

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de
Educación Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

**EL DESARROLLO DEL
VOCABULARIO ACADÉMICO
E/L2: UN ESTUDIO DE CASOS EN
SECUNDARIA**

Rebeca RIPA SÁEZ DE ALBÉNIZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Estudiante

Rebeca RIPA SÁEZ DE ALBÉNIZ

Título

El desarrollo del vocabulario académico E/L2: Un estudio de casos en Secundaria

Máster

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Director-a

M^a Victoria LÓPEZ PÉREZ

Departamento

Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua

Curso académico

2016/2017

Resumen

Los inmigrantes que se integran de forma tardía en un sistema escolar distinto enfrentan el problema de su adaptación a la cultura educativa que los acoge. Cuando además desconocen la lengua escolar, el problema se agranda. Entre las necesidades de este tipo de alumnado está el aprendizaje de la lengua en que se transmiten los contenidos de las asignaturas del currículo, la lengua académica. Partiendo de esta idea, se ha realizado una intervención didáctica que incluye una serie de secuencias didácticas que tienen como objetivo ayudar a los jóvenes inmigrantes escolarizados en nuestro sistema educativo a poder realizar ejercicios propios del quehacer académico. Para ello, se ha introducido en cuatro secuencias didácticas vocabulario académico seleccionado por su idoneidad para solucionar funciones y tareas exigidas en las distintas asignaturas y materias tales como analizar, clasificar o localizar. Mediante esta propuesta, que ha incluido diversas estrategias de aprendizaje del léxico, como la contextualización del vocabulario mediante tarjetas de vocabulario o el uso de organizadores visuales, se ha intentado incidir en la comprensión e interés de los ejercicios para mejorar la realización. Los resultados muestran mejoras en cuanto a la capacidad de resolución de nuestros alumnos y en cuanto a su actitud ante los ejercicios.

Palabras clave: vocabulario académico; inmigrantes; organizadores visuales; lengua de instrucción.

Abstract

Immigrants who arrive late to a different school system must face a problem of adaptation in the host educational culture. Besides, when they cannot speak the school language, problems get aggravated. Among the needs of this kind of students, there is the learning process of the language through which the contents of the curricular subjects are taught, the academic language. In this line, it has been carried out a didactic intervention that includes a series of didactic sequences. These sequences aim to help these young immigrant learners of our educational system so that they are able to develop specific academic exercises. Therefore, academic vocabulary has been introduced

along four didactic sequences. This vocabulary has been selected because of its suitability for solving functions and tasks from the different subjects, such as to analyze, classify, or locate. The current research has focused on the comprehension and interest of the exercises in order to improve their development. Thus, this proposal has included various lexical learning strategies, such as the contextualization of vocabulary by means of cards of vocabulary, or the use of graphic organizers. The results have shown improvements in our students regarding their capacity for resolving problems and also regarding their attitude towards the exercises.

Keywords: academic vocabulary; immigrants; graphic organizers; academic language

ÍNDICE	1
Introducción	
1. Marco teórico	3
1.1. La escuela y el alumnado inmigrante	3
1.2. El alumnado inmigrante en España en la actualidad	8
1.3. La competencia académica a partir del dominio de la lengua académica	11
1.4. La lengua académica	14
1.4.1. Aclaración terminológica	14
1.4.2. Dicotomía dominio conversacional y dominio académico	15
1.4.3. La lengua académica y su vocabulario	18
1.4.4. El aprendizaje-enseñanza del vocabulario	20
2. Investigación en el aula. Una intervención didáctica	22
2.1. Introducción	22
2.2. Objetivos	23
2.3. Variables de investigación	23
3. Metodología	24
3.1. Participantes y contexto	24
3.2. Instrumentos de investigación e intervención	25
3.2.1. El diario de campo	25
3.2.2. El cuestionario inicial	25
3.2.3. Pretest y postest sobre voces académicas	25
3.2.4. La propuesta didáctica y su evaluación	26
3.3. Secuencia de la intervención	26
3.4. Recopilación, codificación y análisis de datos	27
3.4.1. Resumen de casos analizados	27
3.4.2. Variables contempladas	27
4. La secuencia didáctica	29
4.1. Objetivos	30
4.2. Contenidos-Bloques temáticos	31
4.2.1. La selección de voces académicas	32
4.3. Principios metodológicos	33
4.4. Secuencias didácticas y su temporización	36
4.4.1. Sesión 1	36
4.4.2. Sesión 2	38
4.4.3. Sesión 3	41
4.4.4. Sesión 4	43
4.5. Prueba final de la secuencia	46
5. Discusión de los resultados	46
5.1. El cuestionario previo	46
5.2. El pretest	48
5.3. La secuencia didáctica	50
5.3.1. Resultados descriptivos	50
5.3.2. Resultados comparativos	53
5.3.2.1. Incidencia de las variables independientes	53
5.3.2.1.1. El sujeto	53
5.3.2.1.2. La secuencia didáctica	60
5.3.2.1.3. Tipo de ejercicio	60
5.3.2.1.4. Cantidad de vocabulario académico	61

5.3.2.1.5. Número de veces que ha aparecido la palabra	61
5.3.2.1.6. Tarjeta de vocabulario académico	63
5.3.2.1.7. Apoyo visual	65
5.3.2.1.8. Tipo de proceso	66
5.3.2.2. Correlación entre las variables dependientes	67
5.3.2.2.1. La realización	67
5.3.2.2.2. La comprensión e interés	69
5.4. Prueba final de la secuencia didáctica	70
5.5. Postest	71
Conclusiones	73
Referencias	77
Anexos	82
A. Anexo I. Cuestionario inicial	82
B. Anexo II. Pretest y postest	84
C. Anexo III. Las secuencias didácticas	87
D. Anexo IV. Selección completa de voces académicas	114
E. Anexo V. Voces académicas introducidas	116
F. Anexo VI. Realización de tarjetas de vocabulario	117
G. Anexo VII. Ejercicio para la inteligencia kinésica	118

INTRODUCCIÓN

Todos los niños tienen derecho a la educación

Cada año el sistema educativo recibe alumnos procedentes de otros países que acaban de llegar al país y que deben ser escolarizados según la ley vigente. A estos alumnos, de edades comprendidas entre los 6 y los 16 años se les exige seguir un itinerario escolar. Sin embargo, el sistema educativo se muestra, en muchos casos, ineficaz a la hora de integrar este perfil de alumnado de una manera adecuada; se obliga a una serie de jóvenes a asistir a unas clases donde muchas veces no comprenden el idioma y donde no existen recursos humanos ni materiales para poder adaptar las clases y los contenidos a su propio ritmo de aprendizaje.

La presencia de estos estudiantes en centros españoles no es mayoritaria en términos porcentuales, aunque varía mucho entre las distintas comunidades y entre los distintos centros de una misma Comunidad. Precisamente por ello, apenas algunos autores han trabajado sobre las necesidades que se crean en estos contextos y sobre la manera de llevar a cabo la labor educativa en estos casos. Por ejemplo, en los colegios e institutos, a la hora de enfrentarse al asunto, muchas veces se ha optado por las aulas de integración, que son espacios donde se trata de enseñar el idioma y costumbres del país a la par que se censura el idioma materno de los jóvenes aprendices con la famosa seña “solo en español”. Moreno Cabrera (2000) comenta esta situación y el hecho de que detrás de esta actitud no está solo la necesidad de que los hablantes practiquen un idioma, subyace también la idea de que dejar de utilizar el idioma materno ayudará y favorecerá la integración. Esta idea, además, puede suponer un ataque contra la identidad personal, que se está conformando en estos años y para la que tan importante resulta la lengua.

En estas aulas, además, se enseña el español en una variedad conversacional. Se trata, por ejemplo, del español necesario para hacer la compra, para comentar tus rutinas, para relacionarse con sus compañeros o para expresar un suceso pasado. Durante el periodo de prácticas asociado al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, que se llevó a cabo en un centro situado en un municipio de Navarra, tuve la oportunidad de

observar personalmente el caso de dos alumnos recién llegados de China que habían sido escolarizados en el centro, en los primeros cursos de la ESO, con el año escolar ya empezado. Tras impartirles clases durante un periodo de seis meses, pude observar la escasez de materiales y de guías que existen ante estos casos y aún más para un estudiante en prácticas.

Durante estos meses observé las dificultades que los alumnos tenían para comprender los textos y los ejercicios escritos que se les planteaban en los libros de texto usados en las distintas asignaturas, mientras que los textos que se les proporcionaba en las clases de español les resultaban más asequibles. De esta experiencia surgió la idea de preparar una serie de secuencias didácticas en las que, a la par que trabajáramos temas propios de un primer estadio en el aprendizaje de una lengua, desarrollásemos algunos aspectos que ayudasen a los alumnos a tender un puente entre nuestras clases y el resto de asignaturas en las que los alumnos están presentes, pero no implicados. La idea fue mantener siempre la identidad individual, cultural y lingüística de nuestros hablantes fomentando las conexiones con el idioma materno como algo positivo para el aprendizaje y nunca como algo negativo.

Así, se planteó como pregunta de investigación si la introducción de vocabulario académico facilitaría el tránsito hacia la integración plena en las aulas, es decir, los estudiantes podrían comenzar a comprender y responder a los ejercicios que aparecen en los libros de texto usados en sus asignaturas. A partir de esta pregunta surgieron varias hipótesis.

- **H¹:** Las dificultades ante las que se encuentran los alumnos a la hora de responder a ejercicios propios de los libros de texto usados en sus asignaturas tienen su origen, al menos en parte, en la falta de comprensión del vocabulario académico en que se expresan los contenidos.
- **H²:** Es posible facilitar y mejorar la comprensión del vocabulario académico a través de una intervención didáctica.
- **H³:** La comprensión de las voces académicas provocará que los estudiantes se impliquen en las tareas académicas, lo que su vez provocará un cambio positivo en su actitud hacia los ejercicios propios de los libros de texto.

El trabajo comienza con un marco teórico donde se trata la relación de la escuela y el alumnado inmigrante y se dan algunas cifras y porcentajes de la situación en España y Navarra. A continuación, se aclaran conceptos que son necesarios para acotar el área de investigación de la que nos ocupamos, como la lengua de instrucción, el vocabulario académico y las implicaciones de los mismos. La segunda parte del trabajo plantea una investigación en el aula que incluye una intervención didáctica. Por último, se exponen los resultados de la investigación y las conclusiones.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La escuela y el alumnado inmigrante

Arroyo González (2014) trabaja sobre el tratamiento escolar que se les da a los alumnos inmigrantes no nativos del español en las aulas de secundaria y sobre las ideas que subyacen a las políticas educativas que se han seguido en cada caso. El extenso trabajo de este autor da una visión panorámica sobre la visión de las aulas como espacio de diversidad, que puede tornarse en desigualdad bajo unas malas políticas educativas. Analiza, además, el papel que tiene en estas desigualdades la lengua. Finalmente, comenta en una última sección algunas de las políticas lingüísticas y de los proyectos llevados a cabo en distintas Comunidades Autónomas.

Sobre el primer punto, la escuela –se usa aquí escuela como sinónimo de institución educativa, abarcando con el mismo término el período de Primaria y el de Secundaria–, entiende y define este espacio como la “institución reflejo de la sociedad, no es ajena a ella y debe encargarse de las diversidades que la atañen” (Arroyo González, 2014: 14). Se entiende que la condición natural de la escuela es la diversidad y que esta no es necesariamente mala, ni mucho menos un problema, visión que subyace en ciertas políticas educativas. Además, es condición natural porque la misma diversidad es también natural en la sociedad, ya sea fruto de unas migraciones o de una composición multiétnica de la sociedad; lo natural es tener diversidad. Se entiende, además, que la diversidad debería afrontarse mediante una escuela inclusiva e intercultural que entienda este rasgo como una característica innata de cada individuo. Todos somos diversos. No obstante, el modelo habitual que

encontramos para tratar la diversidad consiste en atender lo diferente. Y aún más, consiste en homogeneizar a los estudiantes. Se espera de todos que den las mismas materias y que lo hagan, más o menos, al mismo nivel. Bajo este modelo de educación se fomenta la desigualdad, peligro que siempre está presente ante la propia diversidad.

Explicar detenidamente los modelos que subyacen en los modelos de escuela inclusiva y escuela compensatoria, excedería los límites de este trabajo. Pero sí se deben explicar de forma general para entender el contexto en el que se lleva a cabo la propuesta didáctica abajo desarrollada. Bajo el modelo de la escuela compensatoria subyace la teoría del déficit (Bereitr y Engelman, 1966). Esta teoría, a grandes rasgos, dice que el fracaso escolar que muestran las clases sociales más bajas o los grupos étnicos minoritarios se debe a un déficit lingüístico fruto de una carencia cultural. Por ello, en el modelo compensatorio se intenta paliar este déficit y, en muchas ocasiones, para ello se busca homogeneizar bajo la misma lengua y cultura a todos aquellos que muestren diferencias. Las diferencias se consideran un obstáculo para la correcta integración y mejora del alumnado. Moreno Cabrera (2000) critica esta visión y así lo recoge Arroyo González, quien además explica que “estas afirmaciones se aumentan en el caso del alumnado de origen extranjero, justificándose aún más fácilmente ya que, aunque conozcan varias lenguas, desconocen precisamente la de la comunidad de acogida” (2014: 19). En un modelo compensatorio de escuela, se considera que algunos estudiantes concretos necesitan paliar este déficit y recibirán algún tipo de ayuda o de clase especial en ciertos momentos para poder llegar a resultados similares a los de sus compañeros. Así, en estos modelos “la enseñanza compensatoria se imparte simultáneamente a otras materias y su contenido es lingüístico y no lingüístico” (Arroyo González, 2014: 21).

En oposición a esta teoría, se propone desde el ámbito de la lingüística la teoría de la diferencia (Lavov, 1985). Esta teoría defiende que parte del fracaso escolar tiene su origen o causa en los prejuicios lingüísticos. En el caso de los alumnos inmigrantes, abandonar la lengua materna se considera un error. Sin embargo, adoptando una visión práctica de la realidad del sistema educativo, en un espacio donde convergen culturas distintas y donde los inmigrantes no

nativos muestran un abanico amplio de lenguas maternas, es muy difícil configurar una escuela que permita utilizar la lengua materna como lengua de transmisión de conocimiento.

Volviendo al modelo compensatorio, que es el en el que se integra la propuesta didáctica aquí configurada, este modelo corre grandes riesgos ya que fácilmente se puede convertir en un mecanismo de exclusión social. Para evitar esta consecuencia, las medidas propuestas para paliar esta “desigualdad” –no olvidemos que el modelo compensatorio parte de la teoría del déficit– son de carácter transitorio. Se pretende integrar al alumnado que las recibe lo antes posible en el ritmo regular. Sobre el momento en el que estos alumnos deben ser integrados tras recibir esta ayuda compensatoria, se hablará más adelante.

En esta configuración de modelos, las leyes educativas han marcado algunas pautas. Por ejemplo, se especifica ya en la Ley Orgánica de Educación, 3 de mayo de 2006 (LOE, en adelante), la importancia de favorecer la incorporación de los estudiantes al sistema educativo en los casos de incorporación tardía, así como la de crear programas específicos que palien estas diferencias y permitan integrar a los aprendices en el curso adecuado¹. Se mantienen estas directrices en la Ley Orgánica de 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE). Así, se puede observar el espíritu compensatorio en la creación de programas específicos:

Artículo 79. Programas específicos

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.
2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

¹ Se considerará incorporación tardía a “aquel alumno que se escolariza en un centro educativo por primera vez y que lo hace en un curso más allá de primer ciclo de Educación Primaria. Por tanto, no se ha escolarizado en nuestro país a la edad en que empieza la escolarización obligatoria, es decir, a los seis años” (Castella 1999: 153).

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

(Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa.)

Desde esta concepción se producen distintos programas, como el aula de acogida, donde los jóvenes reciben apoyo lingüístico durante un cierto periodo. El objetivo principal es que los alumnos cuenten con “unos mínimos recursos comunicativos” para incorporarse a un grupo ordinario e interactuar” (Arroyo González, 2014: 69). Estas aulas de acogida suponen una especie de sumersión lingüística; se niega la lengua materna de los participantes. Sobre los programas de sumersión lingüística habla Montrul, quien explica, refiriéndose al caso de EEUU:

La instrucción es en inglés el 100% del tiempo desde el jardín de infantes hasta el décimosegundo grado. Todo el contenido y las asignaturas se imparten en inglés y no hay muchos maestros especializados para trabajar con los niños que tienen un conocimiento limitado del inglés. El objetivo de este programa es el desplazamiento de la lengua materna al inglés y asimilación a la corriente común lo antes posible (2013: 306).

Los alumnos reciben contenido en una lengua desconocida y deben aprender lengua y contenidos sin conocer ninguno. Como resultado, no llegan a dominar ninguna de las dos. Los programas de educación bilingüe, sin embargo, sí tienen en cuenta otras lenguas. Sin embargo, este tipo de programas también llevan implícita cierta discriminación lingüística de la que ya habla Moreno Cabrera (2000): la enseñanza bilingüe se reserva para ciertas lenguas, consideradas prestigiosas, mientras que otras lenguas, aquellas que habitualmente tienen como nativas los inmigrantes que entran en nuestro sistema, no tienen cabida en este tipo de programas. La realidad en nuestro país, se compone mucho más de aulas de acogida propias de sistemas compensatorios que de programas bilingües que favorezcan la integración de estos inmigrantes desde su lengua materna. Y aún menos de escuelas

inclusivas donde la diversidad lingüística tenga un espacio real y sea espejo de los individuos que vertebran nuestra compleja sociedad.

Aunque ya hemos comentado la situación en la LOMCE para el alumnado de incorporación tardía, conviene mencionar también una resolución anterior que atañe directamente al caso de Navarra. El currículum del Programa de Inmersión Lingüística e Integración Socio-educativa se publica en el Boletín Oficial de Navarra, mediante la Resolución 8/2007, de 17 de septiembre. Este programa es uno de los pocos propuestos en las Comunidades Autónomas españolas para regular un programa oficial. Para ello proponen un intento de garantizar la calidad educativa a los colectivos minoritarios. Se proponen una serie de objetivos generales, de principios metodológicos y de contenidos mínimos para trabajar las distintas asignaturas. Se desarrollan aquí aspectos como el aprendizaje intercurricular, el de Lengua castellana y literatura o el de Ciencias Naturales, que se trabajarán a la par que el lenguaje.

La realidad es que nos encontramos en nuestra Comunidad Foral con una serie de estudiantes no nativos del español que deben recibir clase en una lengua que desconocen. Mediante un programa de inmersión reciben todos los contenidos en esta nueva lengua de forma adaptada y, además, para intentar favorecer su aprendizaje, tienen algunas horas específicas de enseñanza de español, que se produce también en español. A este español nos referimos como Español como Segunda Lengua (E/L2, de ahora en adelante), a pesar de que para algunos estudiantes puede constituir una tercera o incluso cuarta lengua. La denominación de Segunda Lengua es la que normalmente se utiliza para aquella que tiene una función social o institucional en el contexto en el que se aprende (Palacios Martínez, 2002).

Por último, es importante reconocer el papel que tiene la lengua en el fracaso o éxito escolar. Así, la inmersión de estos aprendices debe realizarse en ciertas condiciones y se deben tener en cuenta ciertos factores. Villalba y Hernández (2007) recogen algunas variables a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje: la influencia de la L1 en la adquisición de la L2, factores afectivos como el choque cultural, el nivel de instrucción de los alumnos y alumnas, la edad –con especial atención a la hipótesis del periodo crítico–, la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje y las estrategias de adquisición

de las segundas lenguas. Arroyo González (2014) recomienda tratar de favorecer ciertas condiciones en los programas de inmersión para favorecer el aprendizaje. Entre estas menciona la importancia de reconocer y hacer presente la lengua materna, la de entender que el alumno ya tiene herramientas para usar el lenguaje, pero tiene que transferirlas, la de avanzar la interlengua del alumno –y comprender que algunos errores como la sobregeneralización son positivos– y la de hacer un uso contextualizado; los alumnos necesitan mucho contexto para comprender la lengua.

Todas estas cuestiones influyen en el aprendizaje de la lengua y, como resultado, en el aprendizaje de los contenidos académicos y en la capacidad de expresarlos, aspectos que serán motivo de evaluación en su paso por el sistema educativo². Se presupone, además, en muchas ocasiones que en estas aulas de acogida y programas de sumersión se alcanzará una buena competencia comunicativa en un plazo de uno o dos años en función de la edad y los otros factores ya comentados. Sin embargo, explica Arroyo González (2014), la lengua de instrucción, aquella que se produce en los ámbitos escolares, muestra sus propias dificultades, que se comentarán en el siguiente apartado.

1.2. El alumnado inmigrante en España en la actualidad

Observando el microcosmos de una única escuela o instituto, parecería que estamos hablando de un suceso marginal ya que por cada instituto el grupo de estos alumnos no es excesivamente grande. Sin embargo, la repercusión social que tiene este suceso es mucho mayor y las cifras, cuando lo que miramos no es un instituto, sino una Comunidad entera, son reseñables. No poner remedio a este tipo de situaciones puede favorecer la exclusión social de ciertos colectivos, es deber del sistema educativo dar solución a las desigualdades que pueden producirse debido a la diversidad natural de que es objeto la escuela.

² Sobre la distinción entre adquisición y aprendizaje, se debe comentar que tradicionalmente se reservaba el término 'adquisición' para el idioma materno, se consideraba así el desarrollo de la lengua materna. El término 'aprendizaje' se reservaba para los contextos de instrucción formal. La separación hoy en día no es tan clara y el término adquisición se usa en muchas ocasiones de una manera más amplia.

Por ser relativamente reciente, se está al tanto de que España ha sido fruto de numerosas oleadas de inmigración de otros países con una mala situación económica. También es de dominio común, el hecho de que desde la crisis económica esta inmigración ha descendido. Según el informe sobre el Sistema Educativo publicado por el Consejo escolar de Navarra (2016), a principios del 2016, en nuestro país la población no nacional en España conformaba el 9,89 % de la población total. En Navarra, el porcentaje frente al total descendía a un 8,5% del total. Sin embargo, y para ilustrar el descenso que tuvo lugar unos años antes, en el año 2010 la misma Comunidad Autónoma tenía un porcentaje de población del 11,2%, mostrando una diferencia bastante significativa.

En nuestros centros educativos conviven toda suerte de nacionalidades, algunos de ellos inmigrantes y otros simplemente hijos de inmigrantes que ya lo son en segundo grado. Sobre la situación de Navarra se pueden comentar algunos datos más. El último informe sobre el Sistema Educativo publicado por el Consejo escolar de Navarra (2016) analiza la población extranjera en España y en Navarra y muestra que, aunque durante el 2015 el número de extranjeros y extranjeras ha disminuido en la mayoría de las CCAA aún sigue siendo significativo. Un porcentaje de 8,5% de población extranjera está instalada y vive en Navarra. Aunque esta cifra está por debajo de la media de otras CCAA como Madrid (23,3%) o Melilla (15,5%) está bastante por encima de otras comunidades como Extremadura (3,1%) o Galicia (3,2%).

Además, aunque la cifra ha descendido frente al 2015, la población extranjera -tanto en España como en Navarra- sigue siendo significativa. Se puede observar (*vid.* Gráfico 1) que, aunque el pico de inmigración se produjo entre los años 2007 y 2013, el descenso de la misma ha sido bastante suave y la configuración de la población navarra sigue siendo mucho más diversa de lo que lo fue hacia el año 1996, cuando se empezaba a producir la primera inmigración.

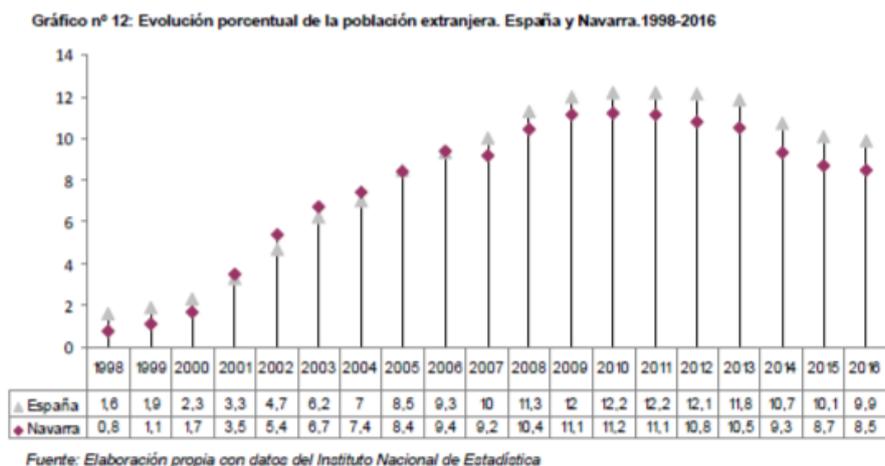


Figura 1. Gráfico de la evolución porcentual de la población extranjera. España y Navarra. Datos extraídos del Informe del Consejo escolar de Navarra (2016).

Por otro lado, se observa que, aunque en niveles generales la población inmigrante ha descendido, ha aumentado el grupo de personas de determinadas procedencias, como de países del este de Europa y de China, países en los que no tiene presencia el español (*vid.* Tabla 1).

Tabla 1. Variación de las principales nacionalidades extranjeras de Navarra. 2000-2015. Datos extraídos del Informe del Consejo escolar de Navarra (2016).

Tabla nº 12: Variación de las principales nacionalidades extranjeras de Navarra. 2.000-2015. A 1 de enero de cada año

	2000	2005	2010	2014	2015	% 2000-2014	% 2005-2014	% 2010-2014
Marruecos	1.300	5.121	9.694	10.419	10.081	701,5	103,5	7,5
Rumanía	193	1.969	6.599	7.530	7.571	3.801,6	282,4	14,1
Bulgaria	82	2.768	6.492	6.570	6.308	7.912,2	137,4	1,2
Portugal	1.597	2.588	5.912	4.150	3.777	159,9	60,4	-29,8
Ecuador	643	14.011	9.494	3.979	3.253	518,8	-71,6	-58,1
Argelia	640	2.774	3.141	2.598	2.467	305,9	-6,3	-17,3
Colombia	530	4.825	4.384	2.247	1.938	324,0	-53,4	-48,7
Bolivia	8	1.049	3.227	2.007	1.570	24.987,5	91,3	-37,8
China	300	501	871	1.378	1.424	359,3	175,0	58,2
Brasil	229	883	1.876	1.515	1.389	561,6	71,6	-19,2
Suma países anteriores	5.522	38.489	51.690	42.393	39.778	667,7	16,2	-18,0
Resto de países	3.666	13.393	19.679	17.157	16.115	368,0	28,1	-12,8

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Se debe tener en cuenta que, como categoría, el alumnado de origen extranjero no es homogéneo. Abarca alumnos de distintas lenguas y culturas y, en estos casos, el origen no es tan significativo como lo son el tiempo que lleven en el país, su cultura de origen o su integración en el sistema,

integración que pasa por un proceso de aculturación en el que se adquiere una nueva cultura (Mellado, 2012).

De cualquier manera, se observa que el número de estudiantes de este tipo es decreciente en lo que se refiere a las primeras etapas escolares y crece algo en las superiores. Así, en la escuela infantil había matriculados en el 2010 un total de 1222 de alumnos frente a los 971 que hay en 2015. El descenso es también notable en Primaria (de 2191 a 2770 alumnos). Además, del total del alumnado de este perfil un 83,13% se inscribe en centros públicos, mientras que solo un 16,87% se inscribe en centros concertados.

Por tanto, la presencia de alumnado procedente de otros países con idiomas distintos a las lenguas vehiculares en nuestro sistema educativo debe ser tenida en cuenta. Es necesario integrar a esta parte de la población para alejarlos del riesgo de exclusión en el que pueden caer.

1.3. La competencia académica a partir del dominio de la lengua académica

Durante la etapa escolar el alumno debe ir adquiriendo una serie de mecanismos de aprendizaje y de estrategias de resolución de problemas que le permitan tener un buen rendimiento académico. Su competencia académica está íntimamente ligada a la lengua que vehicula los contenidos de las materias.

Cummins (1980) es uno de los primeros que enuncia este hecho y empieza a plantearse cómo analizar y comprender este lenguaje propio del contexto escolar³. Durante la observación de jóvenes estudiantes inmigrantes que deben luchar por integrarse y estudiar en una lengua distinta a la suya, pudo observar que el fracaso o éxito escolar de los mismos dependía, entre otros diversos factores, de su capacidad para adquirir y dominar este lenguaje académico. Cummins (2002: 74) comenta el caso de niños finlandeses que emigran a Suecia. Explica el autor cómo estos niños podían hablar fluidamente el idioma y, sin embargo, mostrar una gran dificultad en las tareas académicas no en razón de sus capacidades cognitivas, sino de sus carencias lingüísticas en este ámbito. Por ello, el primer lugar donde se percibe la necesidad de

³ Cf. Cummins (2002) para un mayor desarrollo de esta teoría.

estudiar y trabajar este lenguaje específico de las materias, es aquel lugar en el que existe una alta inmigración. Estados Unidos puede ser un ejemplo paradigmático, precisamente porque su política lingüística en diversos momentos ha abogado por la introducción, lo más rápido posible, de los niños y adolescentes inmigrantes en la lengua inglesa de tal forma que reciban la mayoría de los contenidos y de la educación en esta. Sobre los distintos tipos de sistema educativo, explica Montrul (2012), se puede producir una educación bilingüe, donde se usen dos lenguas en la escuela para recibir instrucción, pero también se puede producir –y de hecho es habitual– una educación en la lengua oficial o prestigiosa que deje de lado el resto de las lenguas.

La política de integración de estos alumnos habitualmente consiste en situarlos en algún tipo de aula de acogida durante un tiempo máximo de dos años para luego, una vez adquirida una fluidez en el habla de esta lengua oficial, puedan recibir todos los contenidos en la misma (Cummins, 2002). Así, se introduce a los inmigrantes en la lengua vehicular lo antes posible planteándose como principio básico que dominar la conversación supone poder recibir instrucción en la misma sin demasiados problemas. Sin embargo, la realidad es que el rendimiento escolar de la mayoría de estos jóvenes no es la esperable. Es necesario preguntarse qué está fallando.

Sin duda, diversos factores pueden explicar estos problemas. Desde factores individuales, como las capacidades cognitivas de cada uno, hasta la motivación y las aptitudes pueden influir en los resultados académicos. También la aculturación puede ser un factor que ayude a explicar la integración de los alumnos o la no-integración de los mismos. Verse obligados a trabajar y manejarse por entero en una lengua que no es su lengua materna, aquella que aprendieron de sus padres, y que además apenas tiene visibilidad en la sociedad en la que se hallan inmersos, puede producir una alta frustración y desánimo. Sin duda estas cuestiones influyen en su aptitud, motivación y, por ende, en sus resultados académicos. Sin embargo, se debe tener en cuenta también el factor lingüístico. ¿Puede ser que aún no sepan toda la lengua que necesitan para poder desempeñarse de forma eficaz en el día a día académico?

Sobre estas cuestiones que relacionan la lengua y los contenidos académicos, hablan diversos autores. Aunque la literatura que existe al respecto no es muy extensa, el tema sí ha sido tratado en diversos momentos y con distintos intereses en cada caso. Por ejemplo, Chamot y O'Malley (1993) realizan el proyecto CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach). Proyecto en el que se trabaja con el inglés como segunda lengua (ESL, en adelante) en contextos donde los inmigrantes deben aprender esta lengua para poder recibir instrucción en la misma. Se pueden observar las similitudes entre este caso y el que se trabajará en nuestra intervención didáctica. Los creadores del proyecto CALLA defienden la necesidad del mismo y recogen las experiencias de profesores que perciben el desequilibrio que muestran los alumnos inmigrantes entre el inglés conversacional y el inglés académico:

Teachers and administrators were expressing concern that ESL students who apparently could speak and understand English fairly well were nevertheless encountering serious difficulties in content classrooms where they were expected to use English as a tool for learning. (...) (Chamot y O'Malley, 1993: 7).

Bailey y Butler (2003) trabajan también el lenguaje académico y los problemas de los jóvenes inmigrantes para aprenderlo. Además, estos autores proporcionan una pequeña revisión sobre el concepto, partiendo de Cummins (1980) y llegando hasta Bailey (2003)⁴.

Por tanto, y sin desmerecer otros factores también relacionados con la falta de éxito que pueden padecer algunos alumnos, parece haber un acuerdo en que el factor lingüístico es clave y en que es necesario hacer un análisis de las características de la lengua usada en las calles, en una conversación cualquiera entre amigos, y la que vehicula los contenidos de las asignaturas; el que usa el profesor en su discurso didáctico, pero también el que los alumnos se encuentran en los libros y que deben comprender para poder realizar los ejercicios que se les piden.

⁴ En esta revisión mencionan, entre otros, a Solomon y Rhodes (1995), o Bibbons (1998) como algunos de los autores de la tradición anglosajona que han trabajado este concepto y sus implicaciones.

Hasta tal punto el lenguaje cobra importancia no solo en la posibilidad de aprender, sino también en la de demostrar los conocimientos que Frances Christie defiende el lenguaje como el currículum oculto de la escuela y explica que “success in school is largely a language matter, calling for students to learn to manipulate the patterns of discourse” (1985: 1999, en Schleppegrell, 2009: 5).

1.4. La lengua académica

1.4.1. Aclaración terminológica

Sobre la lengua académica, término central en nuestro trabajo, se deben aclarar algunas cuestiones. En primer lugar, se toma este término del inglés –‘*academic language*’–, aunque se ha decidido traducir como *lengua académica* y no como lenguaje, conociendo la diferencia que en nuestra lengua presentan estos dos términos. Entre los autores que trabajan con el *academic language* y lo usan en el mismo sentido que se le da aquí, encontramos a Chamot y O’Malley (1983), Cummins (2002) o Schleppegrell (2009). Por nuestra parte, al igual que ellos, lo entendemos de esta manera:

Academic language is the language used in schooling for purposes of learning. It involves along with the knowledge students development across the years of schooling and across different subject áreas, becoming more dense and abstract as students advance (Schleppegrell, 2009:3).

A veces en trabajos en español, para el mismo concepto encontramos el término *lengua vehicular*, aunque se debe tener en cuenta que el concepto de lengua vehicular puede hacer referencia de forma general al idioma utilizado en el sistema educativo en oposición a otras lenguas que se estudien como lenguas extranjeras, como indica López Pérez (2007: 87). En el ámbito investigador español también se utiliza la denominación *lengua de instrucción* (Hernández y Villalba, 2007). Sin embargo, este término se refiere solo a la lengua de los currículos a niveles preuniversitarios. Uno y otro término también aparecen utilizados en este trabajo como variantes estilísticas de lengua académica.

1.4.2. Dicotomía dominio conversacional y dominio académico

La dicotomía establecida por Cummins (2002) entre dominio conversacional y dominio académico es esencial. Este autor distingue entre lengua cotidiana o conversacional –aquella que hasta ahora se enseñaba en estas aulas de acogida o en cualquier enseñanza de una lengua extranjera (ESL, ELE, etc)– de la lengua académica, en la que se reciben los contenidos propios de las distintas asignaturas.

Cummins (2002) relaciona estos conceptos, que se entienden en oposición, con otros términos desarrollados por otros autores. Entre ellos, comenta algunas ideas propuestas por Canale (1983), por Vygotsky (1962) y por Bruner (1975). Propone que bajo algunos conceptos enunciados por estos autores –como la competencia comunicativa o los conceptos espontáneos y específicos de Vygotsky– se esconde la misma dicotomía que él defiende. Esta dicotomía divide la lengua entre significados apoyados en claves contextuales y otros que no tienen este apoyo, que se sustentan “ante todo por claves lingüísticas, que son en gran parte independientes del contexto comunicativo inmediato” (Cummins, 2002: 76). También Chamot y O’Malley defienden esta idea y señalan como una de las razones para explicar la dificultad de la lengua académica es el hecho de que no está apoyado en claves no verbales y contextuales:

The cognitive demands of the tasks for which academic language is used, and the fact that academic language is frequently not supported by the rich array of non verbal and contextual clues that characterize the language of face-to-face interaction, make academic language more difficult to learn. (Chamot y O’Malley, 1993: 7).

Esto permite comprender cómo pedir a los alumnos inmigrantes que ahora, tras haberse demostrado competentes en el dominio conversacional, utilicen eficazmente el dominio académico, es poco menos que pedirles que realicen un salto olímpico tras llevar dos años realizando saltos en trampolín. Se emplea largo tiempo ayudando a los alumnos que no dominan el español como L2 a desarrollar la competencia comunicativa, a trabajar los enunciados desde su competencia pragmática, a desarrollar claves socioculturales y de pronto se les pide que se manejen en una lengua descontextualizada y en la que no se

pueden apoyar tampoco en elementos paralingüísticos y contextuales y nos extrañamos de que no sean capaces o muestren deficiencias. El contexto no es la única característica que se relaciona de forma directa con estos dos dominios de la lengua, el conversacional y el académico. Se debe considerar también los distintos fines temas que suelen predominar en cada dominio, así como los distintos grados de complejidad cognitiva:

Estos diferentes usos del lenguaje se relacionan con distintos contextos (por ej., contextos cotidianos frente a contextos académicos) y con diferencias de grado en cuanto a la elaboración jerárquica de las estructuras verbales y conceptuales. (Cummins, 2002: 82)

Este diferente grado de exigencia cognitiva permite relacionar el contenido y la lengua. La lengua es una herramienta que configura y determina los conceptos y, al mismo tiempo, es configurada por estos. Por ello, es complicado tratar de determinar, en el caso de los alumnos inmigrantes que no hablan español, cuánto conocimiento tienen a partir de una lengua de la que no son nativos y que han aprendido solo –o mayoritariamente al menos– en su dominio conversacional. Cummins (2002) desarrolla un esquema (*vid.* Ilustración 1) que se debe comprender dentro de “el contexto sociocultural de la escuela” (2002: 83) y que sirve para relacionar los dos dominios a través de cuatro polos que presentan las relaciones que existen entre el contexto y el grado de complejidad. De esta manera, dentro del colegio el dominio del idioma y el funcionamiento cognitivo están profundamente ligados al contexto concreto de uso.

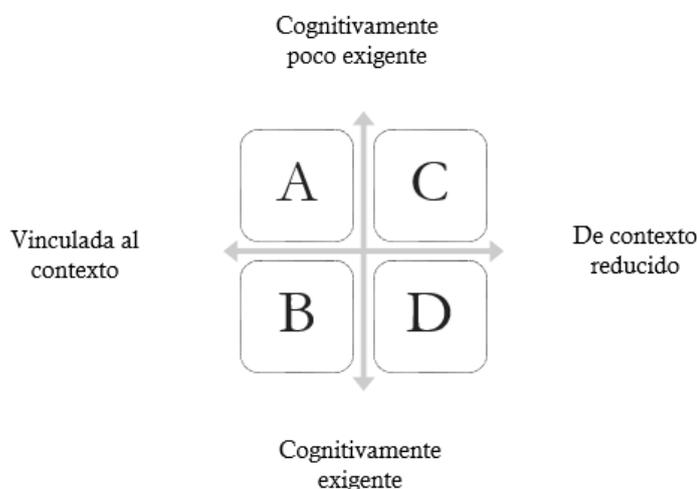


Figura 2. Esquema sobre el lenguaje académico propuesto por Cummins (2002).

Chamot y O'Malley explican la dificultad de definir e identificar con exactitud el concepto de 'lenguaje académico', precisamente porque este se produce y caracteriza por ser una intersección entre continente y contenido: "The identification of academic language is an inexact science, most probably because it is closely intertwined with academic content" (1983: 40). Al encontrarse en esta intersección debemos, además, tener en cuenta que cuanto más avanzado esté el alumno en su itinerario escolar, más complejo se hará el lenguaje académico. Será más complejo en su forma –se hablará más adelante de los niveles de lenguaje que más afectados se ven en este dominio–, pero también en su ausencia de un contexto y en las funciones que este provocará en el aprendiente. Por ello, cuanto más tarde se integre un alumno en el sistema educativo, mayor dificultad se encontrará no solo en los contenidos, sino en la forma en la que estos se transmiten.

El dominio académico no solo es el dominio del idioma, sino que es: "el conocimiento del idioma y el del mundo y las estrategias metacognitivas necesarios para desenvolverse con eficacia en el campo discursivo de la escuela". (Cummins, 2002: 84). Es una lengua que necesita del conocimiento del mundo al que pretende dar voz. Por ello, –y esto es fundamental–, la lengua académica es necesaria para poder resultar eficaz en el desarrollo académico. En este sentido, para el autor no tiene sentido hablar de mayores o menos grado de dominio del idioma, sino solo de si su dominio del lenguaje es "funcional en el contexto de las tareas y actividades académicas típicas" (Cummins, 2002: 84). El dominio de las funciones académicas exige realizar tareas con el lenguaje como "identifying and describing context information, explaining a process, analyzing and synthesizing concepts, justifying opinions, or evaluating knowledge" (Chamot y O'Malley, 1993: 40). Se encuadra, siguiendo el esquema (Ilustración 1) en el espacio D, el más descontextualizado y el propio de una mayor exigencia cognitiva.

Una rápida lectura de estas tareas mencionadas permite identificar algunos de los procesos cognitivos que encontramos en la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Así, una parte del lenguaje académico será aquel necesario para recibir, comprender y expresar estas funciones. Se

desarrollan a la par el lenguaje y el conocimiento como un todo difícilmente separable.

1.4.3. La lengua académica y su vocabulario

Algunos autores sitúan la lengua académica cercana a las lenguas de especialidad, es decir, como una variedad con rasgos distintos propios. Se trataría de un discurso científico divulgativo de una menor especialización con respecto a otros discursos científicos (*vid.* Tabla 2). En este discurso especializado se ha producido una “reformulación conceptual y lingüística de los contenidos de las diferentes áreas del saber para adaptarse a las características cognitivas de los receptores, en nuestro caso escolares” (López Pérez: 2007: 51).

Tabla 2. Gradación de los tipos de lenguajes especializados realiza por Loffler-Laurian (1983) y recogida por López Pérez, 2005.

+ ESPECIALIZADO \longrightarrow - ESPECIALIZADO

	Discurso científico especializado	Discurso científico de semi-divulgación	Discurso científico de divulgación
EMISOR	- investigador, científico - técnico (eventualmente)	- investigador, científico - periodista	- periodista
MENSAJE	- revistas especializadas	- revistas que tratan múltiples aspectos	- revistas que tratan múltiples aspectos
RECEPTOR	- investigador, científico - técnico (eventualmente)	- individuos con formación universitaria	- gran público

Respecto a los niveles lingüísticos de esta variedad, Bailey distingue: “lexical (vocabulary), syntactic (forms of grammar), discourse (rhetorical), and language function levels” (2000: 13). Cummins (2002: 75) explica cómo algunos niveles lingüísticos, como el fonológico, se controlan ya con seis años de edad en una L1, mientras que otros seguirán desarrollándose toda la vida. En el caso de una L2, este nivel ha de acometerse también junto a los otros. Como ocurre en las lenguas de especialidad también, el nivel léxico es distintivo y tiene relevancia por ser el portador de los conceptos. Para su tratamiento en la investigación didáctica, se distinguen en los textos académicos distintos grupos de voces (*vid.* Tabla 3).

Tabla 3. Tipos de vocabulario. Extraído de López Pérez (2013: 164)

	Rasgos característicos
Vocabulario técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras relacionadas con áreas del conocimiento. • Se encuentran con una frecuencia alta en textos especializados. • Tienden a ser unívocas.
Vocabulario subtécnico o semitécnico	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras de la lengua general que adquieren sentidos especializados dentro de las llamadas lengua de especialidad para designar conceptos propios de los campos del saber. • Aparecen en textos especializados. • Son polisémicas.
Vocabulario académico	<ul style="list-style-type: none"> • Expresan procesos mentales propios del aprendizaje y de las tareas con él relacionadas. • Pertenecen a la lengua general, en un registro formal. • Aparecen con una frecuencia alta en los textos generados en ámbitos académicos.
Vocabulario temático	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras clave que tienen relación directa con el tema tratado en el texto. • Bastantes frecuentes en el texto sobre un tema, pero poco frecuentes en recuentos de lengua general.
Vocabulario básico	<ul style="list-style-type: none"> • Voces de uso común utilizadas en situaciones de comunicación, orales y escritas, sobre temas cotidianos. • No vinculación a un área temática concreta. • Alta frecuencia en todo tipo de discursos.

Se categorizan como vocabulario básico, aquellas voces de uso común, sin vinculación a áreas temáticas concretas y muy frecuentes en cualquier discurso. Al vocabulario temático corresponden las palabras clave que tienen una relación directa con el tema tratado en el texto. Como vocabulario subtécnico se comprenden aquellas palabras de la lengua general que adquieren sentidos especializados dentro de las lenguas de especialidad. Por vocabulario técnico entendemos aquellas palabras que se relacionan con áreas del conocimiento y que tienden a ser unívocas. El vocabulario académico puede ser definido como:

These words are found in a wide variety of academic disciplines. They are not specific to any one discipline but are the “support vocabulary” (sometimes referred to as “sub-technical vocabulary”) necessary for speaking or writing precisely in a variety of fields. Examples include the words analyze, predominant, and theory. In a typical academic textbook, these words make up around 10 percent of the total text. (Coxhead, 2000, en Schmitt y Schmitt, 2011: 5).

Existen selecciones de voces realizadas para el idioma inglés, donde este tipo de vocabulario ha sido objeto de un mayor interés. En el dominio hispánico,

la realización de una lista de voces académicas es todavía un trabajo pendiente. Encontramos una pequeña muestra de este tipo de voces en López Perez (2007; 2008), realizada a partir de manuales de 3º de E.S.O.

1.4.4. El aprendizaje-enseñanza del vocabulario

La enseñanza del vocabulario ha seguido distintos enfoques según los distintos métodos de aprendizaje-enseñanza vigentes en cada momento⁵. Los métodos más tradicionales abogan por un enfoque de memorización y traducción de palabras. En estos casos, las aplicaciones prácticas suelen consistir en listas de palabras. Otros métodos, como el comunicativo, tratan de presentar las voces siempre unidas a un contexto de uso que les supone unas funciones determinadas.

Sobre el aprendizaje del vocabulario, se distingue entre el léxico receptivo y el léxico productivo, distinción fundamental en nuestro trabajo, que se centra en el aprendizaje del léxico receptivo. Al respecto, San Mateo-Valdehíta (2013: 15) explica que, mientras que el conocimiento receptivo del léxico consiste en ser capaces de reconocer el vocablo en su forma y de comprender si se está utilizando correctamente, el léxico productivo consiste en saber pronunciarla o escribirla, en conocer sus sinónimos y en saber cómo se puede combinar o cuál es su grado de formalidad. La idea del vocabulario activo y pasivo es semejante a la de receptivo y productivo: se entiende por vocabulario activo, *grosso modo*, aquel vocabulario que se usa, mientras que el vocabulario pasivo es aquel que no se emplea, pero sí se conoce y se infiere.

Numerosos estudios se han ocupado de los procesos y mecanismos de aprendizaje que se deben poner en marcha para conseguir el aprendizaje de las voces. Si en algo coinciden es en afirmar que no basta con dar listas de palabras para memorizar. Aprender vocabulario es mucho más que poder repetir una serie de palabras: deben comprenderse sus usos, descubrirse a las palabras en sus contextos y dotarlas de un sentido personal (*vid.* Nation, 2001). Peña Calvo (2000) destaca de este conocimiento sus aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos. Conocer una voz supone conocer los distintos

⁵ Se utilizará en este trabajo los términos 'léxico' y 'vocabulario' indistintamente, aunque algunos autores como Ezquerra (2003) consideran que el léxico se refiere a las estructuras abstractas que subyacen a la realización concreta, que sería el vocabulario.

significados asociados, reconocer las estructuras sintácticas que pueden asociarse a estas palabras, familiarizarse con frases y locuciones, conocer la probabilidad de encontrar una determinada palabra, conocer las relaciones que establece esta palabra con el resto de la lengua y con las suyas propias de la L1, así como percibir los usos marcados y saber utilizarla. Como puede desprenderse, el aprendizaje de voces se forma en una tarea compleja.

Sobre las estrategias para la enseñanza-aprendizaje de las voces, autores como Thornbury (2002), Cervero y Pichardo (2000) y Chamot y O'Malley las reúnen en torno a tres tipos: estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas. Estos tipos de estrategias sirven para poder desarrollar el vocabulario y que este se organice en ese "microcosmos" que cada individuo posee y que dota de sentido personal cada unidad léxica⁶ (1993:33). Vivanco (2001) comenta que cada alumno desarrollará técnicas específicas en su proceso de memorización y estas serán adecuadas para él. Entre las estrategias menciona: recordar contextos de aparición, memorizar imágenes mentales que tuvieron durante el proceso, rememorar la posición de la palabra en un determinado texto o tratar de recordar sus sensaciones.

Otros estudios añaden que para aprender una voz y que pase a nuestro lexicón mental, "almacenamiento organizado de la información en la memoria a largo plazo" (Oster, 2009), con todo lo que ello implica, es fundamental haberla escuchado varias veces, poder observarla en distintos contextos o funcionamientos y trabajar sobre ella. Schmitt y Schmitt aconsejan del mismo modo a todo aquel profesor que quiera trabajar el vocabulario con sus aprendices: "words must be encountered numerous times to be learned" (2011: 5). Estos autores, por tanto, nos hablan de la necesidad de reiteración como técnica de enseñanza. Asimismo, se deben variar los contextos de uso que permiten interaccionar a las palabras con otras. Otra técnica que pueden emplearse para facilitar la retención de las voces es el espaciado, es decir, la distribución del trabajo de memorización en diferentes tiempos.

También es importante adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada individuo, así como plantear las voces

⁶ El uso del término 'microcosmos' no es casual, sino que hace referencia a Vygotsky que afirmaba sobre el léxico "a Word is a microcosm of human consciousness".

en distintas actividades que atiendan las inteligencias múltiples propuestas por Gardner. El trabajo cognitivo con estas palabras también favorece el aprendizaje, así como la utilización de técnicas afectivas: una respuesta emocional provoca un aprendizaje más efectivo según Thornbury (2002). Además, indican Chamot y O'Malley (1993), resulta fundamental contextualizar el vocabulario, y aún más en el caso del vocabulario académico, característico, como ya se ha dicho (*vid.*1.4.2.), por una cierta descontextualización. En estos casos, aún más, se deben usar distintas técnicas que ayuden al alumno a dotar de contexto la palabra, sea mediante apoyos visuales o favoreciendo el uso de tarjetas de vocabulario con imágenes o esquemas. Por último, en lo que se refiere a las estrategias orientadas al aprendizaje receptivo, se puede fomentar la predicción del significado por el contexto, la inferencia del mismo a partir del entorno textual, adivinar el significado por similitud con otras unidades léxicas o usar los conocimientos lingüísticos previos.

Como cabe deducirse de lo anteriormente dicho, el proceso de aprendizaje del vocabulario es lento. Esteras (2005) propone una serie de fases que se presuponen para incorporar palabras a nuestro léxico. Parte de que debe producirse una necesidad o deseo que active el aprendizaje. Después se debe producir un primer encuentro y comprensión del significado. Se analizará y procesará este. A continuación, se aplicarán distintas estrategias de aprendizaje anteriormente mencionadas. Por último, la palabra se reencontrará en distintos contextos y finalmente se le podrá dar un uso comunicativo a esta.

2. INVESTIGACIÓN EN EL AULA. UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

2.1. Introducción

El trabajo se enmarca en los estudios de investigación en el aula, estudios que según Chaudron (1988) son válidos para comprender los procesos de aprendizaje en contextos formales y poder así desarrollar metodologías que ayuden a los aprendices en su adquisición de una L2.

Como método de investigación se ha elegido el estudio de caso debido al reducido número de estudiantes al que ha tenido acceso la investigadora en la

realización de su Practicum II. Esta modalidad se caracteriza por la observación realizada sobre unos sujetos en condiciones naturales a partir de la cual, como recuerda Madrid, se puede llegar a “formular hipótesis que necesitan ser sometidas posteriormente a comprobación con muestras más representativas” (2001: 25).

La fiabilidad y validez de este método radica, según Martínez Carazo (2006), en la variedad de fuentes empleadas: observación directa del profesor, comportamiento de los elementos estudiados y pruebas escritas. Así, por este método, se ha analizado la efectividad de una propuesta didáctica a través del registro de las reflexiones de la propia profesora en el proceso de enseñanza, de las conductas de dos estudiantes de español /L2 con un nivel de español inicial que la han realizado y, por último, de las pruebas escritas que se administraron a los estudiantes.

2.2. Objetivos

Esta investigación se plantea como objetivo observar el aprendizaje receptivo de un grupo de voces académicas por parte de dos alumnos de E/L2 nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia en un contexto escolar de enseñanza obligatoria. Se espera conseguir, mediante la introducción de este tipo de vocabulario en una secuencia didáctica elaborada para el caso, una mejora en la comprensión de las tareas relacionadas con el quehacer intelectual al que se enfrentan en las aulas ordinarias (*p.e.* enunciados de los libros de texto o directrices orales por parte de los profesores). Se analiza también en qué medida la comprensión de las voces académicas conduce a los estudiantes hacia una mayor implicación en la resolución de tareas propias de las asignaturas del currículo.

2.3. Variables de investigación

La investigación en el aula se ve condicionada por “la interacción entre varios conjuntos de variables que se relacionan entre sí, directa o indirectamente” (Madrid, 2001:13). Para realizar este experimento se han tenido en cuenta diferentes variables. Entre las variables dependientes en las que se ha medido la incidencia de las independientes durante el desarrollo de

la secuencia didáctica están: (i) el interés, (ii) la comprensión y, por último, (iii) la realización.

Como variables independientes que han podido influir en estas tres variables independientes durante el desarrollo de la secuencia se han tenido en cuenta: (i) el sujeto, (ii) la secuencia didáctica, (iii) el tipo de ejercicio (oral o escrito), (iv) la cantidad de vocabulario académico, (v) el número de veces que ha aparecido la palabra, (vi) la tarjeta de vocabulario, (vii) el apoyo visual y (viii) el tipo de proceso según la taxonomía de Bloom. La manera en la que se han codificado estas variables se explicará más adelante (*vid.* 3.4.2.)

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes y contexto

En este estudio de casos participan dos sujetos. Ambos proceden de China y están escolarizados en un instituto público. El sujeto número 1 ('A' de ahora en adelante) es un varón de 14 años, escolarizado en 2º de la ESO. El sujeto número 2 ('B' de ahora en adelante) es una mujer de 13 años, escolarizada en 1º de la ESO. Es hermana de A. Ambos sujetos llevan en España entre seis meses y un año, llegaron en octubre del 2016. Los dos están desarrollando competencias propias del nivel de referencia A1, o nivel de acceso, aunque en algunos aspectos, como en la lectura, están en un nivel A2. Por ello, en lo que se refiere a sus capacidades siguiendo los descriptores de los niveles de referencia del MCER, se ha observado, a lo largo de las sesiones previas a la secuencia didáctica, que los alumnos muestran las siguientes destrezas:

- **Comprensión oral:** comprender saludos corrientes y expresiones cotidianas de interacción social solo de forma muy básica. No son capaces de comprender historias breves (nivel de referencia A2).
- **Comprensión lectora:** Son capaces de leer textos breves y responder preguntas al respecto. Nivel de referencia A2 (plataforma).
- **Interacción oral:** Responde a saludos y preguntas sobre sí mismo, la familia y sus necesidades inmediatas. Necesita la repetición y ayuda del interlocutor.

- Expresión oral: Repetir frases y hacer preguntas de una o dos palabras. Puede dar una relación de las actividades diarias.
- Escribir: Copiar cartas, palabras y frases cortas de la pizarra. Estructurar cartas de forma correcta e intentar deletrear palabras mediante ortografía fónica. (A1). Escribir textos conectados simples sobre temas que son habituales o de interés personal. (A2).

3.2. Instrumentos de investigación e intervención

Los materiales empleados son el diario de campo, el cuestionario inicial, un pretest y un postest y la propuesta didáctica –compuesta por cuatro secuencias y una evaluación en forma de prueba final.

3.2.1. El diario de campo

Para poder recoger todas las interacciones de los diferentes actantes del proceso, los alumnos, la profesora y los instrumentos de intervención, se ha trabajado con un diario de campo con el que se ha recogido todo el proceso. En él han consignado desde las actitudes y comentarios de los alumnos hasta la propia motivación de la profesora. También los problemas detectados y las cuestiones que han surgido de forma inesperada. Estos datos se han comparado con el análisis cuantitativo obtenido en la secuencia didáctica y se han utilizado para poder realizar una interpretación de los resultados de la investigación.

3.2.2. El cuestionario inicial

Se ha realizado un cuestionario inicial (*vid.* Anexo I) que recoge los usos, las percepciones de los sujetos sobre el idioma español y su predisposición inicial hacia el aprendizaje del idioma.

El cuestionario se pasó durante treinta minutos en una sesión previa al desarrollo del pretest. Durante el mismo la profesora estuvo en clase y respondió a las dudas de los alumnos sobre las preguntas.

3.2.3. Pretest y postest sobre voces académicas

El pretest (*vid.* Anexo II) sirve para comprobar hasta qué punto los sujetos están familiarizados con el vocabulario académico que se va a plantear en la secuencia y para valorar la actitud de los sujetos ante este. Para ello, se

seleccionan muestras de textos de libros actuales en vigor de asignaturas troncales propias del nivel 1º de la E.S.O. Unos corresponden a textos expositivos y otros a textos de instrucciones en forma de preguntas.

El pretest se realizó antes de la secuencia didáctica. Se les pidió a los alumnos que subrayasen en estos textos aquellas palabras que ni conocen ni les suenan. Una vez subrayados los términos, se comentan en voz alta.

Como postest se volvió a proporcionar a los alumnos las mismas muestras de textos reales de las diferentes asignaturas con un proceso similar al de la realización del pretest.

3.2.4. La propuesta didáctica y su evaluación

Aunque la secuencia es también una herramienta de investigación, se le dedica un apartado completo (*vid.* 4) para su correcto desarrollo.

3.3. Secuencia de la intervención

El orden en que se han ido utilizando las herramientas de investigación e intervención, junto con el propósito que perseguía cada una, queda plasmado en la siguiente tabla (*vid.* Tabla 4).

Tabla 4. Desarrollo de la intervención didáctica según los materiales de intervención, los objetivos y los materiales de extracción y análisis de datos.

	1 →	2 →	3 →	4
Material	Cuestionario	Pretest de voces académicas	Secuencia didáctica + Prueba final	Postest de voces académicas
Objetivos	Conocer la relación de los estudiantes con el idioma español: conocimiento, uso y motivación	Conocer la familiarización con el vocabulario académico. Valorar la actitud de los sujetos ante este vocabulario.	Intervenir didácticamente para observar el aprendizaje del vocabulario y las variables que influyen en él.	Comprobar la identificación del vocabulario académico. Valorar la actitud de los sujetos tras la secuencia didáctica.
Análisis de datos			Análisis cuantitativo	
	Diario de campo - análisis cualitativo			

3.4. Recopilación, codificación y análisis de datos

Se ha seguido un enfoque ecléctico para el análisis de los datos. Por un lado, a través del diario de clase podemos establecer una interpretación cualitativa de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y observar qué cuestiones incidieron en los resultados. El pretest, posttest y la prueba final se analizan de forma cualitativa.

Por otra parte, el análisis de los ejercicios que configuraban la secuencia didáctica se ha realizado a través del programa de análisis estadístico SPSS (versión 22.0.0.0). Se han introducido los ejercicios como casos para analizar en el programa SPSS. Sobre estos, se ha llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo y comparativo. Para el análisis estadístico comparativo de las variables cualitativas se han efectuado tablas de contingencia, la prueba Chi-cuadrado de Pearson y V de Cramer.

3.4.1. Resumen de casos analizados

Se analizaron un total de cuarenta y seis casos correspondientes a los ejercicios de cuatro secuencias didácticas por cada sujeto. En las ocasiones en que un ejercicio constaba de dos secciones se consideraron como dos casos separados para poder analizar correctamente cada uso del vocabulario correspondiente y etiquetarlo según fuese un primer uso de vocabulario académico, un segundo uso, tercero, etc.

Tabla 5. Resumen de casos analizados en la secuencia didáctica.

Secuencia didáctica	Ejercicios
1	14
2	15
3	15
4	12

3.4.2. Variables contempladas

Para medir las tres variables dependientes se han graduado las posibles respuestas en cuatro niveles. Así, se ha graduado el interés en cuatro categorías. Primero se ha considerado 'nada de interés' para aquellos casos donde el interés era nulo. Como 'algo de interés' se han considerado aquellos

casos donde se veía algún tipo de respuesta por parte de los alumnos hacia el ejercicio, aunque esta respuesta aún era bastante vaga. En 'bastante interés' se han considerado aquellos casos en los que el interés que mostraban los sujetos era aceptable, participaban e interaccionaban más con el ejercicio y los compañeros o hacían preguntas activas, mientras que el 'mucho interés' se ha considerado para aquellos ejercicios en los que la respuesta era aún más positiva que en el caso anterior.

Para la comprensión se ha considerado la misma gradación. La categoría 'no han entendido nada' se reserva para aquellos ejercicios en los que los alumnos no consigan entender qué se les pide. Para 'han entendido algo' se reservan aquellos casos en que ha habido una comprensión muy baja y aunque hayan entendido alguna cuestión, no han llegado a entender el objetivo del ejercicio. En 'han entendido bastante' se categorizan aquellos casos en que la comprensión ha sido aceptable y en que, sin tener que entender completamente el ejercicio, han comprendido su dinámica y sentido lo bastante bien como para llevarlo a cabo de manera razonable. En 'lo han entendido perfectamente' se consideran aquellos casos en que la comprensión ha sido muy alta y los alumnos han entendido la dinámica del ejercicio perfectamente.

Sobre la realización, de nuevo se consideran cuatro categorías: 'no ha hecho nada', 'lo ha hecho a medias', 'lo ha hecho bastante bien' y 'lo ha hecho casi perfecto'. Así, se ha podido valorar la realización. La categoría 'no ha hecho nada' se ha definido como aquella realización donde los participantes no intentaban en absoluto realizar el ejercicio. Para la categoría 'lo ha hecho a medias' se han valorado aquellos ejercicios en los que se hacía un intento muy pequeño pero se abandonaba rápidamente. En la categoría 'lo ha hecho bastante bien' se han considerado aquellos casos en que, sin resolver el ejercicio del todo adecuadamente, este se había intentado resolver y la respuesta no iba desencaminada. La categoría 'lo ha hecho casi perfecto' corresponde a aquellos casos donde la realización estaba bien encaminada, aunque por supuesto se considera como aceptable haber tenido errores en estas respuestas.

Respecto a las variables independientes, la variable 'sujeto' ha servido para medir la incidencia individual. Se han tenido en cuenta dos categorías, sujeto A

y sujeto B. Sobre la secuencia didáctica, se han medido los resultados respecto a las cuatro secuencias realizadas. El tipo de ejercicio comprende tres categorías 'oral', 'escrito' y 'ambos'. La cantidad de vocabulario que aparece en cada ejercicio se ha contabilizado como 'una palabra', 'dos palabras', 'tres palabras' y 'más de tres palabras'. Para medir el número de veces que ha aparecido la palabra se han tenido en cuenta cuatro posibilidades: 'primera vez', 'segunda vez', 'tercera vez' o 'más de tres veces'. Para valorarlo se ha decidido separar los enunciados en dos cuando había dos palabras académicas principales o que exigían alguna actuación concreta, en caso contrario se ha valorado el uso de la palabra principal considerando el resto solo bajo la premisa de 'cuánto vocabulario académico hay'. Las tarjetas de vocabulario se categorizan como 'sí' o 'no' y se refiere a si se tiene ya una tarjeta de vocabulario académico relacionada con ese término. Como apoyo visual se ha considerado cualquier tipo de ayuda, ya sea un vídeo, una imagen, un cuadro o algún tipo de esquema, se ha medido valorando dos posibilidades, 'sí' o 'no'. Como tipos de proceso se han categorizado los seis a los que se refiere Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001): recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

4. LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica consta de cuatro secuencias que incluyen dos sesiones de aula cada una. Su duración total fue de un mes del último trimestre del año escolar 2016-17. Las sesiones de aula tuvieron lugar los martes a primera y segunda hora y los jueves a primera hora. En la clase de los martes se reservó un rato final para la conversación, el visionado de alguna película u otras actividades, ya que se consideró que dos horas seguidas de la misma asignatura resultaban demasiado pesadas para el alumnado. Todas las clases tuvieron lugar en la misma aula y se procuró que sucedieran bajo condiciones similares. La última sesión de aula, se dedicó a la resolución de la prueba final con el objeto de medir el grado de adquisición de conocimientos alcanzado. En todas las sesiones la profesora estuvo presente en todo momento y contestó a las preguntas que le hicieron los estudiantes. También les permitió usar el ordenador para buscar información.

Los contenidos de aprendizaje de cada secuencia se estructuran por competencias, siguiendo a Villalba y Hernández (2006) (*vid.* 4.4). Los temas de las secuencias son los habituales en un nivel A1-A2 (MCER) y fueron elegidos por adecuarse a las edades e intereses de los estudiantes: rutinas, alimentación, descripción de carácter y los animales. Cada secuencia trabajó un tema distinto y proponía un pequeño proyecto independiente. El hilo común a las cuatro fue el vocabulario académico, que se introdujo y desarrolló a partir de diversas preguntas y actividades. Se tendrá en cuenta la temática de cada secuencia en el análisis de los resultados como un factor independiente que puede influir en estos.

4.1. Objetivos

Se ha tomado en cuenta los objetivos generales propuestos en la Resolución 8/2007 de 17 de septiembre del BON por el que se establece el currículum del Programa de Inmersión Lingüística e Integración Socio-educativa.

Así, mediante esta propuesta didáctica se han intentado cumplir los siguientes objetivos generales:

- Adquirir las habilidades básicas receptoras y productivas tanto en la lengua oral como en la escrita.
- Desarrollar estrategias comunicativas en las distintas destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir).
- Usar la lengua como instrumento de aprendizaje y de acceso al conocimiento de las distintas áreas curriculares.
- Distinguir los usos formales de la lengua en situaciones académicas.
- Valorar de forma positiva la diversidad cultural y lingüística de la sociedad actual y desarrollar actitudes favorables hacia el conocimiento y el encuentro con los otros.

Como objetivos específicos se proponen los siguientes:

- Desarrollar las destrezas orales y escritas -tanto de comprensión como de expresión-.

- Trabajar los contenidos culturales, gramaticales y funcionales implementándolos en contextos reales.
- Fomentar la comprensión escrita y la comprensión de enunciados propios de un nivel académico más elevado que el propio de un aprendiente de español nivel A1 no introducido en el contexto de habla oral.
- Introducir enunciados de ejercicios propios de los distintos niveles de la taxonomía corregida de Bloom y con muestras de vocabulario académico.
- Relacionar estas órdenes de enunciados concretas con organizadores gráficos para asociar procesos cognitivos a acciones concretas.

4.2. Contenidos- Bloques temáticos

Los contenidos y bloques temáticos que incluye la Resolución antes comentada para trabajar en un Programa de Inmersión Lingüística de características semejantes al contexto en el que se desarrolla nuestra propuesta de aula aparecen en la tabla siguiente (*vid.* Tabla 6).

Tabla 6. Bloques extraídos de la Resolución 8/2007 de 17 de septiembre del BON por el que se establece el currículum del Programa de Inmersión Lingüística e Integración Socio-educativa

Contenidos-Bloques temáticos
<p>Ámbito de identificación personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar sobre mí y sobre el país de donde vengo - Hablar sobre cosas que me gustan y que no me gustan. <p>La conciencia cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir el día a día en Navarra. - Comprender los distintos acontecimientos culturales (festivales, etc.). - Hablar de las diferencias entre la escuela en el país de donde vengo y en Navarra. - Hablar o escribir sobre diferencias culturales o sociales. <p>Interacción en clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar palabras de los libros de texto para hacer una pregunta - Explicar cosas a otros compañeros de clase - Comprender las explicaciones que da el profesor. <p>Desarrollo de habilidades escritas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar palabras relacionadas con un tema

- Usar los encabezamientos de mi libro para comprender la información del texto.

Aprendizaje intercurricular

- Comprender las palabras clave de un asunto/tema
- Relacionar etiquetas con diagramas.
- Usar figuras, diagramas, tablas para comprender lo fundamental de un tema.
- Rellenar huecos del texto usando el libro de texto o mis apuntes.
- Leer un texto y explicarlo con mis propias palabras.

Lengua y literatura

- Reconocer palabras y frases corrientes.
- Identificar en un texto palabras y frases corrientes.

Asignaturas de ciencias

- Reconocer palabras clave en el libro de texto.
- Conectar etiquetas a diagramas usando el libro de texto o mis apuntes.
- Usar diagramas y figuras para comprender mejor.

Nuestra propuesta didáctica incide en los siguientes contenidos del documento anterior: la identificación personal, la conciencia cultural, la interacción en clase, el desarrollo de habilidades escritas, el aprendizaje intercurricular, el aprendizaje de lengua y literatura y el de las asignaturas de ciencias.

4.2.1. La selección de voces académicas

Las secuencias didácticas van incluyendo paulatinamente voces académicas a través de distintos ejercicios (*vid.* Anexo III), pues el aprendizaje del vocabulario académico constituye el objetivo principal de esta propuesta.

Respecto al grupo de voces académicas, su selección se realizó a partir de textos extraídos de cuatro libros de primero de la E.S.O. en uso correspondientes a materias troncales: Lengua castellana y Literatura, Matemáticas, Geografía e Historia y Biología y Geología. Se exponen junto a un ejemplo de contexto lingüístico en los que aparecen (*vid.* Anexo IV). Estos textos tienen en común que aparecen al final de cada unidad didáctica y plantean cuestiones para la revisión de los conceptos estudiados en las lecciones. La razón de esta forma de proceder en la elección de voces

académicas para nuestra propuesta estriba como se comentó anteriormente (*vid.*1.4.3.) en que el español, a diferencia del inglés, no cuenta con índices de frecuencias léxicas de voces académicas. Las categorías verbales de este grupo son verbos y sustantivos ('define' o 'características'). Los primeros, los más abundantes, representan habilidades de pensamiento superior y en los textos aparecían en enunciados que daban indicaciones a los alumnos para resolver ejercicios: 'clasifica', 'investiga' o 'localiza'.

De las cincuenta y dos voces seleccionadas finalmente se acotó un pequeño corpus de treinta voces, elegidas por ser las más frecuentes entre las anteriores mencionadas (*vid.* Anexo V). Estas voces fueron introducidas de una manera organizada en las secuencias didácticas, como puede apreciarse en los apartados Competencia lingüística-académica de las tablas de las secuencias (*vid.* 4.4.). Para graduar su aparición se siguió la taxonomía de Bloom: al principio las voces correspondientes a órdenes de pensamiento de la zona más baja de la escala de esta taxonomía para acabar con las que suponen un mayor esfuerzo cognitivo. Son estas treinta voces las que fueron monitorizadas y formaron parte de una de las variables de investigación.

4.3. Principios metodológicos

Es importante resaltar que, a lo largo de toda la propuesta didáctica, se ha intentado mantener un gran respeto por la cultura de origen. Este respeto, fruto de una consideración positiva hacia el idioma materno, hecho que no siempre está presente en aulas de estas características (Moreno Cabrera, 2000), ha sido el punto de partida de las clases. La cultura e idiomas maternos aparecían con frecuencia como temas de conversación. Se hablaba de sus costumbres y gustos y se comparaba con las propias de aquí. Por tanto, se ha considerado que tanto la cultura como el idioma materno son factores positivos que enriquecen la clase ya que además permiten partir de la propia experiencia vital.

En el mismo orden de cosas, se han tenido en todo momento en cuenta los intereses de los estudiantes y considerado aspectos afectivos. Se ha procurado crear un clima de confianza que facilitase el diálogo didáctico entre profesora y estudiantes, clima especialmente difícil de conseguir debido a la personalidad

introvertida de los estudiantes y a las dificultades que estos tenían con nuestra lengua, tan alejada lingüísticamente del chino.

Por otra parte, la metodología empleada ha tenido en cuenta los hallazgos de la adquisición de lenguas y de la didáctica en la creación, el diseño y la organización de las actividades que han formado parte de las secuencias. Por ejemplo, a la hora de desarrollar las secuencias, se pensó en respetar el ritmo de adquisición de los conocimientos y dedicar el tiempo necesario en que los estudiantes comprendiesen lo que se les pedía en los ejercicios. Por otra parte, y a pesar del escaso dominio del español que presentaban, se proponían al final de cada secuencia pequeños proyectos que exigían por su parte la demostración de un aprendizaje activo y creativo (realización de gráficas, diagramas, etc.).

De igual manera, se tuvieron en cuenta como guía para la elaboración de las actividades de vocabulario, lo que los estudios señalan como facilitadores de su aprendizaje, y que se trataron anteriormente (*vid.* 1.4.5). Por ejemplo, se ha considerado que para trabajar el vocabulario es necesario que este aparezca en numerosas ocasiones. Por ello, se han recuperado en cada secuencia didáctica palabras académicas que habían aparecido en sesiones anteriores. De la misma manera, se ha espacado el uso de voces, se ha tenido en cuenta el ritmo individual en la asimilación de las voces y se han creado ejercicios de diferente profundidad cognitiva para el trabajo con las palabras.

También se ha fomentado la contextualización, elemento esencial en el vocabulario académico que, como decía Cummins (2002), no lo tiene de por sí. El uso de términos abstractos como categorizar o distinguir se ha trabajado con apoyos visuales (esquemas, gráficos, tablas, infografías, etc.). Asimismo, se han aplicado técnicas relacionadas con la imaginación y visualización. Durante la secuencia, se les pedía a los alumnos, una vez que la voz académica aparecía una primera vez, que realizasen una tarjeta con este término y las guardasen alfabéticamente. Por último, estas tarjetas de vocabulario académico se realizaban con cartulina roja, mientras que las propias del vocabulario cotidiano se hacían con cartulina verde (*vid.* Anexo VI). Además, para realizar estas tarjetas, se les pedía a los alumnos que apuntasen las tarjetas ellos mismos, se les explicaba su significado y luego se les pedía que

ellos, cada uno con una tarjeta, pensase un dibujo para representar la idea que en ella aparecía. Luego debían explicar a sus compañeros la decisión y el dibujo. Se favorecían así las estrategias de adquisición del vocabulario relacionadas con los factores cognitivos, metacognitivos e incluso afectivos, ya que se permitía a los alumnos realizar algún tipo de conexión con la palabra. Todos estos tipos de trabajo didáctico que venimos comentando se corresponden, además, con las inteligencias de Gardner, visual, lógico-matemática y kinésica (*vid.* Anexo VII).

4.4. Secuencias didácticas y su temporización

4.4.1. Sesión 1

Tabla 7. Desarrollo de las competencias trabajadas en la secuencia 1 según el modelo de tabla extraído de Hernández y Villalba (2006).

SECUENCIA DIDÁCTICA 1. LAS RUTINAS → COMPETENCIAS TRABAJADAS		
Competencia pragmática	Competencia funcional Describir rutinas diarias. Preguntar por las rutinas. Expresar acciones.	Textos Conversaciones informales Textos escolares
Competencia lingüística	Competencia léxico-semántica Léxico referido a las acciones cotidianas: despertarse, levantarse, lavarse, peinarse, desayunar, comer, cenar, salir a, llegar a, volver a, estudiar, hablar, jugar. Sustantivos relacionados con los espacios del hogar y del colegio: casa, colegio, clase, móvil, ordenador, fútbol, pelo, ducha, habitación, cocina, etc. Competencia fonético-fonológica Pronunciación de [ɾ] y [r].	Competencia ortográfica Uso de grafemas “r” y “rr”. Competencia gramatical Comparación. Uso de verbos pronominales. Presente de indicativo. Marcadores temporales: esta tarde/noche/los fines de semana/entre semana.
Competencia sociolingüística	Registro Uso coloquial para referirse a las rutinas diarias.	
Competencias generales	Conocimiento sociolingüístico Las rutinas diarias propias de España: la siesta, horarios de comida, comidas importantes, etc.	Consciencia intercultural Diferencias y similitudes de las rutinas diarias propias de China, España y Brasil.

Competencia lingüística académica	Desarrollo del vocabulario académico: Añadir características, citar, clasificar, comparar, destacar, enumerar, identificar, imaginar, incluir, localizar observar, realizar, señalar, series. Interpretación y realización de líneas de tiempo. Realización de glosarios personales.
--	---

Tabla 8. Desarrollo de los talleres-actividades, objetivos y materiales de la sesión 1.

	OBJETIVOS⁷	ACTIVIDADES	MATERIALES	DURACIÓN
Producto final	LÍNEA DEL TIEMPO SOBRE NUESTRO DÍA A DÍA			
Taller 1: Empezamos a introducir las rutinas	Hablar sobre uno mismo y el país de origen. Hablar o escribir sobre diferencias culturales o sociales. Explicar cosas a otros compañeros de texto.	Actividad 1. Visionado de vídeo e interacción con el compañero para comentarlo. Actividad 2. Localizar distintas acciones relacionadas con el vídeo antes visto. Actividad 3. Relación de estas actividades con sus actividades diarias. Actividad 4. Presentación y comprensión de la línea temporal Actividad 5. Actividad de comprensión y crítica sobre los horarios españoles en comparación con los de sus países.	Fotocopias Ordenador	1 ^a sesión 1 hora y media aprox.
Taller 2 Secuenciamos nuestro día a día	Hablar sobre las cosas que me gustan y no me gustan. Hablar o escribir sobre diferencias culturales o sociales.	Actividad 1. Presentación y secuenciación de acciones. Actividad 2. Relación de las rutinas con los gustos personales. Actividad 3. Introducción de la rueda de ideas y realización de una propia.	Fotocopias	20 min.

⁷ Se recogen los objetivos propuestos en la Resolución 8/2007 de 17 de septiembre del BON por el que se establece el currículum del Programa de Inmersión Lingüística e Integración Socio-educativa

	Usar diagramas y figuras para comprender mejor			
Taller 3 Desarrollamos nuestra línea del tiempo	Usar diagramas y figuras para comprender mejor. Describir el día a día en Navarra.	Actividad 1. Realización de una línea del tiempo para desarrollar sus rutinas diarias.	Folio blanco.	en 35 min.

4.4.2. Sesión 2

Tabla 9. Desarrollo de las competencias trabajadas en la secuencia 2 según el modelo de tabla extraído de Hernández y Villalba (2006).

SECUENCIA DIDÁCTICA 2. LA ALIMENTACIÓN → COMPETENCIAS TRABAJADAS		
Competencia pragmática	Competencia funcional Preguntar por las comidas y los alimentos. Expresar acciones. Hablar de medidas (1kg, 100gr.,etc). Valorar y comparar cosas. Informarse de precios.	2. Textos Textos escolares Cartas de restaurante. Conversaciones informales.
Competencia lingüística	Competencia léxico-semántica Léxico referido a los alimentos y comidas. Medidas de peso. Competencia fonético-fonológica Percepción y pronunciación de [p] y [b]	Competencia ortográfica Uso de grafemas “b” y “v”. Competencia gramatical Comparación Presente de indicativo.
Competencia sociolingüística	Registro Uso coloquial para expresar gustos en alimentos. Expresiones cotidianas: ¡qué rico! ¡qué asco!	

	Uso formal para referirse a la clasificación de alimentos y la pirámide.	
Competencias generales	Conocimiento sociolingüístico Las comidas y alimentos típicos de España. Las tiendas de alimentos.	Consciencia intercultural Diferencias y similitudes entre la comida de España, de China y de Brasil.
Competencia lingüística académica	Desarrollo del vocabulario académico: características, comparar, destacar, elaborar, identificar, incluir, localizar, observar, ordenar, realizar, relacionar, señalar, series. Interpretación de esquemas, gráficos. El glosario personal. El diagrama de Venn. La pirámide alimenticia.	

Tabla 10. Desarrollo de los talleres-actividades, objetivos y materiales de la sesión 2.

	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	DURACIÓN
Producto final	DIAGRAMA DE VENN DONDE INCLUYAN ALIMENTOS QUE SE TOMEN A DIARIO			
Taller 1 Empezamos a introducir los alimentos	Usar los encabezamientos de mi libro para comprender la información del texto.	Actividad 1. Presentación de fichas con distintos alimentos para identificarlos. Actividad 2. Puesta en relación de alimentos con los lugares donde estos se venden. Actividad 3. Realización de una lista de alimentos. Actividad 4. Clasificación de productos según el tipo que sean. Actividad 5. Realización de lista con otros alimentos esta vez sin apoyo del vocabulario.	Fotocopias Fichas de imágenes de comidas.	1 hora
Taller 2	Rellenar huecos del texto	Actividad 1. Presentación de una serie de frases que	Ordenador.	10 min.

Las comidas cocinadas	usando el libro de texto o mis apuntes. Usar palabras de los libros de texto para hacer una pregunta.	deben completar con sus verbos correspondientes. Actividad 2. Tras ver un vídeo, los alumnos rellenan los huecos con los verbos adecuados. Luego deben ordenar el proceso explicado en el vídeo. Actividad 3. Role play donde se practica una comunicación entre camarero y cliente.	Fotocopias	
Taller 3 Comemos sano	Usar diagramas y figuras para comprender mejor.	Actividad 1. Presentación de una pirámide de alimentación y preguntas de comprensión sobre la misma. Actividad 2. Realización de un diagrama de Venn donde los alumnos deben introducir los alimentos según los tomen en un momento del día o en otro.	Fotocopias. Folio en blanco.	30 min.

4.4.3. Sesión 3

Tabla 11. Desarrollo de las competencias trabajadas en la secuencia 3 según el modelo de tabla extraído de Hernández y Villalba (2006).

SECUENCIA DIDÁCTICA 3. EL CARÁCTER. ¿CÓMO SOMOS? → COMPETENCIAS TRABAJADAS		
Competencia pragmática	Competencia funcional Describir personas. Comparar las características físicas y de carácter. Expresar los gustos y preferencias.	2. Textos Textos escolares Infografías.

Competencia lingüística	Competencia léxico-semántica Léxico referido a la descripción física y de carácter. Competencia fonético-fonológica Pronunciación de [k] [ɣ]	Competencia ortográfica Uso de grafemas “qu”, “k” y “c” para el fonema /k/. Competencia gramatical Comparación Presente de indicativo
Competencia sociolingüística	Registro Uso coloquial para referirse a los parecidos, las descripciones físicas y de carácter. Uso formal para realizar una descripción de carácter.	
Competencias generales	Conocimiento sociolingüístico Los rasgos considerados positivos en España.	Consciencia intercultural Diferencias y similitudes entre los rasgos que se consideran positivos en España y en China o Brasil.
Competencia lingüística académica	Desarrollo del vocabulario académico: Características, comparar, columnas, cuestiones, hacer listas, imaginar, observar, rasgos, recordar, relacionar Interpretación de esquemas, gráficos. El glosario personal. La infografía.	

Tabla 12. Desarrollo de los talleres-actividades, objetivos y materiales de la sesión 3.

	Objetivos	Actividades	Materiales	Duración
Producto final	INFOGRAFÍA PARA PRESENTAR A UN COMPAÑERO			
Taller 1 ¿Cómo	Usar los encabezamientos de mi libro para comprender la	Actividad 1. Activación de conocimientos previos sobre la descripción de personas -	Fotocopias. Fichas de los	1 hora 20 min.

es...?	información del texto. Hablar sobre cosas que me gustan y que no me gustan.	descripción física- Actividad 2. Introducción del tema a través del horóscopo y de la lectura de algunos rasgos de personalidad. Actividad 3. Introducción de nuevo vocabulario relacionado con el carácter y relación entre antónimos. Actividad 4. Comparación y razonamiento sobre los rasgos positivos y rasgos negativos. Actividad 5. Realización de una lista de características de un amigo.	horóscopos. Folios en blanco.	
Taller 2 Conocemos a Juan	Identificar en un texto palabras y frases corrientes. Usar diagramas y figuras para comprender mejor	Actividad 1. Presentación de un texto para describir a una persona y relación con el dibujo correspondiente. Actividad 2. Visionado de un vídeo y trabajo sobre él. Actividad 3. Presentación de la infografía y lectura de una.	Fotocopias. Infografía. Ordenador.	30 min.
Taller 3 Presentamos a nuestros compañeros	Usar diagramas y figuras para comprender mejor.	Actividad 1. Recopilación de información sobre el compañero. Actividad 2. Realización de una infografía para presentarle.	Folio en blanco.	40 min.

4.4.4. Sesión 4

Tabla 13. Desarrollo de las competencias trabajadas en la secuencia 4 según el modelo de tabla extraído de Hernández y Villalba (2006).

SECUENCIA DIDÁCTICA 4 → COMPETENCIAS TRABAJADAS		
Competencia pragmática	Competencia funcional Valorar y comparar características de animales. Realizar preguntas sobre sus preferencias. Hablar de lo que están haciendo.	2. Textos Textos escolares. Mapas conceptuales.
Competencia lingüística	Competencia léxico-semántica Léxico referido a los animales. Verbos. Competencia fonético-fonológica Pronunciación de [θ]	Competencia ortográfica Uso de grafemas “z” y “c” para el fonema /θ/. Competencia gramatical Comparación Presente simple. Estar + gerundio
Competencia sociolingüística	Registro Uso coloquial para hablar de los animales y sus gustos. Uso formal para referirse a la clasificación de los animales.	
Competencias generales	Conocimiento sociolingüístico La fauna propia de España.	Consciencia intercultural Diferencias y similitudes de la fauna propia de España, de China y de Brasil.

Competencia lingüística académica	Desarrollo del vocabulario académico: Afirmar, caracterizar, completar, copiar, corregir, enumerar, explicar, localizar, observar, realizar, responder Interpretación de esquemas, gráficos. El glosario personal. El mapa conceptual
--	--

Tabla 14. Desarrollo de los talleres-actividades, objetivos y materiales de la sesión 4.

	Objetivos	Actividades	Material es	Durac ión
Producto final	MAPA CONCEPTUAL SOBRE LOS ANIMALES VERTEBRADOS			
Taller 1 Conocemos a los animales	Rellenar huecos del texto usando el libro de texto o mis apuntes. Hablar sobre cosas que me gustan y que no me gustan. Usar los encabezamientos de mi libro para comprender la información del texto.	Actividad 1. Activación de conocimientos previos mediante la enumeración de animales conocidos y su dibujo. Actividad 2. Localización de los intrusos entre una lista de animales. Actividad 3. Presentación de la estructura 'estar + gerundio'. Trabajo con ellos. Actividad 4. Práctica de la estructura mediante ejemplos con animales.	Fotocopias Ejercicios del manual de E/LE <i>Sueña</i> .	1 hora
Taller 2 Clasificamos especies	Leer un texto y explicarlo con mis propias palabras.	Actividad 1. Presentación del concepto 'vertebrado' e 'invertebrado' mediante el visionado de un vídeo. Actividad 2. Explicación con sus palabras sobre qué es un animal vertebrado. Actividad 3. Presentación y preguntas sobre un mapa	Ordenador Fotocopias	30 min.

		conceptual con los animales invertebrados.		
Taller 3 Realizamos nuestro propio mapa conceptual	Usar diagramas y figuras para comprender mejor. Reconocer palabras clave en el libro de texto.	Actividad 1. Lectura de unas frases y corrección de las mismas. Actividad 2. Realización de un mapa conceptual.	Mapa conceptual. Folio en blanco. Fotocopias	1 hora

4.5. Prueba final de la secuencia

Con este examen (*vid.* Anexo III) se pretendía comprobar la capacidad adquirida para resolver ejercicios propios del quehacer académico. El primero de los ejercicios se centraba en el reconocimiento del vocabulario académico, el segundo evaluaba la capacidad de los alumnos para relacionar una serie de enunciados con sus desarrollos. Los ejercicios tres y cuatro medían la capacidad de los alumnos para trabajar con organizadores visuales. Por último, se planteó un ejercicio del libro de Biología y Geología con la intención de observar si, después de la realización de las secuencias didácticas, eran capaces de resolverlo.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. El cuestionario inicial

El sujeto A afirma utilizar español solo en el contexto escolar; usa el chino en su entorno familiar y con sus amigos de China, con los que se comunica a través de Facebook. Se le pregunta por su percepción sobre sus destrezas en chino y español a través de una escala de respuestas graduadas desde el 'muy bien' hasta el 'muy poco'. El sujeto valora sus destrezas escritas en chino como más bajas que sus destrezas orales en la misma lengua. Respecto al castellano, su L2, valora todas las cuestiones como 'bastante poco'. Al preguntársele sobre si el español le gusta o no, dice que no le gusta, refiriendo una predisposición negativa hacia la clase de español en la que va a tener lugar la secuencia.

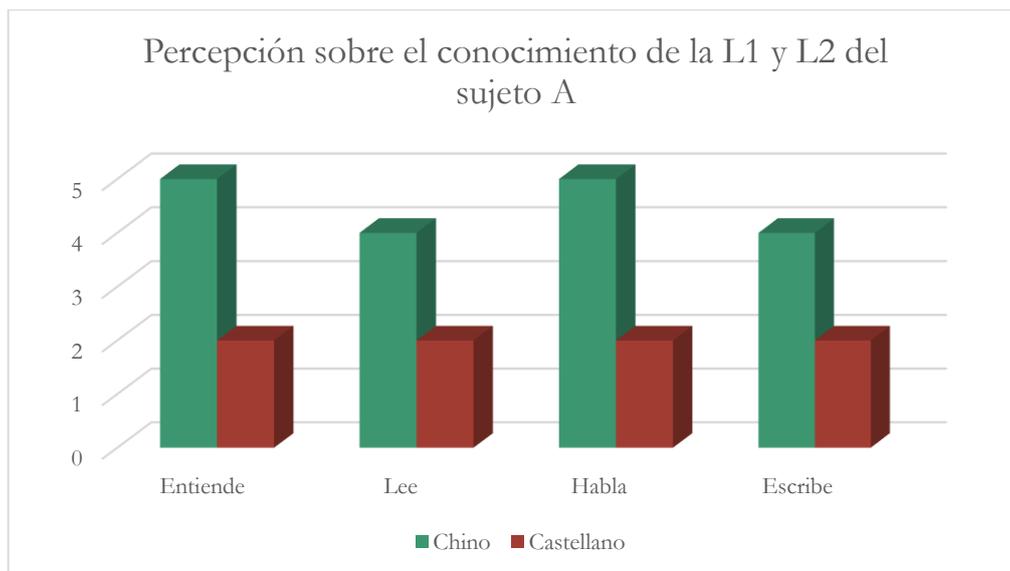


Figura 3. Percepción del sujeto A sobre su conocimiento y uso en la L1 y L2

El sujeto B declara unos usos similares a los del sujeto A: utiliza el español solo en el contexto escolar, mientras, en el resto de su vida diaria, utiliza principalmente el chino. Se observan además unas respuestas muy similares a las del sujeto A en lo que se refiere a sus destrezas comunicativas en chino y español, aunque considera que lee mejor en castellano que el sujeto A. Sobre si el español le gusta, responde que le gusta mucho, por lo que la predisposición inicial parece ser más positiva.

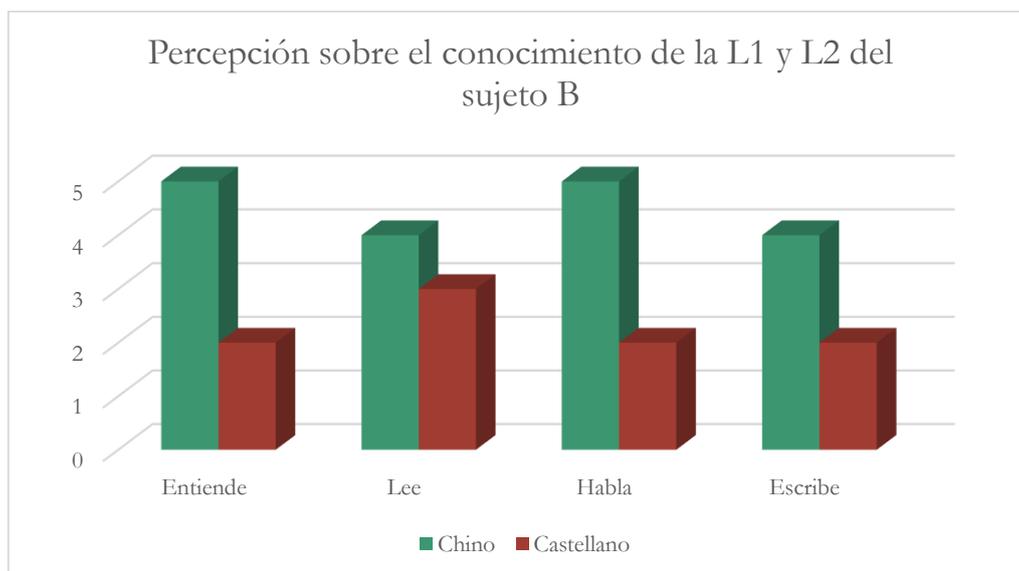


Figura 4. Percepción del sujeto B sobre su conocimiento y uso en la L1 y L2

Ambos afirman encontrar el español “ni muy fácil, ni muy difícil”. Sobre qué español consideran más difícil, ambos coinciden en señalar el de las clases del

instituto. Esta respuesta evidencia una dificultad por parte de los alumnos hacia la lengua académica, aquel que domina la enseñanza. Al preguntárseles si todas las clases les resultan igual de difíciles, ambos señalan que no, clases como Educación Física no son tan difíciles de entender. A la hora de valorar estas respuestas, es importante recordar que tal y como decían Cummins (2002) o Villalba Martínez (2007), los contenidos son difícilmente separables de la lengua en el que se expresan. En este sentido, una respuesta como la que nos han dado los alumnos, que afirman que el español de la clase de Educación Física no es tan difícil como el de otras, debe manejarse con precaución, ya que esta respuesta puede tener mucha relación con los contenidos que en ella se dan, que pueden resultarles a los alumnos más sencillos por su propia caracterización individual. Además, debe considerarse también, en este sentido, que en clase de Educación Física se favorece un lenguaje visual y gestual que muchas veces no se da en otras asignaturas, que ofrecen menos elementos contextuales con los que interpretar los enunciados. En cualquier caso, tomando la respuesta con precaución, sí parece evidente que un trabajo explícito sobre el lenguaje académico puede ser útil para los alumnos y su rendimiento escolar en ciertas materias, sea ese trabajo explícito útil por la contextualización que suponga o por centrarse en trabajar lingüísticamente contenidos a los que el acceso ya es complejo de por sí.

Por tanto, y como conclusión general del cuestionario previo, nuestros sujetos, ambos, tienen la misma consideración hacia el español como una lengua no demasiado difícil, pero en la que les resulta complicado seguir las clases. El sujeto A muestra una predisposición más negativa hacia el español, ya que manifiesta que no le gusta actitud que es de prever le influya también negativamente a la hora de realizar la secuencia didáctica.

5.2. El pretest

Durante la lectura y subrayado de los textos, el sujeto A comienza a hacerlo de manera automática, no lee ninguna palabra, sino que comienza a subrayarlas todas. Sin embargo, en ocasiones anteriores –antes del comienzo de la intervención didáctica– se les pidió que realizaran este mismo ejercicio como actividad previa de comprensión lectora enfrentándose a textos más

sencillos y en esas ocasiones sí que leían los textos. Por tanto, el sujeto A, al enfrentarse a textos académicos, directamente los evade. Tras insistírsele y leer los mismos tranquilamente se encuentra con alguna palabra que conoce y que no subraya. Actúa de manera similar con los enunciados de los libros de texto, que también se le pide subrayar: lo hace sin leer. Al preguntársele si se ve capaz de intentar resolverlo con un poco de ayuda, dice que no, “no entiendo nada”.

Por su parte, el sujeto B refiere, cuando se le pide que subraye en los textos las palabras que no entiende que estas son “todas”. Al comenzar a leer el texto, en compañía de la profesora, descubre que algunas palabras sí las conoce, pero no es capaz de identificarlas hasta que no se le llama la atención sobre ellas. Al preguntársele si se ve capaz de intentar resolver un enunciado con algo de ayuda, responde también que no.

Se confirma mediante una prueba práctica lo que ambos sujetos ya habían comentado en su cuestionario inicial: ellos perciben una fuerte diferencia entre el tipo de textos que trabajamos en clase de español, textos preparados para su nivel –normalmente con contenidos ajenos a los escolares–, frente a los textos académicos que son propios de las asignaturas. Recordemos que este problema había sido ya evidenciado por Cummins (2002) y por otros autores como López Pérez (2007). Como se explicó anteriormente, las aulas de inmersión muestran una tendencia general a trabajar solo el lenguaje cotidiano, pero esto no ayuda a nuestros alumnos en el ámbito escolar, al menos no les ayuda todo lo que debiera.

Sucede lo mismo cuando nuestros alumnos se enfrentan a enunciados, ante este tipo de textos estos desconectan totalmente; se encuentran sin herramientas para, al menos, tratar de enfrentarse a ellos. Se propone aquí, como causa principal de tal desconexión –aunque pueden existir otros factores influyentes–, el no haber trabajado el vocabulario académico ni haber tratado de tender un puente entre los contenidos propios de una clase de A1 de español y los contenidos académicos propios de la E.S.O. Resulta evidente que trabajar solo con el español del dominio cotidiano no favorece una buena reacción hacia este otro tipo de textos. Recordemos que, precisamente en el vocabulario académico, encontramos gran parte de esas órdenes que

constituyen la base de los ejercicios y así lo evidenciaban autores como Chamot y O'Malley (1993).

5.3. La secuencia didáctica

5.3.1. Resultados descriptivos

En lo que se refieren a estos tres parámetros aquí medidos, el interés, la comprensión y la realización, los resultados no han sido homogéneos ni estables a lo largo de toda la secuencia.

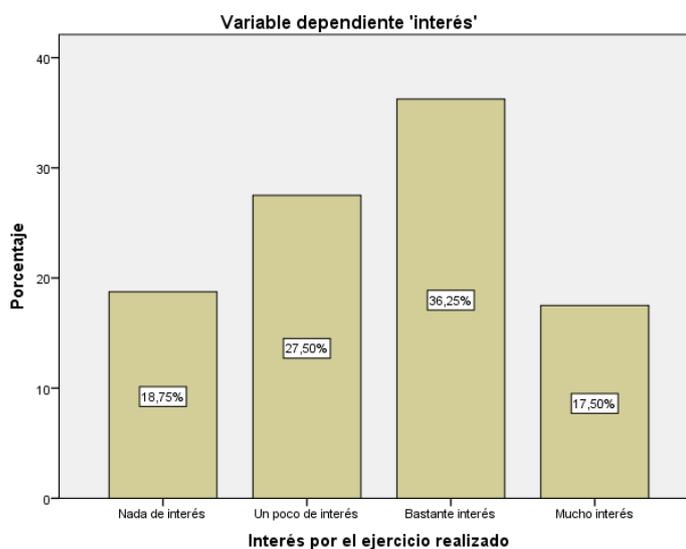


Figura 5. Valores descriptivos porcentuales sobre la variable 'interés'.

En líneas generales, se observa cómo el interés de ambos alumnos ha oscilado entre el más bajo y el más alto: se han dado todos ellos. El porcentaje más alto (36,25%) corresponde al nivel 3 'bastante interés', mientras que el porcentaje más bajo corresponde a 'mucho interés' (17,50%), seguido de cerca por 'nada de interés' (18,75%). Un poco de interés ha mostrado una aparición del 27,50%. Lo esperable sería poder descubrir qué factores han influido en la bajada de interés para tratar de paliarlos.

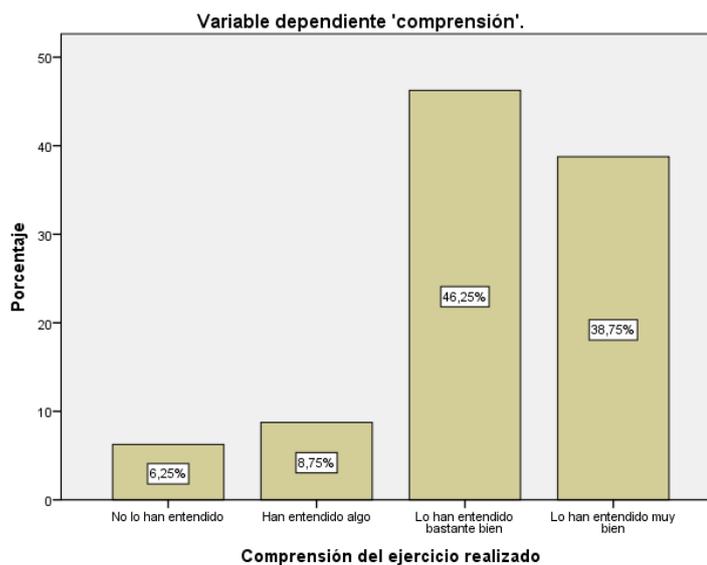


Figura 6. Valores descriptivos porcentuales sobre la variable 'comprensión'.

Sobre la comprensión del ejercicio, se observa como mayoritaria una respuesta positiva ante el ejercicio y una alta aparición de la respuesta 'lo han comprendido bastante bien' (46,25%), así como de la categoría 'lo han entendido muy bien' (38,75%). No obstante, también se ha dado la comprensión nula 'no lo han entendido' (6,25%) o la deficiente 'han entendido algo' (8,75%). Aquí, el objetivo futuro es lograr que estos resultados bajen en porcentaje, ya que indican algún tipo de problema: ya sea relacionado con alguna de las variables consideradas, un mal diseño del ejercicio, que podría no ser del nivel adecuado para estos alumnos, o, quizá, un mal desarrollo de la profesora. Se cruzará esta variable con las independientes para tratar de encontrar la causa para estos problemas.

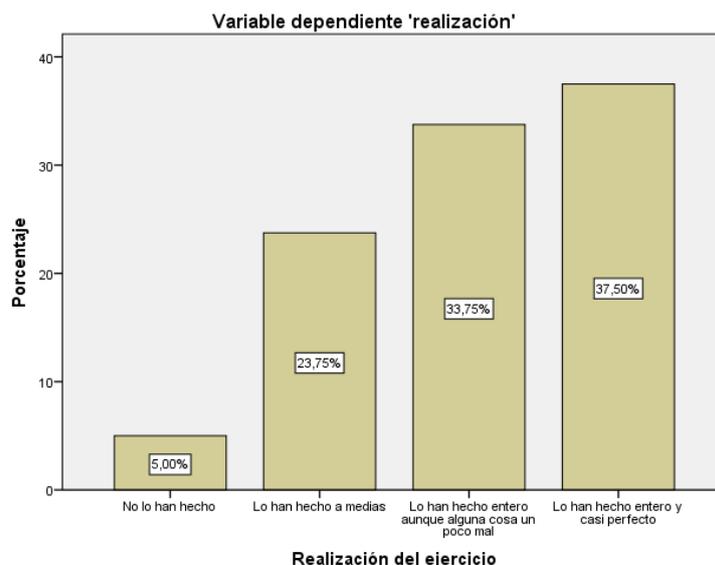


Figura 7. Valores descriptivos porcentuales sobre la variable 'realización'.

En la realización del ejercicio se puede observar que estos se han intentado realizar en todas las ocasiones salvo en un 5% de los casos. Estos casos corresponden al sujeto A, quien mostró una actitud muy negativa, especialmente, en la secuencia tercera, donde no realizó algunos de los ejercicios. A pesar de ello, el análisis indica que la mayoría de los ejercicios se han resuelto de manera muy satisfactoria (37,50%), también ha resultado muy alto el porcentaje de ejercicios resueltos razonablemente bien (33,75%), mientras que los ejercicios resueltos y realizados solo a medias (23,75%) también han resultado bastante considerables. Es importante resolver esta cuestión, ya que resulta un indicador directo sobre el éxito o fracaso de la implementación de nuestra secuencia.

Por tanto, en lo que se refiere a las tres variables dependientes, se han dado en ellas todas las posibilidades, desde las categorías asociadas a actuaciones más negativas -falta de interés, poca comprensión y no realización-, hasta aquellas más altas -mucho interés, alta comprensión, realización total y correcta-. Tanto en interés como en comprensión, los valores más altos no son los que corresponden a las categorías más altas, sino a la categoría anterior -bastante interés, lo han entendido bastante bien-. Sin embargo, en realización, sí que se observa como valor mayoritario la categoría más alta, la de realización total. Cabría esperarse más bien una asociación total entre estos valores: que solo con un alto interés y una alta comprensión se

produjese la realización valorada como la más alta. Sin embargo, parece que en ocasiones la interrelación entre todas estas variables, de la que luego hablaremos, no era imprescindible y hacía falta solo una de las cuestiones. La profesora observó algo similar en el diario de campo. Y es que, los alumnos muestran una alta disciplina hacia la realización de los ejercicios, muchas veces los realizan incluso sin acabar de comprenderlos y, sobre todo, sin un interés adecuado.

En términos de resultados, podemos afirmar que los obtenidos de manera global y descriptiva no son negativos. Sin embargo, el porcentaje asociado a las categorías más bajas no son deseables y en una nueva intervención deberemos tratar de resolver este problema. Por ello, se puede afirmar que queda mucho por mejorar: debemos conseguir un interés más constante, una mejor comprensión que facilite el trabajo y una realización más positiva.

5.3.2. Resultados comparativos

Para analizar la secuencia didáctica, se realizan tablas de contingencia y el test Chi-cuadrado. Este test servirá para observar si existe relación entre los distintos resultados medidos en términos de interés, comprensión y realización y las distintas variables cualitativas propias de cada ejercicio. Además, en caso de resultar significativo, se realizará el test V de Cramer para observar la robustez de esta relación y se analizarán los residuos tipificados corregidos para observar las tendencias asociadas a esta relación. Una vez comprobados los factores externos, se analizará la relación entre las variables dependientes que muestran interdependencia.

5.3.2.1. Incidencia de las variables independientes

5.3.2.1.1. El sujeto

Se aprecia una relación significativa entre el sujeto y el interés que han mostrado ($\chi^2=32,605$, $p <0,0001$). Además, esta relación observada es bastante fuerte ($V=0,638$, $p <0,0001$). Podemos afirmar, por tanto, que los ejercicios han tenido una incidencia muy distinta según cada sujeto. Recordemos, como ya se comentó a raíz del cuestionario, la distinta predisposición de uno y otro, que puede influir en este distinto resultado. Los residuos tipificados evidencian tendencias en todas las categorías. Demuestran

que, efectivamente, los dos resultados de interés más bajos han aparecido con mayor frecuencia de la esperada para el sujeto A, mientras que han aparecido con mucha menor frecuencia en el sujeto B. Se ha dado la tendencia contraria para el interés asociado con el nivel más alto. Ya en el diario de campo se consignaron estas distintas tendencias en el interés.

Tabla 15. Residuos tipificados corregidos referentes a la variable independiente 'sujeto' cruzada con la variable dependiente 'interés'

Residuos tipificados (AR)	Sujeto A	Sujeto B
Nada de interés	3,7	-3,7
Un poco de interés	2,5	-2,5
Bastante interés	-2,1	2,1
Mucho interés	-4,1	4,1

Como se observa en la Tabla 14, todas las tendencias son muy marcadas, además, se acentúan tanto para un sujeto como para otro en los niveles de interés más extremos, mientras que las diferencias, aunque significativas, lo son en menor medida en los niveles intermedios. En lo que se refiere al sujeto A, sus tendencias son bastante negativas, ya que muestran un interés bajo

Por otra parte, en términos de porcentaje (*vid.* Figura 8), el sujeto B ha mostrado en un 1,25% de los casos la categoría 'nada de interés'. Aunque no resulte relevante en términos estadísticos, que son muy positivos para este sujeto, sí que se considera que debe cuidarse en futuras secuencias este aspecto, para que los niveles de desinterés no aumenten también en este sujeto.

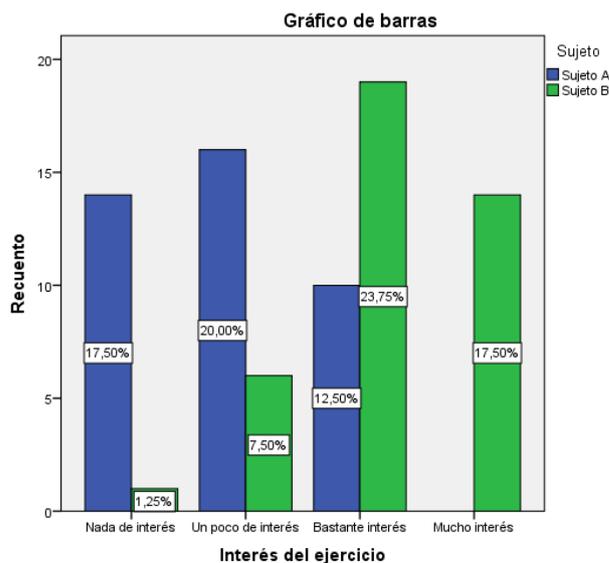


Figura 8. Datos comparativos porcentuales referentes al cruce de la variable 'sujeto' e 'interés'.

La relación entre la variable independiente 'sujeto' y la variable 'comprensión' es significativa ($\chi^2= 23,393$, $p < 0,0001$). Por tanto, se puede afirmar que existe una relación entre el sujeto y su comprensión de los ejercicios. Además, la relación entre estas es considerablemente robusta ($V=0,541$), $p < 0,0001$). Los residuos tipificados indican que la categoría 'lo han entendido bastante bien' muestra una mayor incidencia positiva en el sujeto A ($AR= 3,4$), mientras que la misma categoría para el sujeto B aparece con bastante menos frecuencia de la predecida por el test ($AR= -3,4$). Así mismo, para la categoría 'lo han entendido muy bien' se observa la tendencia opuesta: el sujeto A muestra una aparición mucho menor de la esperada ($AR= -4,8$), mientras que para el sujeto B los resultados son más altos de lo esperado ($AR= 4,8$). Sobre los resultados más bajos asociados a la comprensión y a la variable 'sujeto', no se han observado tendencias reseñables, aunque el sujeto B parece menos propenso a mostrarlos. Por tanto, con respecto a la comprensión, se debe trabajar con ambos sujetos para evitar la aparición de estas categorías bajas.

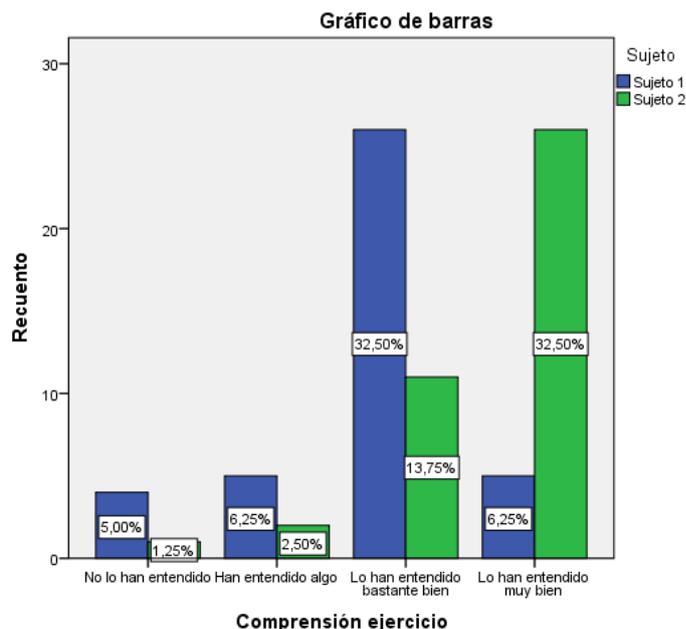


Figura 9. Datos comparativos porcentuales referentes al cruce de la variable 'sujeto' y 'comprensión'.

En lo que se refiere a la realización de los ejercicios, según el sujeto, esta también es significativa ($\chi^2 = 26,561$, $p < 0,0001$). Además, la correlación entre ambas es bastante fuerte ($V = 0,576$, $p < 0,0001$), aunque no tanto como la que unía a sujeto e interés. Las tendencias causantes de esta significación se pueden observar en la categoría 'no lo han hecho', donde el sujeto A muestra una aparición mucho mayor de la esperaba por el test y el sujeto B una mucho menor ($AR = 2,1$; $AR = -2,1$), la tendencia se acentúa al mirar la categoría 'lo ha hecho a medias' ($AR = 3,4$; $AR = -3,4$). Por tanto, el sujeto A en ocasiones no ha hecho el ejercicio, o, cuando lo ha hecho, lo ha dejado sin terminar o haciéndolo muy deficientemente, mientras que rara vez ha sucedido eso con el sujeto B. En la categoría 'lo ha hecho entero y casi perfecto' el resultado es opuesto, el sujeto A muestra este resultado mucho menos de lo esperado, mientras que para el sujeto B es mucho más habitual de lo esperable ($AR = -4,6$; $AR = 4,6$).

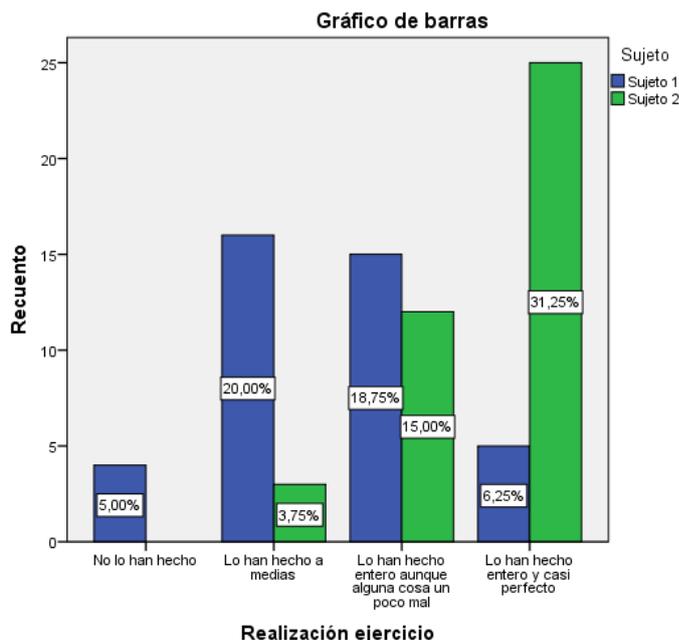


Figura 10. Datos comparativos porcentuales referentes al cruce de la variable 'sujeto' y 'realización'.

Por tanto, se pueden extraer algunas conclusiones en lo que se refiere a la relación entre la variable independiente 'sujeto' y las variables medidas. En primer lugar, se debe tener en cuenta que, al tratarse de un estudio de caso, los rasgos individuales asociados a nuestros sujetos son inseparables de ellos: no se puede afirmar si las diferencias en torno a la variable 'sujeto' tienen relación con la cuestión del sexo, de la edad o predisposición, ya que no tenemos otros sujetos que nos permitan evaluar esta cuestión. Solo tenemos un sujeto masculino de 14 años, que además muestra una predisposición algo negativa hacia el español, así como solo tenemos un sujeto femenino de 13 años que muestra una mejor predisposición hacia el español.

En cualquier caso, la variable 'sujeto' ha mostrado una relación significativa en su cruce con las tres variables independientes. En lo que se refiere al interés, se puede afirmar que el sujeto A ha mostrado una mayor tendencia hacia el desinterés total o parcial. Mientras que el sujeto B ha mostrado la tendencia contraria: interés alto. Sería interesante realizar un estudio mayor para observar si una peor predisposición hacia el idioma puede provocar una tendencia tan marcada como la observada, o podemos presuponer que existen otros factores que no han podido ser controlados. De cualquier manera, la realidad es que los resultados conseguidos con el sujeto A en lo que se refiere

al interés son mejorables. Tampoco son perfectos en lo referido al sujeto B, aunque estadísticamente no hayan sido negativos ni mucho menos.

Asimismo, en lo que se refiere a los resultados intermedios, ninguno de nuestros sujetos ha mostrado tendencias marcadas, que sí han aparecido en los extremos. En estos contextos educativos el interés es fundamental si no queremos caer en el fracaso escolar que tan presente tenía Cummins (2002) para los alumnos inmigrantes. Por ello, se debe potenciar este aspecto, el interés, como punto del que partir. En lo que se refiere a nuestro sujeto A, es fundamental. Aunque parta de una predisposición negativa, se ha conseguido que muestra interés en momentos de la secuencia, pero su interés ha sido parcial o inconstante. Sin embargo, en el diario de campo se han observado diferentes momentos en los que el sujeto se ha interesado: por ejemplo, durante la sesión 4, dedicada a los animales, se consiguió su interés en varios ejercicios. También el uso de vídeos, del que luego hablaremos, mantenía su interés y el sujeto prestaba atención, se reía y seguía las dinámicas colaborando, hecho que además influía, como es lógico, en el otro sujeto. En otros momentos, no obstante, su interés era escaso, hubo que insistirle en diversas ocasiones incluso para agarrar el bolígrafo o pedirle que levantase la cabeza de las hojas, incluso dejó de responder a diversos ejercicios, entre ellos el de las infografías.

Sobre la comprensión, este dato también ha sido significativo. Además, ha resultado especialmente interesante en lo que se refiere al sujeto A, cuya respuesta más habitual hacia los ejercicios es 'entiende bastante bien'. Por tanto, el problema en su bajo interés no parece deberse a la comprensión, aunque esta tampoco sea la mejor que podría haber mostrado. El sujeto B muestra como respuesta más esperada 'entiende muy bien'. No se deben entender los resultados negativos para la categoría 'entiende bastante bien', obtenidos por el sujeto B, como preocupantes, ya que la respuesta más habitual de nuestro sujeto ha sido la categoría superior, la no aparición de esa categoría más baja puede deberse, precisamente, a que en esos casos el sujeto tendía a comprender un poco mejor que 'bastante bien'. Por tanto, en ambos sujetos se ha conseguido una comprensión bastante adecuada, hecho fundamental. Parece que las distintas técnicas propuestas por autores como

Thornbury (2002) han resultado útiles, aunque entre los resultados aún quedan aspectos por mejorar.

Se debe tener en cuenta que, como vimos en los porcentajes globales, las respuestas de comprensión baja se han dado en los dos sujetos, tanto para la de 'no entiende nada' (18,75%) como para la de 'ha entendido algo' (27,50%). Por lo que, como a nivel personal no existen tendencias en estas categorías, se deben tratar en ambos casos. La correcta comprensión de los ejercicios es fundamental para su realización. Conviene pararse a pensar un instante en el hecho de que, a pesar de que se han llevado a cabo diversas técnicas que faciliten la adquisición del vocabulario académico y su comprensión, para ambos sujetos las respuestas de comprensión bajas no han resultado extrañas, aunque no hayan sido las habituales. Si esto ha resultado así en una clase como la nuestra donde solo hay dos alumnos, se responde a todas las preguntas y se intenta adaptar el material, ¿cuántas cosas no entenderán nuestros alumnos en una clase regular, como en la que ahora mismo están recibiendo lecciones la mayoría del tiempo?

Por último, sobre la realización, que más adelante relacionaremos también con la comprensión y con el interés, esta cuestión también ha resultado significativa. Las tendencias, de nuevo, indican posiciones extremas. El sujeto A oscila entre la no realización –algo más excepcional– y el realizar los ejercicios a medias. El sujeto B ha mostrado mucha mayor tendencia a, no solo hacerlos, sino a hacerlos casi perfectos. En el sujeto B se observa una mayor concordancia entre su comprensión, interés y realización, que van bastante a la par. No obstante, incluso cuando el sujeto no comprendía el ejercicio perfectamente o no mostraba un interés alto, trataba de realizarlo. Por ello, observar una realización alta y en categorías como 'lo ha hecho casi perfecto', no deben llevarnos a pensar que la batalla está ganada. Detrás de resultados académicos positivos podría esconderse un desinterés que sí acabe teniendo consecuencias en los resultados académicos. Sobre el sujeto A, en él se observa aún menos concordancia entre su comprensión, interés y realización. Recordemos que su comprensión ha resultado bastante positiva, ha entendido la mayoría de ejercicios bastante bien, aunque no perfectamente. Sin embargo, su interés no ha ido a la par, ni tampoco su realización. Es fundamental que

consigamos un mayor interés en el alumno, para quizá conseguir así una mayor realización, al menos en las actividades realizadas en clase. Como ya se ha dicho, de este interés puede depender su futuro escolar.

5.3.2.1.2. *La secuencia didáctica*

No existe relación entre esta variable y el interés que los sujetos han mostrado en su realización ($\chi^2= 5,780$, $p > 0,762$). Tampoco es significativa en lo que se refiere a la comprensión ($\chi^2= 9,995$, $p > 0,351$) ni a la realización ($\chi^2= 7,244$, $p < 0,612$). Del mismo modo, no se observan tendencias individuales a reseñar mediante los residuos tipificados.

Por tanto, la secuencia didáctica en la que se trabajó no tiene relación directa con los datos obtenidos. Esta cuestión es importante y era un problema que se preveía en la realización de una intervención de larga duración. Se podía haber visto un mayor desinterés en las últimas secuencias, provocado por la larga duración de la intervención. También se podrían haber producido cambios bruscos en el interés, comprensión o realización, según el tema. La profesora sí observó, durante el desarrollo de la secuencia, algunos temas que interesaron más. Por ejemplo, la descripción del carácter de los compañeros mediante una infografía fue especialmente disfrutada por el sujeto B. Sin embargo, estas cuestiones no se han reflejado de forma especial en los resultados estadísticos. Se considera, por tanto, que hay que buscar temas de interés para los alumnos, pero después, en su utilización, resulta más fundamental el cómo se utilicen y se presenten.

5.3.2.1.3. *Tipo de ejercicio*

No existe relación significativa entre el tipo de ejercicio -oral, escrito o con ambas destrezas- y el interés que el mismo causaba ($\chi^2= 1,846$, $p > 0,933$), tampoco en lo que respecta a la comprensión ($\chi^2= 5,343$, $p > 0,501$) ni a la realización ($\chi^2= 8,544$, $p > 0,201$). Sin embargo, en esta última variable, sí se observa en los residuos tipificados una correlación positiva entre la categoría 'escrito' y la categoría 'lo han hecho entero' ($AR=2,2$).

Durante el proceso de realización de la secuencia ya se observó que los alumnos contestaban a los ejercicios escritos y bastante dirigidos de forma más eficaz –es decir, más rápido y sin necesitar demasiada guía– que aquellos con

unas partes orales y otras escritas, que quizá funcionarían mejor con un nivel más elevado de idioma. Esta cuestión quizá sea por la propia idiosincrasia de los alumnos, de origen chino. Quizá están más acostumbrados, en su sistema educativo, a realizar dinámicas escritas. En cualquier caso, sea por el nivel de idioma únicamente, o también por las tendencias naturales de su nacionalidad, prefieren realizar ejercicios escritos a realizar los mismos de forma oral. De cualquier manera, se considera necesario seguir fomentando la expresión oral y la interacción entre nuestros alumnos como una condición esencial para poder desarrollar las competencias comunicativas necesarias. En nuestro caso, este aspecto resulta aún más esencial ya que determinará su integración positiva en nuestra sociedad, en la que deben interactuar.

5.3.2.1.4. *Cantidad de vocabulario académico*

Esta variable no ha resultado significativa al cruzarla con el interés ($\chi^2= 8,366$, $p > 0,498$), con la comprensión ($\chi^2= 9,437$, $p > 0,398$) o con la realización ($\chi^2= 5,016$, $p > 0,833$). En ningún caso se observan tendencias mediante los residuos tipificados corregidos.

Este resultado ha sido algo inesperado, ya que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje la profesora sí percibió una relación entre la cantidad de vocabulario y la reacción de los alumnos. Sobre todo, cuando los alumnos veían varias palabras en el enunciado de estas características, parecía que su interés por el mismo descendía y que les costaba más enfrentarse al ejercicio. Sin embargo, pasados unos días se fue observando cómo los alumnos se atrevían ya a enfrentarse a ellos y la primera reacción al leer el enunciado no era tan negativa. Parece ser que el proceso de mejora ha provocado que no se aprecie correlación negativa entre el interés o comprensión y la cantidad de vocabulario.

5.3.2.1.5. *Número de veces que ha aparecido la palabra*

Se ha comprobado que la relación entre el número de veces que ha aparecido el término académico y el interés no es significativa ($\chi^2= 19,768$, $p > 0,292$). Sin embargo, en los residuos tipificados corregidos sí se observa una tendencia al respecto. En la categoría 'mucho interés' se observa un resultado significativamente menor del esperado cuando la palabra aparecía por primera

vez ($AR=-2,1$), mientras que esta categoría aparecía significativamente más de lo esperado cuando la palabra académica había aparecido ya más de tres veces ($AR= 2,7$).

La relación entre la comprensión del ejercicio y el número de veces de aparición del término académico asociado al enunciado tampoco es significativa ($\chi^2= 14,967$, $p > 0,092$). Los residuos tipificados sí muestran una tendencia clara: la categoría 'no han entendido' aparece significativamente más de lo que era predecible para el test cuando el término académico aparece por primera vez ($AR=2,9$). La relación entre esta variable y la realización de los ejercicios no es significativa ($\chi^2= 8,262$, $p > 0,508$). Tampoco se observan tendencias al respecto.

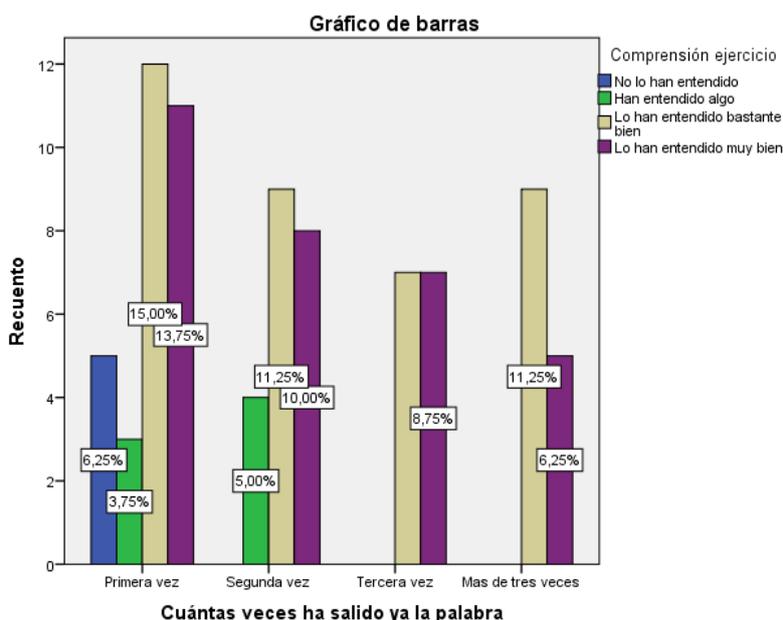


Figura 11. Datos comparativos porcentuales referentes al cruce de la variable 'cuántas veces ha salido la voz académica' y 'comprensión'.

En estos resultados se pueden resaltar algunas cuestiones. Por un lado, el número de veces que aparece una palabra no ha resultado significativo, pero sí ha mostrado unas tendencias interesantes que se deberían tener en cuenta a la hora de elaborar cualquier secuencia didáctica en la que se pretenda integrar nuevo vocabulario, aún más si este vocabulario pertenece, como es nuestro caso, al dominio académico. En primer lugar, la aparición de los términos la primera vez se ha correlacionado de forma negativa con la aparición del alto interés. Es decir, es poco probable que la primera vez que introduzcamos un término, que condicionará el ejercicio, este pueda provocar un alto interés en

nuestros estudiantes. Sin embargo, al haber aparecido este ya más de tres veces a lo largo de la secuencia sí que se ha aparecido un alto interés en el mismo, explicable porque los alumnos pueden acceder al enunciado y al ejercicio de manera mucho más plena de lo que estaban accediendo anteriormente. Además, en lo que respecta a la comprensión, se ha visto que, en la primera aparición, la comprensión nula es bastante destacable. Ello demuestra lo dicho por los expertos: para la adquisición del vocabulario es necesario que la palabra aparezca repetidas veces, en distintos contextos y a través de un cierto espacio de tiempo⁸.

5.3.2.1.6. Tarjeta de vocabulario académico

La relación entre interés y el uso de tarjetas de vocabulario no es significativa ($\chi^2= 5,257$, $p > 0,154$). Se observa en los residuos tipificados corregidos la incidencia de la categoría 'mucho interés' cuando existía una tarjeta de vocabulario (AR=2,2) y una correlación negativa en el caso contrario, cuando no la existía, (AR= -2,2).

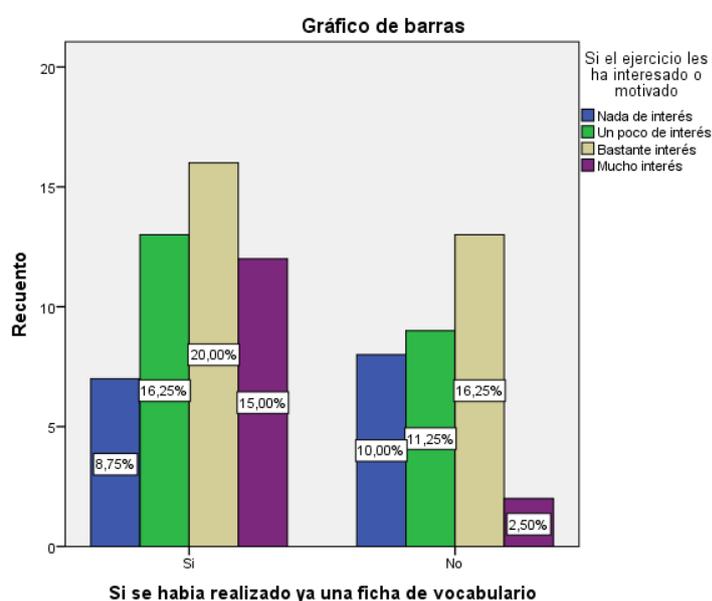


Figura 12. Datos comparativos porcentuales referentes al cruce de la variable 'ficha de vocabulario' e 'interés'.

Esta variable sí incide en la comprensión del ejercicio ($\chi^2= 9,152$, $p < 0,043$). La fuerza de esta relación es bastante alta ($V=0,319$, $p < 0,043$). Los ejercicios muestran mucha menos aparición de la categoría 'no lo han

⁸ Entre los estudios que así lo afirman, véase Chamot y O'Malley (1993), Cervero y Pichardo (2000), Vicanco (2001), Thornbury (2002), Esteras (2005) o Schmitt y Schmitt (2011).

entendido' cuando existe una ficha de vocabulario asociada al término académico principal desarrollado en este (AR= -2,8). Sin embargo, cuando no existía una ficha de vocabulario esta categoría aparecía mucho más (AR= 2,8).

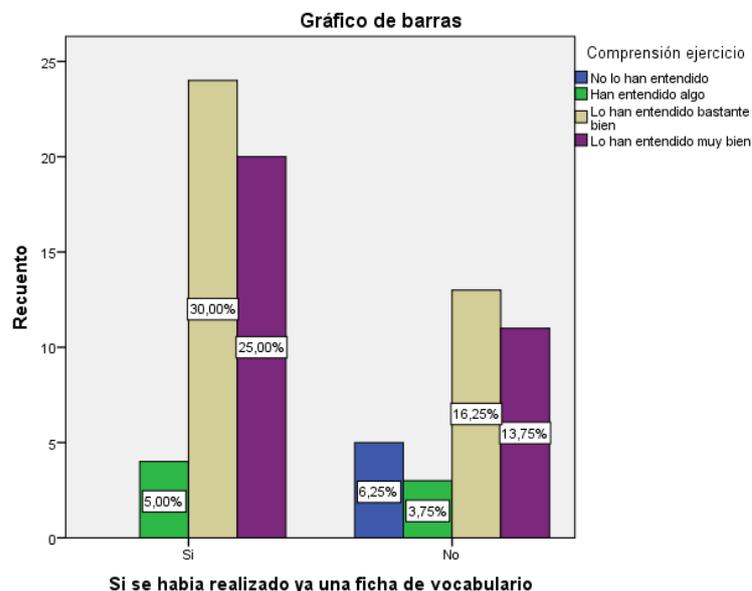


Figura 13. Datos comparativos porcentuales referentes al cruce de la variable 'ficha de vocabulario' y 'comprensión'.

La relación entre esta cuestión y la realización de los ejercicios no es significativa ($\chi^2= 3,110$, $p > 0,375$). No se pueden comentar tendencias al respecto.

La relación significativa entre la comprensión del ejercicio y la realización previa de una tarjeta de vocabulario académico es, a nuestro juicio, especialmente interesante. Presupone, por un lado, que la palabra ha aparecido ya una vez. Sin embargo, no necesariamente tiene que pertenecer a esas palabras de vocabulario académico que ya han aparecido más de tres veces, podría haber aparecido dos o tres veces y aun así ha resultado significativa y ha mostrado una relación robusta. Mediante la creación de tarjetas se estaban favoreciendo distintas estrategias de aprendizaje ya comentadas anteriormente (*vid.* 1.4.5; 4.3.). Por un lado, favorecían las inteligencias múltiples de Gardner. Además, como ya se ha dicho, servían para contextualizar el vocabulario mediante técnicas de traducción o dibujo. Como resultado, vemos que la contextualización de la palabra y el proceso activo de aprendizaje favorece en alta manera que no aparezcan en nuestros resultados la opción 'no lo han comprendido'. Además, también se encuentran tendencias

en lo que respecta a su interés. Los alumnos muestran en mucha mayor medida el interés alto en los casos donde existía una tarjeta de vocabulario al respecto. En el caso contrario, se observaba la bajada significativa de esta respuesta de alto interés. Por tanto, el uso de tarjetas y el favorecer la propia actuación e interacción de los alumnos con el conocimiento y el vocabulario al que deben acceder resulta una estrategia especialmente útil en nuestro caso particular. Gracias a estas tarjetas de vocabulario, nuestros alumnos, además de comprender el ejercicio, pueden interesarse en este.

5.3.2.1.7. *Apoyo visual*

Aunque la relación entre el interés y el apoyo visual no ha resultado significativa, sí se observa una cierta relación entre estas dos variables ($\chi^2=6,882$, $p > 0,076$). Los residuos tipificados corregidos arrojan luz sobre esta relación; así, la categoría 'nada de interés' ha aparecido significativamente menos de lo esperado si había apoyo visual ($AR=-2,5$) y se mucho más de lo esperado cuando no lo había ($AR=2,5$). Es decir, el apoyo visual motivaba que, al menos, los alumnos mostrasen algo de interés. Este dato puede tener relación con el sujeto A, que recordemos que fue al que se le adjudicó de forma más habitual la respuesta 'nada de interés'.

Esta variable tampoco ha incidido en la comprensión del ejercicio ($\chi^2=6,160$, $p > 0,104$). Las tendencias observables mediante los residuos tipificados corregidos indican una correlación negativa entre la aparición de apoyos visuales y la categoría 'no lo han entendido' ($AR= -2,3$), mientras que la relación opuesta se observa cuando no aparecían apoyos visuales ($AR= 2,3$). Es decir, los alumnos han comprendido peor el ejercicio si este no constaba de algún apoyo visual que lo contextualizase. La relación entre apoyo visual y realización es no significativa ($\chi^2= 2,667$, $p > 0,446$). Los residuos tipificados corregidos no indican tendencias al respecto.

Se pueden comentar algunas cuestiones al respecto. En primer lugar, se consideró que el apoyo visual, al igual que las tarjetas de vocabulario, constituían una manera de contextualizar el vocabulario académico, que, como dice Cummins (2002) se caracteriza precisamente por su falta de contextualización. Así, mediante los vídeos, imágenes, tablas, esquemas o diagramas, se debería conseguir mejorar la comprensión, ya que se estaría

contextualizando el vocabulario académico, una de las razones de la falta de comprensión. Aunque es cierto que los resultados no eran significativos según el test Chi-cuadrado, las tendencias detectadas en los residuos sí han evidenciado que esta estrategia ayuda en la comprensión. Esta comprensión, recordemos, era fundamental para poder resolver los ejercicios y, así, tender ese puente entre la clase ordinaria y nuestra aula, por ello, se considera imprescindible seguir utilizándolos. Pero, además, este apoyo visual ha provocado otro resultado que no se esperaba inicialmente: la mejora en el interés. Se ha visto que los alumnos no muestran un mayor interés si existe algún tipo de apoyo visual, pero sí desaparece la respuesta negativa o la falta de interés. Así, cuando existe algún apoyo visual la respuesta 'nada de interés' es poco habitual, mientras que cuando no existe sí lo es. Por ello, conviene tratar de dotar a nuestros ejercicios de apoyo visual como una manera de no favorecer la pérdida de interés. Además, recordemos hasta qué punto nuestro sujeto A arrastraba una falta de interés que puede resultar peligrosa para su rendimiento académico. La utilización de apoyo visual puede ayudarnos en nuestro esfuerzo para interesar al sujeto.

5.3.2.1.8. *Tipo de proceso*

No se observa ningún tipo de relación entre el interés y el tipo de proceso que se trabaja principalmente en el ejercicio ($\chi^2= 10,515$, $p > 0,571$). Tampoco indican nada al respecto los residuos tipificados corregidos. No existe relación entre esta variable y la comprensión del ejercicio ($\chi^2= 15,626$, $p > 0,209$) ni se observan tendencias en categorías concretas a través de los residuos tipificados corregidos. Asimismo, la relación entre el tipo de proceso y la realización de los ejercicios no es significativa ($\chi^2= 8,095$, $p > 0,778$). No se ha podido reconocer ninguna tendencia al respecto que ayude a esclarecer la manera de implementar esta cuestión en la secuencia didáctica de modo que arroje resultados más positivos.

Durante el desarrollo de la secuencia sí que se observó que el sujeto B en especial, aunque en ocasiones también el sujeto A, sí disfrutaba especialmente de algunas de las tareas relacionadas con la aplicación o creación, mientras que mostraba menos interés por aquellas tareas relacionadas con las habilidades cognitivas de orden de pensamiento inferior. Por ejemplo, mostró

especial interés en la realización de los ejercicios finales asociados a cada secuencia, que exigían habilidades de pensamiento algo superiores a las del conocimiento. De cualquier manera, se deben tener en cuenta las limitaciones de este estudio de caso, ya que, para poder afirmarse la no existencia de relación entre el tipo de proceso y variables dependientes como las medidas aquí, se debería realizar un estudio con un número de participantes mucho mayor que permitiera establecer generalizaciones.

5.3.2.2. *Correlación entre las variables dependientes*

5.3.2.2.1. *La realización*

Una vez observadas las relaciones que se establecen entre las distintas cuestiones que atañen a los ejercicios, conviene ahora observar cuál es la interrelación que se establece entre nuestras variables dependientes. Por supuesto, estas estaban influidas por los distintos factores que configuraban cada ejercicio y que ya se han analizado. Pero a la vez, la comprensión o interés de un ejercicio pueden determinar su mejor o peor realización.

Así, la relación entre el interés del ejercicio y su realización ha resultado significativa ($\chi^2= 40,260$, $p < 0,0001$). Esta relación se muestra bastante robusta ($V=410$, $p < 0,0001$). Los residuos tipificados indican tendencias en varios sentidos. Por un lado, la categoría 'nada de interés' muestra una correlación positiva con la categoría 'no lo ha hecho' ($AR=4,3$) y con la categoría 'lo ha hecho a medias' ($AR=3,0$). Sin embargo, esta misma muestra una fuerte correlación negativa con la categoría 'lo ha hecho entero y casi perfecto' ($AR=-2,7$).

Asimismo, la categoría 'bastante interés' ha aparecido significativamente menos de lo esperado para la realización 'lo ha hecho a medias' ($AR = -2,1$). Por último, la categoría 'mucho interés' se ha relacionado significativamente menos de lo esperado con la categoría 'lo ha hecho a medias' ($AR=-2,3$) y, sin embargo, significativamente más de lo esperado con la respuesta 'lo ha hecho entero y casi perfecto' ($AR= 2,3$).

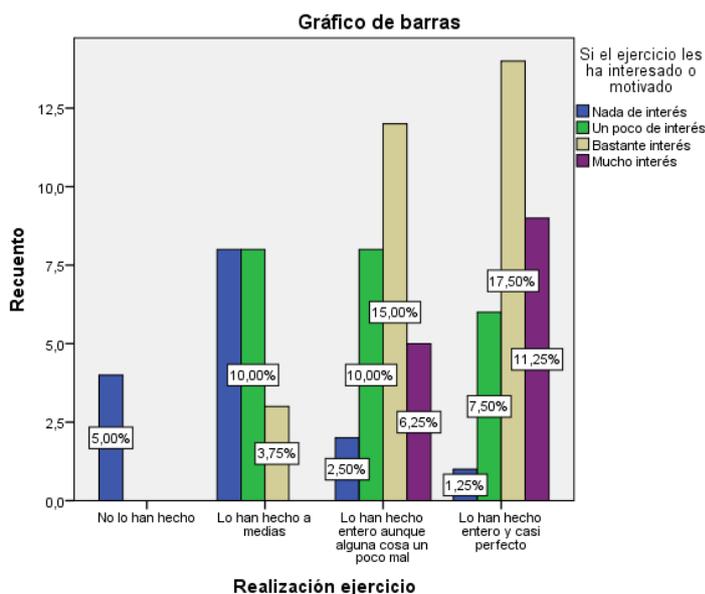


Figura 14. Datos comparativos porcentuales referentes al cruce de la variable 'interés' y 'realización'.

También la comprensión del mismo se ha relacionado significativamente con su realización ($\chi^2= 44,586$, $p < 0,0001$). La relación existente se presenta como bastante robusta ($V=0,431$, $p < 0,0001$). Ante la categoría 'no lo han entendido' se presenta como muy frecuente la respuesta 'no lo han hecho' (AR= 3,7), también es bastante frecuente la respuesta 'lo ha hecho a medias' (AR=2,0). La categoría 'han entendido algo' se correlaciona de forma negativa con la respuesta 'lo ha hecho casi entero y casi perfecto' (AR=-2,1). En la categoría 'lo ha entendido bastante bien' se observa una correlación positiva entre esta y la respuesta 'lo ha hecho entero aunque alguna cosa un poco mal' (AR=2,1). Por último, la categoría 'lo ha entendido muy bien' se correlaciona negativamente con la respuesta 'lo ha hecho a medias' (AR=-2,9) y positivamente con la respuesta 'lo ha hecho entero y casi perfecto' (AR= 4,9).

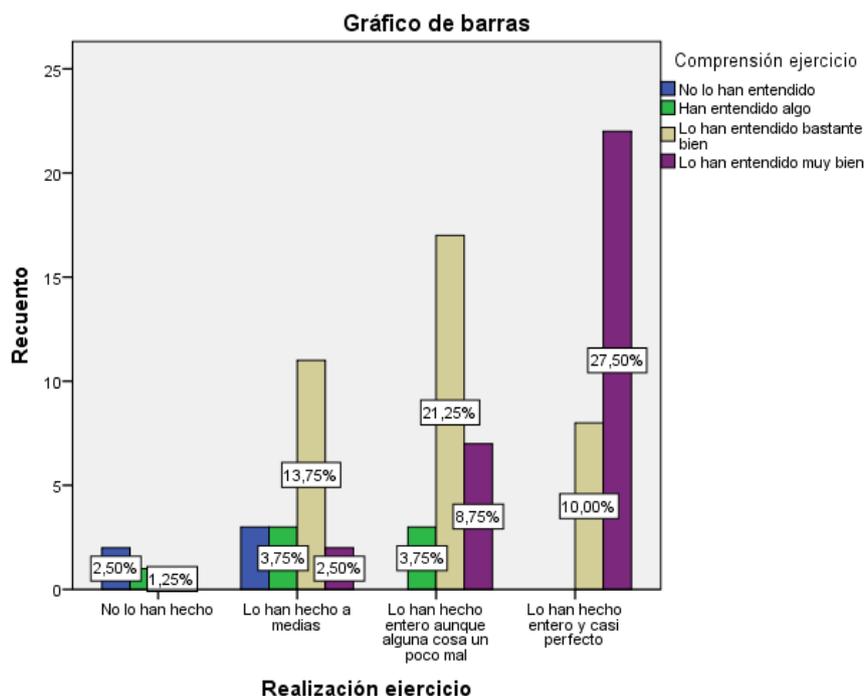


Figura 15. Datos comparativos porcentuales referentes al cruce de la variable 'comprensión' y 'realización'.

Por tanto, en la realización de los ejercicios se observa una clara influencia de la comprensión e interés. Es fundamental lograr una mejora de la comprensión y un aumento del interés prestando atención a los factores que hemos visto que influyen en ellos, ya sea negativa o positivamente. Una mejora en la comprensión y un aumento en el interés provocarán una mejora en los resultados finales. Así, se podrá llevar a cabo una propuesta eficaz que trate de introducir el vocabulario académico y que lo haga mediante todas las herramientas que tiene a su disposición.

5.3.2.2.2. *La comprensión y el interés*

La relación entre el interés y la comprensión también es significativa ($\chi^2=38,255$ $p < 0,0001$). Esta no es especialmente robusta ($V=0,692$, $p < 0,0001$). Esta relación se produce entre la variable 'no lo han entendido', en cuyo caso la respuesta 'nada de interés' es una tendencia clara ($AR=4,8$). Por otro lado, ante la respuesta 'lo han entendido muy bien' la respuesta más significativa ha sido 'mucho interés' ($AR=3,4$), mientras que en este caso la respuesta más baja de interés ha sido mucho menos frecuente de lo esperado ($AR=-3,4$).

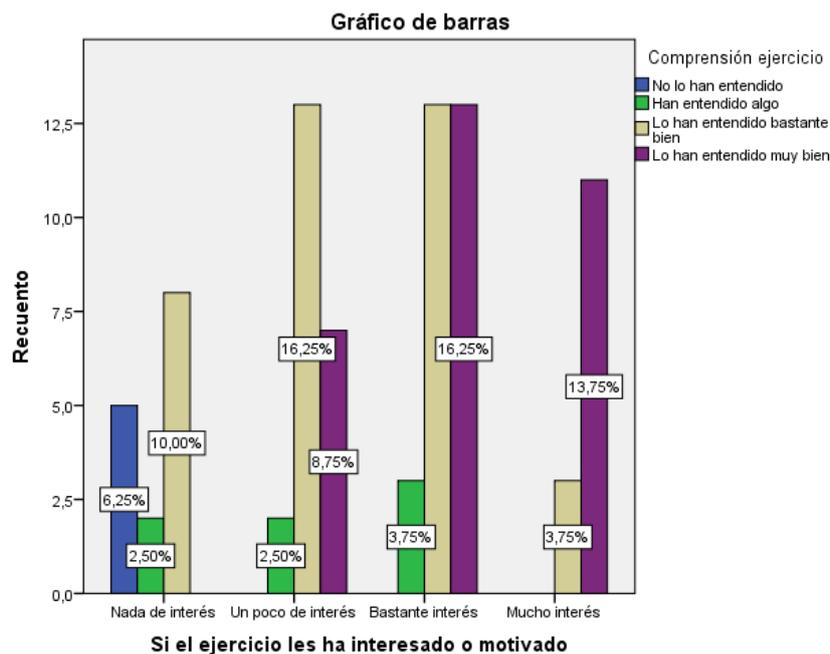


Figura 16. Datos comparativos porcentuales referentes al cruce de la variable 'interés' y 'comprensión'.

Observando la interacción entre nuestras tres variables se puede apreciar que, desde luego, existe una correlación entre la comprensión e interés y la realización de los ejercicios, así como entre el interés y la comprensión. Ahora bien, no podemos afirmar si la relación que se establece es que una mayor comprensión favorece un mayor interés, porque los alumnos están entendiendo y consiguiendo alcanzar así el disfrute, aunque en principio es lo que parece. Podría ser que, por el contrario, lo que sucede es cuanto más interés tienen, más capaces son de comprender, ya que más empeño le ponen. En cualquier caso, se deben tratar de implementar técnicas durante nuestros ejercicios que mejoren estas cuestiones de manera individual. Se podría estudiar diversas técnicas de motivación para observar como esa mejora incide a su vez en la comprensión sin que medien explicaciones específicas al respecto.

5.4. Prueba final de la secuencia didáctica

Se observa durante la realización de la prueba final un cambio de actitud ante los ejercicios, a los que se enfrentan sin ningún problema. Entre estos ejercicios, se les propone uno directamente extraído de un libro de texto. Los alumnos son capaces de resolverlo. El sujeto B pregunta durante la realización de este ejercicio final qué significaban las palabras “orgánicas” e “inorgánicas”. Estas palabras eran las palabras clave para poder resolver el ejercicio, que

pedía clasificar una serie de términos según correspondiesen a cada categoría. Por ello, con esa pregunta sencilla ha demostrado saber identificar las palabras clave. Ha demostrado también que se siente capaz de tratar con el ejercicio poco a poco, identificando los puntos que debe ir sabiendo. El sujeto B también ha sido capaz de realizar el ejercicio, aunque ha necesitado más ayuda y en varios momentos ha mirado el ejercicio de su compañera y lo ha imitado. Su actitud ante el mismo, de cualquier manera, no ha sido tan negativa, sino que ha intentado resolverlo sin cerrarse bajo un “no entiendo”.

Además, no solo ha cambiado su actitud y han conseguido identificar las palabras clave, sino que han sido capaces de resolver todos los ejercicios. La resolución de los mismos no ha sido perfecta, pero su manera de llevarlo a cabo ha sido la adecuada: Han dedicado tiempo a leer los ejercicios, han subrayado algunas palabras y después han intentado hacerlos. Se considera, por tanto, que han adquirido estrategias o herramientas que les permiten enfrentarse a las tareas académicas.

Por ello, se considera que la secuencia didáctica ha tenido éxito en lo que se refiere a su actitud y a su capacidad a la hora de resolver los ejercicios apoyándose en el vocabulario académico de cada ejercicio. Se ha visto que se ha llegado a una buena comprensión en los ejercicios y gracias a ello, han podido mejorar desde el punto previo, donde ellos no se sentían capaces de realizar ejercicios similares.

5.5. Posttest

Durante el posttest se les vuelve a pasar a los alumnos los mismos textos del pretest. Se ha observado una mejora en cuanto a la disposición de los alumnos ante estos textos. En esta ocasión, se han enfrentado a ellos de una manera más directa y sin el prejuicio previo de “no voy a conocer ninguna palabra”. A lo largo de la secuencia didáctica han ido enfrentándose poco a poco a distintos enunciados que reconocían como propios de los libros de texto. También se han enfrentado a contenidos propios de alguna asignatura, como de Biología y Geología. El resultado final ha sido que su actitud ha cambiado considerablemente. Esto se ha reflejado también en que han tardado mucho menos en subrayar las palabras desconocidas y, al revisarlas con ellos,

no encontramos ejemplos de palabras que realmente sí sabían, pero se saltaron en la búsqueda anterior. Por ello, aunque de forma cuantitativa el resultado del postest no es demasiado diferente del pretest, se aprecia una enorme mejora cualitativa. Esta mejora, además, se ha evidenciado también en la prueba final, que constaba de un ejercicio similar a uno de los que aparecían en el pretest.

Por tanto, gracias a la prueba final y al postest se puede observar una mejora con respecto al pretest inicial. Es una mejora que se evidencia en una nueva actitud hacia los textos, tanto en el sujeto A como en el sujeto B, y se evidencia también en una capacidad de resolución de los problemas. Se considera, por tanto, que el objetivo principal del trabajo, se ha cumplido satisfactoriamente.

CONCLUSIONES

Este trabajo surgió a partir de la pregunta de si la introducción de vocabulario académico facilitaría el tránsito hacia la integración plena en las aulas. A partir de esta pregunta, se plantearon una serie de hipótesis. En primer lugar, se planteó que los escolares extranjeros sin dominio del español encontraban dificultades en entender las actividades que los manuales de las asignaturas les planteaban y que, en parte, esas dificultades eran debidas a su desconocimiento del vocabulario académico. Una segunda hipótesis planteaba la posibilidad de incidir en el aprendizaje de este vocabulario, aun en un primer estadio de aprendizaje de una lengua, como era el caso de nuestros estudiantes. Así, como objetivo de investigación, nos propusimos observar los efectos que una intervención didáctica ideada para desarrollar el vocabulario académico de dos aprendices de L2 tenía sobre el aprendizaje de la lengua académica, y sobre la actitud que tenían hacia el aprendizaje de una nueva lengua.

Sobre todas estas cuestiones, se ha recogido algunos datos que se deben comentar. En primer lugar, ya en el cuestionario inicial se ha corroborado el hecho de los estudiantes perciben más dificultades al enfrentarse a la lengua escolar que al manejarse en el dominio conversacional. A estas dificultades aludían Cummins (2002) y López Pérez (2005).

Por otra parte, se ha puesto en evidencia que una intervención didáctica puede incidir en el aprendizaje de este vocabulario. Se ha apreciado un claro cambio en este sentido que va desde la realización del pretest, donde apenas podían subrayar términos cuando estos aparecían en los libros de texto, hasta la realización de la evaluación en la secuencia didáctica, donde han sido capaces de responder a un ejercicio propio de los manuales de texto enfrentándose a las dificultades propias de cualquier estudiante. Efectivamente, se puede afirmar que las dificultades ante las que se encuentran nuestros estudiantes provienen de la falta de comprensión del vocabulario académico.

Las mejoras en la comprensión de este vocabulario han traído consigo una mayor capacidad para resolver problemas de las asignaturas, como se ha

podido constatar en el diario de campo, en el pretest y el postest. Antes de comenzar con la intervención, nuestros alumnos eran incapaces de enfrentarse a un enunciado académico, tuviesen ayuda o no, y al final de la misma no solo han sido capaces, sino que no les ha supuesto un esfuerzo extraordinario. A su vez, el desarrollo de esa capacidad ha fomentado un cambio en su actitud hacia los mismos ejercicios, cambio que se postulaba en la tercera hipótesis.

Sobre la propuesta didáctica, esta se valoró a partir de las respuestas de los alumnos y del diario de campo usado durante la experiencia. Se contemplaron tres parámetros: el interés que han mostrado, la comprensión detectada y la propia realización –más completa o incompleta–. Se pueden concluir algunas cuestiones, además del hecho de que la introducción del vocabulario académico –y los objetivos que este perseguía–, han resultado positivos. Por una parte, la introducción de algunas de las técnicas propuestas anteriormente (*vid.* 1.4.5.) para el aprendizaje de vocabulario han resultado útiles.

Así, y sin ánimo de repetir exactamente lo dicho en el apartado de discusión de los resultados, tanto el uso de apoyo visual como las tarjetas de vocabulario académico han resultado especialmente útiles para mejorar la comprensión y el interés de los alumnos (*vid.* 5.3.2.1). Se considera, además, que el uso de organizadores visuales ha favorecido la resolución de los problemas planteados usando no solo palabras, sino esquemas y dibujos.

Asimismo, no solo se han visto tendencias en lo que se refiere a las técnicas de aprendizaje introducidas, sino que se han visto otras tendencias que deben tener en cuenta. Por ejemplo, las diferencias individuales propias de cada sujeto. Cada uno partía de sus propias características individuales y de una predisposición hacia la clase y sus contenidos, diferente. Estas diferencias han sido muy marcadas, cada alumno ha mostrado sus propias tendencias significativas. Por ello es tan imprescindible tener en cuenta los estilos de aprendizaje individuales y las diferentes inteligencias, ya que de un correcto tratamiento de la diversidad puede depender un mejor éxito para cada caso.

Tenidos en cuenta los resultados de la investigación, se proponen una serie de cuestiones para futuras secuencias didácticas que mantengan el

objetivo esencial de la secuencia aquí presentada; introducir vocabulario académico para facilitar la comprensión de los enunciados propios de los ejercicios de libros de texto y las instrucciones de los profesores. En primer lugar, no tener miedo a la introducción de este tipo de términos, ya que no se han observado consecuencias negativas al respecto. También, insistir en la realización de fichas de vocabulario, ya que es una manera de activar estrategias de aprendizaje como las que proponen autores como Chamot y O'Malley (1993) o Vivanco (2001). Introducir una palabra y luego recuperarla en diversas ocasiones, la reiteración de palabras, en concreto, aquellas que aparecen por primera vez frente a aquellas que ya han aparecido más de tres veces también es importante: para poder crear un buen interés en nuestros alumnos es necesario que repitamos las palabras para que puedan adaptarse a ellas. Schmitt y Schmitt (2011) así lo aconsejaban también. Además, cuando una palabra ya ha aparecido tantas veces, podemos intuir que ya ha dado tiempo a asimilarla mediante una serie de mecanismos, como proponía Esteras (2005).

De igual manera, aunque los resultados en los ejercicios orales hayan resultado peores, se considera que con este tipo de ejercicios se trabajan competencias muy interesantes que no eran fruto de este trabajo pero resultan esenciales. Por ello, se propone seguir usándolos en alternancia con aquellos escritos y para lograr así un buen dominio de la competencia comunicativa a la par que mejoramos la competencia académica.

Por último, es necesario utilizar nuestra imaginación todo lo posible para poder ayudar a mejorar el interés desde cualquier método que se nos ocurra. Aunque también surja desde la comprensión, una mejor realización de los ejercicios sin un interés adecuado será difícilmente alcanzable, y así lo evidencia nuestro sujeto A, que, con una comprensión razonable en muchos ejercicios, no conseguía mostrar ni el interés ni la realización acordes.

Para futuros trabajos, se propone seguir trabajando en esta línea teniendo en cuenta que el aprendizaje del vocabulario debe ser espaciado y que no conviene realizar secuencias cortas, sino de larga duración que introduzcan estas cuestiones a la par que trabajan otros. Sería interesante, también, trabajar el vocabulario productivo, ya que en esta secuencia el aprendizaje que

se ha tratado de lograr es puramente receptivo y conocer una voz implica más cosas que simplemente reconocerla.

Concluimos con la certeza de que sí es posible, y además es necesario, trazar un puente entre las aulas de aprendizaje del español L2 y las aulas ordinarias en donde acabarán integrándose los nuevos estudiantes. Se puede facilitar el tránsito entre unas y otras incluyendo en la enseñanza del español L2 el trabajo con la lengua de las asignaturas, como se ha comprobado en esta investigación. Ahora bien, para que esto sea posible, en primer lugar, se tiene que ser consciente de la necesidad concreta que tienen los estudiantes extranjeros de adquirir la lengua académica, pues es la clave para el desarrollo de su competencia académica. Como se ha visto, los propios alumnos participantes en la investigación han señalado que ahí radica una de sus dificultades. Por otro lado, los profesores que impartan estas clases deben saber de esta necesidad, familiarizarse con esta variedad lingüística y formarse en la didáctica de segundas lenguas.

Por último, sería interesante llevar a cabo investigaciones en esta línea de trabajo que analicen una muestra mayor de población. Al fin y al cabo, estamos ante un estudio de casos, lo que limita las generalizaciones que puedan llevarse a cabo. Como posibles líneas de trabajo, se propone seguir desarrollando el vocabulario académico en este tipo de aulas, a la par que se buscan otras maneras de tender puentes entre la clase ordinaria y nuestra aula. Se trataría de ir acercando ambos espacios de manera que el salto que les pedimos a nuestros estudiantes no sea tan largo. En este acercamiento se deberían ir introduciendo contenidos académicos en nuestra aula, a la par que se les va introduciendo en la lengua académica, que necesitarán controlar para poder dominar la competencia académica. Además, desde el espacio del aula ordinaria se deberían adaptar los materiales de tal manera que se tenga en cuenta el factor lingüístico sin que se abandonen por completo los contenidos. Además, una adaptación de materiales completa, podría suponer un gran apoyo para el profesor, que se enfrenta a la labor de impartir clase ordinaria, a la vez que debe atender a todo tipo de diversidades, hecho que dificulta mucho su labor docente.

REFERENCIAS

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (eds) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revisión of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arroyo González, M. J. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social. Aulas ALISO*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bailey, A. L., & Butler, F. A. (2003). *An evidentiary framework for operationalizing academic language for broad application to K-12 education: A design document. CSE report*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483026.pdf> (Fecha de última consulta: 17/05/2017).
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Cabrera, J. C. M., & Carlos, J. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, Richards, J.C., & Schmidt, R. (eds). London: Longman. 1-47.
- Castella, E. (1999). La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía. Construir la escuela intercultural. *Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Essomba, M.A. (coord). Barcelona; Graó. 153-160.
- Cervero, M.J. & Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Christie, F. (1985). Language and schooling. *Language, schooling and society*, Tchudi, S. (ed). NJ: Boynton/Cook. 21-40.
- Consejo de Europa (2002). *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECED.
- Consejo escolar de Navarra. (2016). *Informe Sobre El Sistema Educativo no Universitario De Navarra Del Curso Académico 2015/2016*.
- Craig Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14. 175–187.
- . (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteras, N. A. (2005). Propuestas de fichas y actividades léxicas para un aprendizaje cognitivo de ELE. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. Sevilla: Universidad de Sevilla. 928-936.
- Ezquerro, M.A. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso de diccionario*. Madrid: Arco Libros.
- García Giménez, Cristina. (2008). *La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Gibbons, J., & Lascar, E. (1998). Operationalising academic language proficiency in bilingualism research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19, nº1. 40-50.
- Gobierno de España. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del estado, 106 nº4.
- . (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado.
- Lavob, W. (1985). La lógica del inglés no estándar. *Revista de Educación y sociedad*, 4. 147-170.
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*, García Sánchez, M.E. & Salaberri, M. S. (eds.). Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones. 11-45.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20 julio. 165-193. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf> (Fecha de consulta: 30/05/2017).
- Mellado, Alicia (2012). La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa. *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Juana Gil (ed.). Madrid: Edinumen.

- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. NY: John Wiley & Sons.
- Moreno Cabrera, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palacios Martínez, I.M. (2002). Adquisición de segundas lenguas: de la teoría a la práctica pedagógica. *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Salaberri Ramiro, M. S. (coord.). Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones. 131-173.
- Peña Calvo, A. (2000). El vocabulario que necesito. Ejercicios para estudiantes avanzados. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. M. Franco et al (eds). Cádiz: Universidad de Cádiz. Vol. II. 991-1002.
- Pérez López, M. V. (2005). *El léxico en el marco de la enseñanza de E/L2 en contextos escolares: Análisis y perspectivas para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Pamplona: Universidad de Navarra.
- . (2007). El vocabulario de las asignaturas del currículo escolar: Análisis de datos léxicos para su enseñanza en aulas de EL2. *Las Destrezas Orales En La Enseñanza Del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional De La Asociación Del Español Como Lengua Extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*. 779-794.
- . (2007). La lengua de instrucción (LI): Aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/L2. *Revista Española De Lingüística Aplicada*, 20. 85-104.
- . (2008). Estudios sobre la lengua de instrucción (LI): Un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar. *Revista Española De Lingüística Aplicada*, 21. 201-230.
- . (2013). Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares. *Revista De Educación*, 1. 154-176.
- San-Mateo-Valdehíta, A. (2013). El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14. 13-29.
- Schleppegrell, M. J. (2009). *Language in academic subject áreas and classroom instruction: what is academic language and how can we teach it?* Michigan : University of Michigan.

- Schmitt, D. & Schmitt, N. (2011). *Focus on Vocabulary 2 : Mastering the Academic Word List*. NY : Pearson Education.
- Solomon, J., & Rhodes, N. C. (1995). Conceptualizing Academic Language. *Research Report*. 15.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach Vocabulary*. New York: Longman.
- Villalba Martínez, F., & Hernández García, M. (2007). Aproximación al español como lengua de instrucción. *Linred*, 5.
- Vivanco, V. (2001) La adquisición de vocabulario en una segunda lengua. Estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Encuentro Revista de investigación e innovación en clase de idiomas*, 12. 177-187-
- Vygotsky, L. S. (1962). *Language and thought*. Canada : Massachusetts Institute of Technology Press.

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario inicial

Nombre:

Apellidos:

Años:

Sexo:

 Chico Chica**Llevo en España:** Entre 1 y 3 meses Entre tres y seis meses Entre seis meses y un año Más de un año**Hablo español:** Desde que estoy en España Ya estudiaba español antes

Otros:.....

Uso el español: En casa En el colegio En el supermercado, en las tiendas

En otros sitios:

Uso el español: Con toda mi familia Con parte de mi familia Con todos mis amigos Con algunos amigos**El español es (elige un número)**

1 2 3 4 5 6

 Fácil Difícil**El español más difícil es:** El de las clases en el instituto El de los chicos y chicas españoles cuando hablan El del supermercado o la calle**¿Qué clases son las que tienen el español más fácil?**.....
.....

Creo que entiendo el español hablado

- | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy bien | <input type="checkbox"/> Bastante bien | |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bastante poco | <input type="checkbox"/> Muy poco |

Creo que entiendo el español escrito

- | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy bien | <input type="checkbox"/> Bastante bien | |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bastante poco | <input type="checkbox"/> Muy poco |

Creo que sé hablar español

- | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy bien | <input type="checkbox"/> Bastante bien | |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bastante poco | <input type="checkbox"/> Muy poco |

Creo que sé escribir español

- | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy bien | <input type="checkbox"/> Bastante bien | |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bastante poco | <input type="checkbox"/> Muy poco |

Creo que entiendo el chino hablado

- | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy bien | <input type="checkbox"/> Bastante bien | |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bastante poco | <input type="checkbox"/> Muy poco |

Creo que entiendo el chino escrito

- | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy bien | <input type="checkbox"/> Bastante bien | |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bastante poco | <input type="checkbox"/> Muy poco |

Creo que sé hablar chino

- | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy bien | <input type="checkbox"/> Bastante bien | |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bastante poco | <input type="checkbox"/> Muy poco |

Creo que sé escribir chino

- | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy bien | <input type="checkbox"/> Bastante bien | |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bastante poco | <input type="checkbox"/> Muy poco |

El español

- | | | |
|---|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Me gusta mucho | <input type="checkbox"/> Me gusta | |
| <input type="checkbox"/> Me da igual | <input type="checkbox"/> No me gusta | <input type="checkbox"/> No me gusta nada |

Anexo II. Pretest y postest

1 La Tierra, un planeta del Sistema Solar

La Tierra es un planeta del Sistema Solar. El Sol es una estrella de una galaxia llamada Vía Láctea que, a su vez, es una de las muchas galaxias que hay en el Universo.

El Universo

Denominamos **Universo** al conjunto de todos los cuerpos celestes que hay en el espacio.

El Universo es enormemente grande, contiene miles de millones de galaxias, estrellas, planetas, satélites, asteroides, cometas...

Los astrónomos sitúan su origen hace unos 14 000 millones de años, cuando una bola de energía explotó y dio lugar a millones de pequeñas partículas que tendieron a expandirse por el espacio.

La existencia de nuestro planeta y de los seres vivos que habitamos en él depende de lo que sucede en el Universo, del cual formamos parte.

Nuestra galaxia, la Vía Láctea

En el Universo existen centenares de miles de millones de **galaxias**, es decir, grupos de estrellas. Una **estrella** es un astro de dimensiones variables con luz y calor propios.

La **Vía Láctea** es el nombre que recibe la galaxia donde se encuentran el Sol y la Tierra. Nuestra galaxia pertenece a un grupo de más de 20 galaxias que constituyen el llamado Grupo Local.

La Vía Láctea se distingue por su forma de espiral con diversos brazos curvados que giran alrededor de su centro formado por gran multitud de estrellas. En uno de esos brazos está el Sistema Solar, donde se encuentra la Tierra.

El Sistema Solar y sus planetas

El **Sistema Solar** forma parte de la Vía Láctea y lo conforman todos los astros que giran alrededor del Sol, que es la estrella situada en el centro de este sistema.

El Sol es una gran estrella esférica de composición gaseosa y una temperatura extremadamente elevada. La luz y el calor que desprende hacen posible la vida en nuestro planeta.

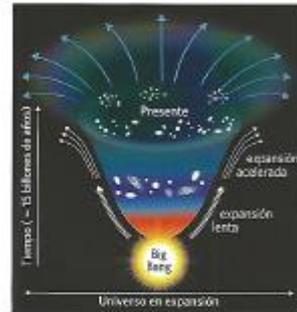
Los **planetas** son cuerpos celestes sin luz propia que giran alrededor del Sol, en un recorrido casi circular que llamamos órbita planetaria.

El Sistema Solar lo forman ocho grandes planetas: Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno.

Los **satélites** son cuerpos celestes que giran alrededor de los planetas. No tienen luz propia. La Luna es el único satélite de nuestro planeta.

El Big Bang

La explosión de una partícula de energía fue seguida de un proceso de expansión del Universo que dio lugar al espacio y al tiempo.



La expansión del Universo.



La Vía Láctea está formada por más de 100 000 millones de estrellas y tiene un diámetro de aproximadamente entre 100 y 120 mil millones de años luz.

Un año luz

Es una unidad de distancia que mide la longitud que recorre la luz en un año. La velocidad de la luz es de 300 000 km por segundo.

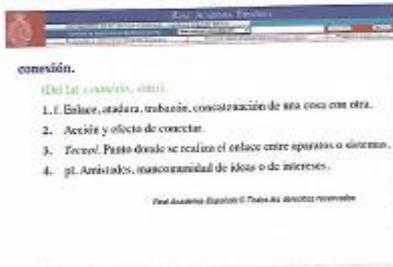
Uso y manejo del diccionario (I)

Es importante que te acostumbres a manejar con soltura el diccionario y a consultarlo con frecuencia (y no únicamente para realizar los ejercicios de lengua). Desde luego, debes recurrir a él siempre que desconozcas el significado de alguna palabra.

No te conformes, al buscar una palabra en el diccionario, con el primer significado que encuentres. A lo mejor no es el que te interesa.

Actualmente existen muchos diccionarios en Internet, que permiten una búsqueda cómoda y rápida. Entre otros, recomendamos el Diccionario de la Real Academia Española (www.rae.es). Para consultarlo, solo tienes que introducir la palabra que buscas en el espacio correspondiente y te aparecerá, con todos sus significados, aislada del resto de palabras del diccionario.

Sin embargo, eso no es posible en los diccionarios en papel. En este caso, para encontrar palabras debes tener en cuenta que están dispuestas en **orden alfabético**.



conejuno, *na*. adj. Perteneciente o relativo al conejo.
2. Sentamiento al. || 3. f. Pelo de conejo.
conexidad. (De *conexo*.) f. pl. *conexión*.
conexión. (Del lat. *conectio*, -*onis*.) f. Enlace, unión, trabazón, constatación de una cosa con otra. || 2. Acción y efecto de conectar. || 3. Tecnol. Punto donde se realiza el enlace entre aparatos o sistemas. || 4. pl. Amistades, mancomunidad de ideas o de intereses.
conexionarse. prnl. Contratar conexiones.
conexivo, *va*. (Del lat. *conexivus*.) adj. Que puede unirse o juntar una cosa con otra.
conexo, *xa*. (Del lat. *connexus*, part. pas. de *conectio*)
conectio adj. Dicho de una cosa: Que está enlazada o relacionada con

La **ch** y la **ll** no tienen entrada independiente en el diccionario. Por tanto, las palabras que comiencen por **ch** tienes que buscarlas en la letra **c**, entre las que empiecen por **ce-** y **ci-**. Y las palabras que empiecen por **ll** aparecerán en la **l**, entre **li-** y **lo-**.

¿Qué ocurre si queremos ordenar alfabéticamente palabras que empiezan por la misma letra? Fíjate:

falda - febrero	1.º → falda va antes que febrero
feria - feroz	2.º → febrero va antes que feria
	3.º → feria va antes que feroz

El conjunto de palabras que empiezan por la misma letra se ordena alfabéticamente teniendo en cuenta en primer lugar la segunda letra, luego la tercera...

1 Ordena alfabéticamente estas palabras. Subraya la primera letra de cada una y tendrás el alfabeto castellano.

<i>mar</i>	<i>abrir</i>	<i>saber</i>	<i>tarjeta</i>	<i>fici</i>	<i>geranio</i>
<i>obsequio</i>	<i>teléfono</i>	<i>quince</i>	<i>pobre</i>	<i>lira</i>	<i>daber</i>
<i>caballo</i>	<i>kilómetro</i>	<i>zumbido</i>	<i>handú</i>	<i>waterpolo</i>	
<i>iceberg</i>	<i>baile</i>	<i>valle</i>	<i>espléndido</i>	<i>urgente</i>	
<i>rubio</i>	<i>godo</i>	<i>hierba</i>	<i>tablo</i>	<i>nieve</i>	





ACTIVIDADES FINALES

La Tierra: el planeta de la vida

47 ¿Qué características hacen de la Tierra un planeta habitable?

48 La siguiente tabla muestra los porcentajes de tres gases presentes en la atmósfera de distintos planetas:

Planeta	Dióxido de carbono	Nitrógeno	Oxígeno
Venus	96 %	3 %	0 %
Tierra	0,036 %	78 %	21 %
Marte	95 %	3 %	0 %

a) ¿Qué diferencias destacarías entre la composición de las atmósferas de Venus, la Tierra y Marte?

b) ¿Crees que este aspecto influye en la presencia o ausencia de seres vivos en cada uno de estos planetas? Razona tu respuesta.

49 Haz un esquema de los diferentes niveles de organización de la materia y responde:

a) ¿Qué son los niveles de organización de la materia?

b) ¿A partir de qué nivel se puede considerar que la materia es materia viva? Razona tu respuesta.

Bioelementos y biomoléculas

50 ¿Qué biomolécula almacena la información necesaria para el funcionamiento de la célula? ¿Cuáles tienen función energética?

51 Haz una tabla en tu cuaderno y clasifica las siguientes biomoléculas en orgánicas e inorgánicas: glúcidos, agua, ácidos nucleicos, lípidos, sales minerales y proteínas.

52 ¿Cuál es el bioelemento fundamental de la materia viva? ¿Por qué?

La célula

53 ¿Por qué los organismos pluricelulares suelen ser más longevos que los unicelulares?

54 Explica qué es la especialización celular, en qué organismos se da y qué ventajas aporta.

55 Copia el esquema en tu cuaderno y resuelve las cuestiones.

a) ¿Qué tipo de célula representa?

b) Localiza y señala en tu esquema las siguientes estructuras celulares: citoplasma, mitocondria, núcleo, membrana plasmática, pared celular y cloroplasto.

c) ¿Cuáles de las estructuras anteriores son comunes a todas las células?



56 Escribe el nombre de la parte de una célula eucariota que realiza cada función:

- Regula el paso de sustancias.
- Aloja y protege el ADN.
- Da consistencia a la célula vegetal.
- Contiene los orgánulos celulares.

Las funciones vitales

57 En un laboratorio se están cultivando bacterias que se dividen por bipartición cada 30 minutos. Si al principio había 4000, ¿cuántas bacterias habrá después de una hora? ¿Y tras cuatro horas?

Si se reproducen por esporulación, ¿su número sería mayor o menor?

58 Define catabolismo y anabolismo. ¿Con qué función vital se relacionan?

Las funciones vitales en las plantas

59 Corrige las afirmaciones que sean falsas:

- Las plantas realizan la fotosíntesis durante el día y la respiración durante la noche.
- Las plantas no consumen oxígeno.
- La respiración celular solo la llevan a cabo las mitocondrias de las células animales.
- En la respiración celular se consume energía.
- Las plantas pueden realizar movimientos.
- Las plantas no se relacionan.

60 Los siguientes esquemas muestran distintas técnicas de reproducción asexual artificial: acodo, injerto y estaca.

Explica brevemente en tu cuaderno, según lo que ves en la imagen, en qué consiste cada una.



Anexo III. Las secuencias didácticas

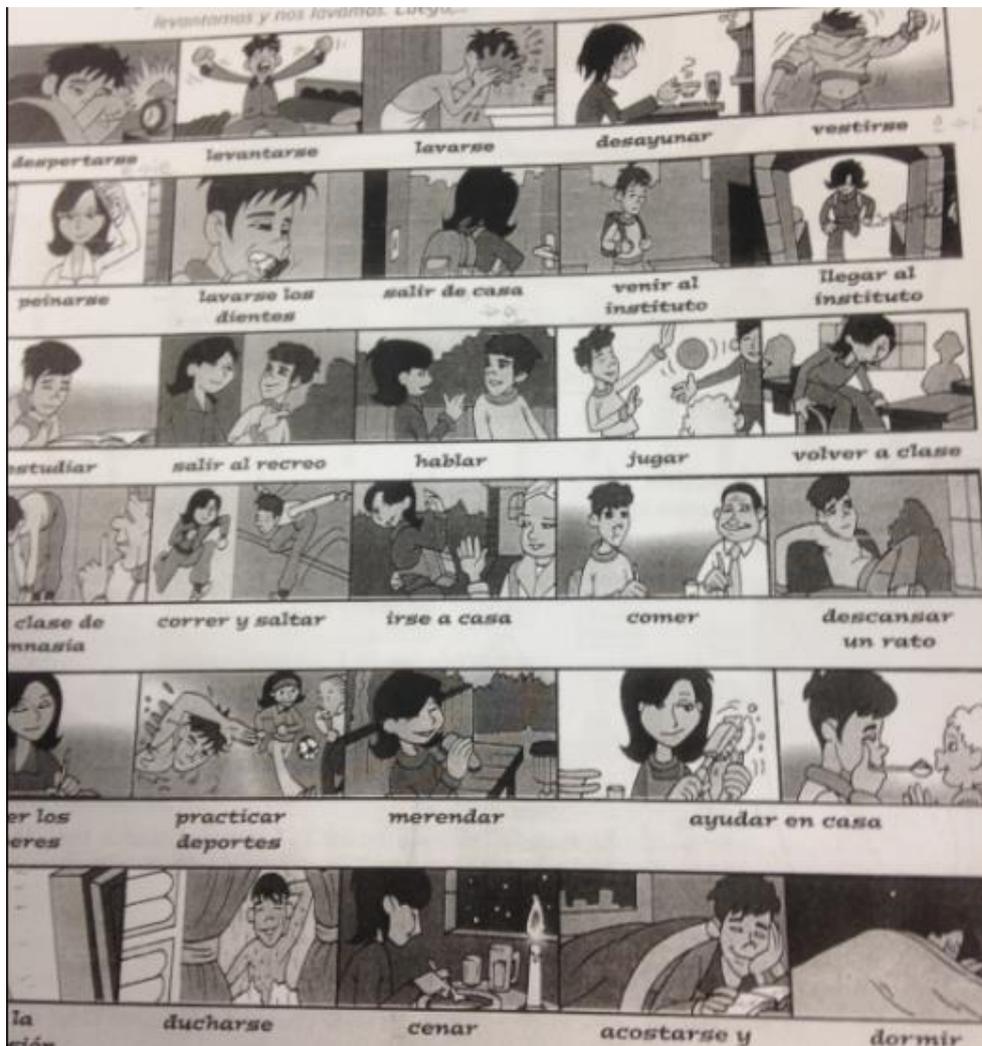
Secuencia 1

TALLER 1. EMPEZAMOS A INTRODUCIR LAS RUTINAS

Actividad 1. Tras ver este [vídeo](#) comenta con tu compañero

- ¿Qué acciones está realizando este señor?

Actividad 2. Localiza las acciones que has visto en el vídeo en estas imágenes



Actividad 3. Destaca aquellas acciones que tú haces

Yo desayuno

Yo salgo de casa

Yo hablo

Yo como

Yo duermo la siesta

Yo estudio

Yo ceno

Yo me lavo

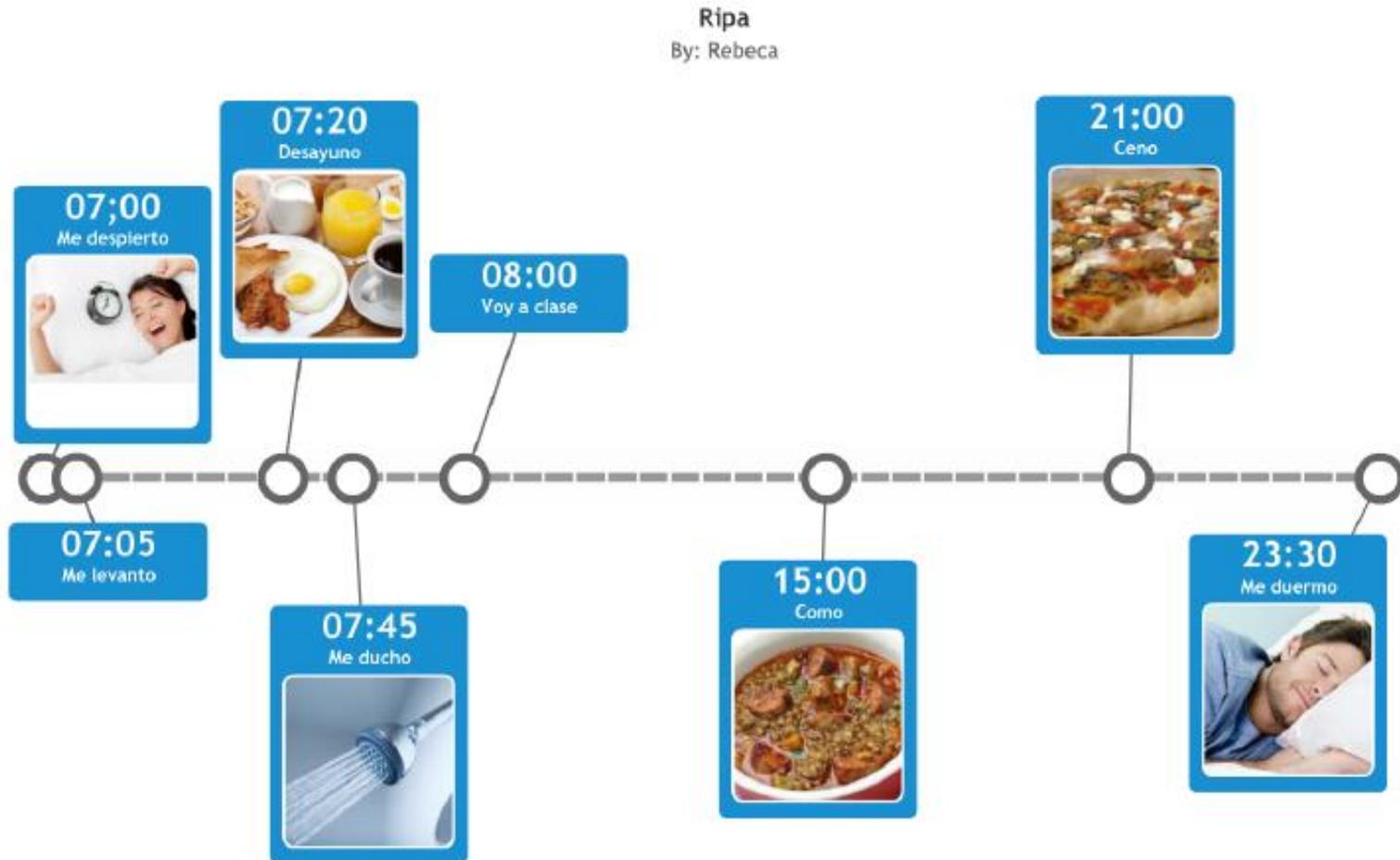
Yo me peino

Yo practico deportes

Yo juego

Yo ayudo en casa

Actividad 4. Observa la siguiente línea del tiempo y señala aquellas acciones que tú también haces.



Actividad 5. ¿Qué opinas de estos horarios? ¿Te parecen normales? Razona tu respuesta.

TALLER 2. SECUENCIAMOS NUESTRAS RUTINAS

Actividad 1. Completa estas frases con las opciones dadas

Ceno	Como	Desayuno	Me lavo los dientes
Me peino	Me echo la siesta	Me despierto amigos	Juego con mis amigos
Voy al instituto	Vuelvo del instituto	Me ducho	

1. A la mañana...
2. A las tardes...
3. A la noche...

Actividad 2. Enumera las acciones que te gusta hacer a la tarde

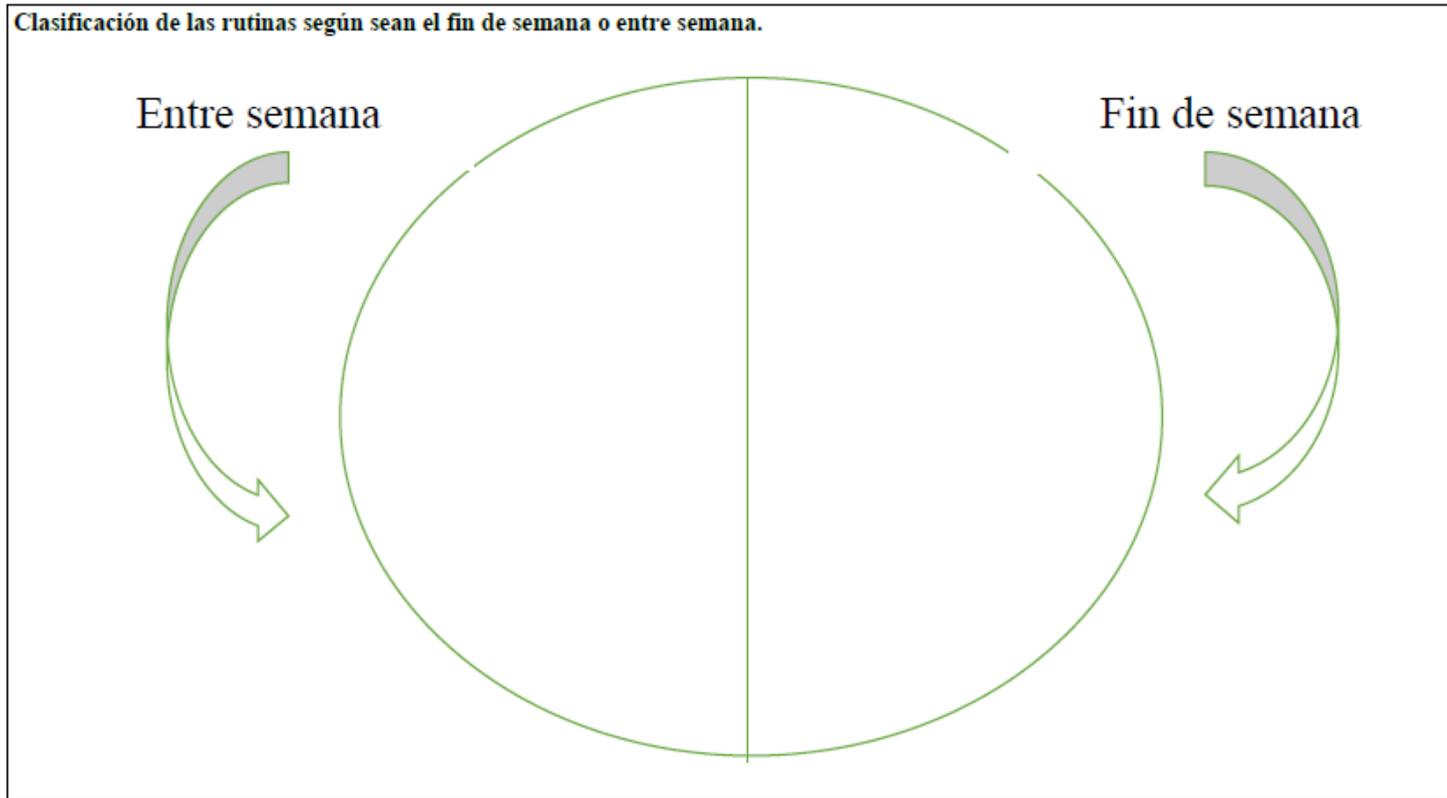
A la tarde me gusta:

1. .
2. .
3. .

Añade ahora las que no te gusta hacer. Clasificalas entre las que sí te gusta hacer y las que no.

A la tarde me gusta:	A la tarde NO me gusta:
1. .	1. .
2. .	2. .
3. .	3. .

Actividad 3. Añade a esta rueda de ideas distintas rutinas. Clasifícalas según las realices en el fin de semana o entre semana.



TALLER 3. ORDENANDO LAS RUTINAS

Actividad 1. Imagina y desarrolla tu propia línea del tiempo

- ¿Qué vas a incluir?
- ¿Vas a hacerla para mostrar tu fin de semana o entre semana?

Secuencia 2

TALLER 1. EMPEZAMOS A INTRODUCIR LOS ALIMENTOS

Actividad 1. Identifica y relaciona cada alimento con su imagen

Nota para el profesor: Utiliza tarjetas para favorecer el aprendizaje kinésico de los alumnos. Que para relacionar los alimentos utilicen las fichas, las acerquen a su nombre, las cambien de zona.

Guarda bien las fichas porque las utilizarás más adelante.

Pon énfasis en los términos 'identifica' y 'relaciona' así como en su significado y en la actividad de fomentan.

Actividad 2. Relaciona cada tienda con el producto que venden

- | | |
|-------------|----------------|
| 1. Melón | |
| 2. Acelga | |
| 3. Lomo | 1. Frutería |
| 4. Chorizo | 2. Pescadería |
| 5. Merluza | 3. Charcutería |
| 6. Atún | 4. Carnicería |
| 7. Fresas | |
| 8. Jamón | |
| 9. Naranjas | |
| 10. Pollo | |

Nota para el profesor: Utiliza el verbo 'localizar' para introducir algún ejercicio donde los

alumnos tengan que señalar algo.

Se puede aprovechar para asentar la idea 'localizar' pidiendo que localicen entre las imágenes alguna donde salga alguien comiendo. Incluso les podemos pedir que localicen en el aula algún objeto de color x.

Actividad 3. Añade otros alimentos a la lista propuesta antes

1. Melón

2. Acelga
3. Lomo
4. Chorizo
5. Merluza
6. Atún
7. Fresas
8. Jamón
9. Naranjas
10. Pollo
- 11..
- 12..
- 13..
- 14..

Nota para el profesor: Aprovecha para recordarles el sentido de 'añadir' partiendo de lo anterior para introducir nuevas cuestiones.

Actividad 4. Ordena y clasifica los alimentos según el tipo que sean

Frutas	Verduras	Legumbres	Carnes y pescados

Actividad 5. Realiza tu propia lista con aquellos alimentos que conoces.

Nota para el profesor: Aprovecha para hacer énfasis en la idea de que al añadir, mantenemos lo anterior.

TALLER 2. LAS COMIDAS

Actividad 1. Completa estas frases con estos cuatro verbos

Beber	Comer	Cenar	Desayunar
-------	-------	-------	-----------

1. Yo _____ zumo todas las mañanas en el desayuno.
2. Los fines de semana _____ leche en el desayuno.
3. Todas las noches _____ verduras como la acelga y fruta.
4. Al mediodía _____ pollo y de postre naranjas y melón.
5. _____ pescado siempre.
6. Algunos días _____ jamón como merienda, otros no.

Nota para el profesor: Se puede aprovechar este ejercicio para recuperar cuestiones de las rutinas. *Como todos los días, todas las mañanas...*

Actividad 2. Realizamos una “Tortilla de patatas”.

¿Has probado alguna vez la tortilla de patatas? ¿Se come en tu país?

Lee los ingredientes necesarios para realizar una tortilla de patatas y asegúrate que los tienes en tus fichas. ¿Falta alguno? Añádelo.

Ingredientes



5 huevos



4 patatas medianas



aceite de oliva



media cebolla blanca (opcional)



un poco de sal



una sartén antiadherente

Modo de hacerlo

Mira el vídeo <http://www.pequerecetas.com/receta/tortilla-de-patatas-con-cebolla/> e incluye las siguientes palabras en los huecos del texto.

freir (freímos)	poner (ponemos)	cortar (cortamos)	calentar
pelar (pelamos)	huevo	sartén	volcar (volcamos)

Para hacer una tortilla de patatas, (1)_____ las patatas, las lavamos y las cortamos en rodajas, ni muy finas ni muy gruesas. También (2)_____ la cebolla en daditos.

Ponemos una (3)_____ con abundante aceite de oliva virgen extra a (4)_____ y una vez caliente volcamos las patatas y la cebolla, asegurándonos que quedan bien cubiertas por el aceite. Salamos y (5)_____ a fuego suave unos 20 minutos, hasta que las patatas estén muy tiernas, Las podemos ir aplastando con el canto de una espumadera.

Una vez hechas las patatas, las escurrimos del aceite bien y (6)_____ en un recipiente hondo sobre los huevos que habremos batido previamente salándolos también. Mezclamos bien.

Ponemos una cucharadita de aceite de oliva en una sartén de tamaño medio y una vez caliente volcamos la mezcla de huevo y patatas sobre ella. Dejamos que cuaje el huevo, moviendo de vez en cuando la sartén para asegurarnos que no se queda pegada. Una vez cuajado el (7)_____ le damos la vuelta poniendo un plato sobre la sartén y volcando la tortilla sobre él con un giro suave pero firme. Deslizamos de nuevo en la sartén y dejamos cuajar de nuevo por el otro lado.

(Este texto comienza en el minuto 0.26 del vídeo)

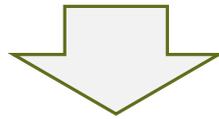
A continuación tienes 5 enunciados que está desordenados sobre cómo se hace la tortilla de patata. Leyendo de nuevo el texto anterior, ordénalos copiándolos en siguiente diagrama:

- Echamos todo a la sartén con un copo de aceite de oliva y esperamos a que se ponga como un pastel. Le damos vueltas en la sartén de vez en cuando.
- Ponemos aceite en una sartén y echamos la patata, la cebolla y un poco de sal y freímos durante 20 minutos.
- Batimos los huevos en un recipiente, echamos la patata y la cebolla frita y revolvemos la mezcla.
- Pelamos y cortamos la patata y la cebolla.
- Una vez que está frita, quitamos el aceite de la patata y de la cebolla

PASO 1: Primero...



PASO 2: Segundo....



PASO 3: A continuación...



PASO 4: Después...



PASO 5: Finalmente...

Actividad 3. Observa estas imágenes y práctica con tu compañero esta situación.

Camarero

- Preguntas como: *¿Qué quieres tomar? ¿Qué te apetece comer? ¿Quieres algo de beber?*

Cliente:

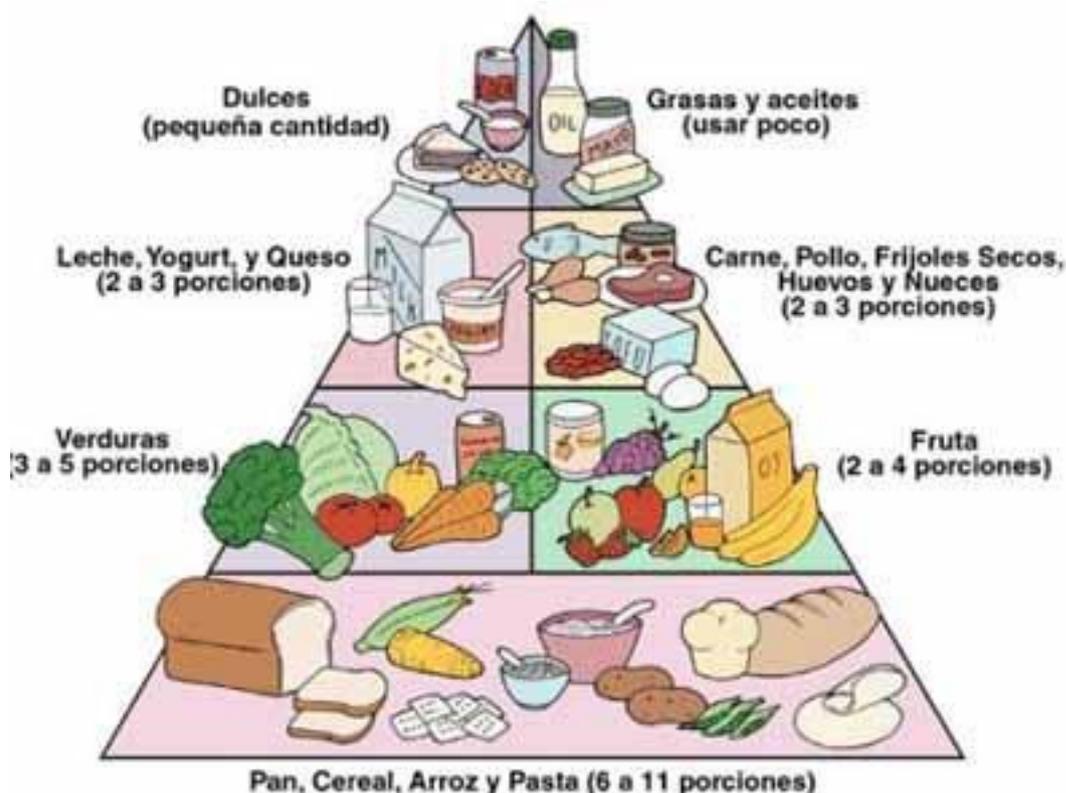
- Para comer: Dame la carta, quiero el menú diario, algo de picar...
- Para beber: Ponme... un refresco, un café, un vaso de agua...

Nota para el profesor: Divide a los alumnos en parejas y haz un *role play* entre camarero y cliente.

Es importante que aprovechen para practicar saludos y despedidas también en este contexto.

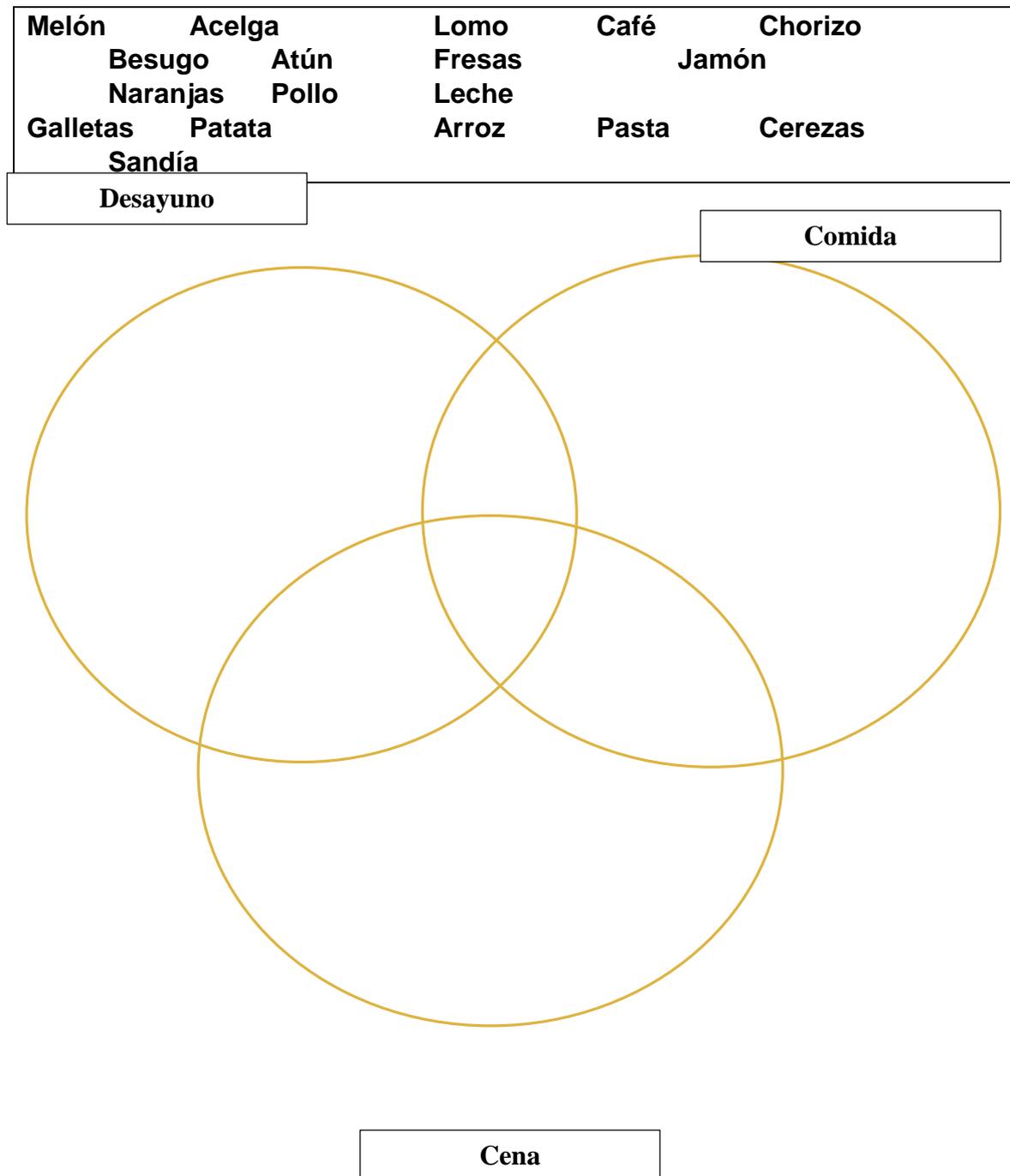
TALLER 3. COMER SANO

Actividad 1. Observa esta pirámide alimenticia y responde las preguntas



1. Escribe tres alimentos que debemos tomar a diario.
2. Escribe otros tres alimentos que no debemos tomar a diario.
3. En la base de la pirámide están los alimentos:
4. En la parte más alta de la pirámide (pico) están los alimentos:
5. ¿Cuántas porciones de fruta tenemos que consumir al día?
6. ¿Cuántas raciones de fruta comes tú al día?
7. ¿Cuántas porciones de queso tenemos que consumir al día?
8. ¿Cuántas raciones queso comes tú al día?

Actividad 2. Introduce estos alimentos en un diagrama de Venn, según los usos en el desayuno, comida o cena o en los tres.



Ahora interactúa con tus compañeros con preguntas y afirmaciones como:

“He clasificado jamón en el desayuno y en la cena”.

“¿Has colocado pasta en la cena?”

“En la intersección de los tres círculos, he clasificado galletas”

Ejercicio 1. Actividad 1.

MELÓN	ACELGA	ARROZ
MERLUZA	ATÚN	FRESAS
NARANJAS	LECHE	CAFÉ
ZUMO	GARBANZOS	ALUBIAS
SANDÍA	CERDO	LENTEJAS
JAMÓN	ESPINACAS	PUERRO
ZANAHORIA	TOMATE	MELOCOTÓN
CEBOLLA	PATATA	AJO
POLLO	CEREZA	PAVO
		







*Secuencia 3***TALLER 1. ¿CÓMO ES ...?**

Actividad 1. Recuerda que hace unas semanas ya trabajamos con la descripción física de personas. ¿Puedes describir estas imágenes según lo aprendido?



- ¿Cuáles son las características de Sofía? ¿Y de Manuel?
- ¿Qué rasgos te resultan llamativos en Héctor? ¿Y en Ricardo?

Actividad 2. Observa estas descripciones del carácter basadas en el horóscopo y responde a las cuestiones.

- ¿Conocías este horóscopo?
- ¿Qué signo eres tú?
- ¿Conoces todas esas palabras que aparecen ahí?
- ¿Eres así?

aries

tus 12 virtudes irresistibles

21 DE MARZO - 20 DE ABRIL

energicos ♋

emprendedores

Lideres ♋

ventusiasmados

Honestos ♋

valientes ♋

intrépidos ♋ espontáneos

activos ♋ **directos** ♋

decididos optimistas



look and remember

Un dibujo de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACV Ediciones.

www.lookandremember.com

Libra

tus 12 virtudes irresistibles

23 SEPTIEMBRE - 22 OCTUBRE

afable ♎

tolerante ♎

ENCANTADOR

idealista ♎

artístico. ♎

optimista ♎

ARMONIOSO • conciliador

sociable ♎ ♎ cooperativo

COMUNICATIVO • REFINADO



look and remember

Un dibujo de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACV Ediciones.

www.lookandremember.com

piscis

tus 12 virtudes irresistibles

19 FEBRERO - 20 MARZO

pacíficos ♋

generosos @

RECEPTIVOS ♋

discretos @

adaptables

imaginativos •

HOSPITALARIOS @ sensibles

amables ♋ intuitivos •

compasivos @ • místicos



look and remember

Un dibujo de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACV Ediciones.

www.lookandremember.com

virgo

tus 12 virtudes irresistibles

23 AGOSTO - 22 SEPTIEMBRE

prudente ♍

sensato ♍

DISCRETO ♍

práctico

Metodico.

trabajador

DETALLISTA ♍ metodico •

moderado ♍ disciplinado

analítico • ENTREGADO



look and remember

Un dibujo de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACV Ediciones.

www.lookandremember.com

Sagitario

tus 12 virtudes irresistibles

22 DE NOVIEMBRE - 21 DE DICIEMBRE

Sociables
sinceros
entusiastas
independientes
aventureros
viajeros *joviales*
espontáneos *curiosos*
divulgadores *idealistas*



look and remember Un dibujo de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACY Ediciones. www.lookandremember.com

Cáncer

tus 12 virtudes irresistibles

22 JUNIO - 22 JULIO

sensible
intuitivo
 DISCRETO
dulce
imaginativo
compasivo
 RETENTIVO *hogareño*
 protector *introspectivo*
ADAPTABLE • ROMÁNTICO



look and remember Un dibujo de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACY Ediciones. www.lookandremember.com

escorpio

tus 12 virtudes irresistibles

22 DE DICIEMBRE - 21 ENERO

Apasionados
audaces
 compasivos
 independientes
compasivos
analíticos
ambiciosos *sensuales*
Leales *tenaces*
sensibles **Magnéticos**



look and remember Un dibujo de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACY Ediciones. www.lookandremember.com

Leo

tus 12 virtudes irresistibles

22 JUNIO - 22 JULIO

leal
dirigente
 CREATIVO
vital
valiente
apasionado
 GENEROSO *ambicioso*
independiente *entusiasta*
amistoso • RADIANTE



look and remember Un dibujo de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACY Ediciones. www.lookandremember.com

tauro

tus 12 virtudes irresistibles

22 ABRIL - 21 MAYO

pacientes
 & tenaces
 SENSUALES
 ♣ leales
 ambiciosos.
 ♣ & prácticos
 & SEGUROS & prudentes.
 trabajadores & ♣ estables
 ♣ tranquilos • METÓDICOS



look and remember | Un diseño de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACV Ediciones. www.lookandremember.com

capricornio

tus 12 virtudes irresistibles

22 DE DICIEMBRE - 21 ENERO

• resistentes
 • discretos ♯
 ♯ pacientes
 austeros ♯ ♯
 emprendedores
 ♯ tenaces
 prácticos ♯ metódicos
 ♯ reflexivos ♯ realistas
 ambiciosos ♯ prudentes.



look and remember | Un diseño de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACV Ediciones. www.lookandremember.com

géminis

tus 12 virtudes irresistibles

21 MAYO - 21 JUNIO

versátil II
 II curioso
 ELOCUENTE
 ☺ juvenil
 ingenioso.
 ☺ II amistoso
 COMUNICATIVO II rápido.
 conciliador ☺ intelectual
 II ☺ imaginativo • FLEXIBLE



look and remember | Un diseño de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACV Ediciones. www.lookandremember.com

acuario

tus 12 virtudes irresistibles

12 ENERO - 18 FEBRERO

tolerantes ∩
 ∩ curiosos
 ALTRUISTAS
 ∩ ingeniosos
 amistosos •
 ∩ ∩ positivos
 ∩ SINCEROS ∩ originales •
 independientes ∩ imaginativos
 ∩ comunicativos • INTELLECTUALES



look and remember | Un diseño de Look and Remember. Todos los derechos reservados. Prohibida su venta o reproducción comercial sin permiso previo de ACV Ediciones. www.lookandremember.com

Actividad 3. Relaciona estos adjetivos con su opuesto

1. Amable
2. Pacífico, -a
3. Agradable
4. Inteligente

1. Triste
2. Desordenado, -a
3. Grosero, -a
4. Descuidado, -a

5. Culto, -a
6. Alegre
7. Ordenado, -a
8. Sincero, -a
9. Prudente
10. Hábil
11. Divertido, -a

5. Violento, -a
6. Aburrido, -a
7. Tonto, -a
8. Desagradable
9. Torpe
10. Inculto, -a
11. Mentiroso, -a

Actividad 4. Compara las dos columnas anteriores y razona. ¿Cuál crees que tiene los adjetivos “buenos”? ¿Y los malos?

Actividad 5. Imagina que haces un nuevo amigo. Haz una lista con las características que tendría que tener. Enumera aquellos que consideras imprescindibles.

TALLER 2. CONOCEMOS A JUAN

Actividad 1. Observa esta descripción de Juan.

Juan es mi mejor amigo. Tiene veinte años y es de Madrid. Es alto y delgado. Es pelirrojo. No tiene barba ni bigote, pero sí lleva gafas. Yo le quiero mucho porque es amable. También es inteligente, saca buenas notas en clase. Además, es sincero; nunca dice mentiras. Pero, hay que reconocer que a veces es un poco desordenado. También es un poco torpe y se cae muchas veces

Señala la foto a la que crees que corresponde esta descripción

Comenta:

- ¿Qué cosas buenas tiene Juan?
- ¿Hay algún rasgo de su carácter que no sea bueno?



Actividad 2. Mira este [vídeo](#) y responde a las cuestiones que se plantean en él.

Actividad 3. Observa esta infografía realizada sobre Juan.



- ¿De dónde es Juan?
- ¿Dónde vive?
- ¿Qué le gusta?
- ¿Cuáles son sus rasgos físicos?
- ¿Y su carácter?

TALLER 3. PRESENTAMOS A NUESTROS COMPAÑEROS

Actividad 1. Pregunta a tu compañero sobre:

- Su nacionalidad, años.
- Sus gustos.
- Su carácter

Escribe aquí una pequeña presentación

Actividad 2. Construye una infografía donde expliques cómo es tu compañero. Acuérdate de indicar cómo es su carácter.

Secuencia 4

TALLER 1. CONOCEMOS A LOS ANIMALES

Actividad 1. Enumera cinco animales que conozcas y dibújalos en tu cuaderno.

Actividad 2. Localiza entre estos nombres aquellos que NO son animales.

Perro	Conejo	Piedra	Gallina
Tortuga	Ballena	Viento	Cangrejo
Serpiente	Tierra	Delfín	Arena

Actividad 3. ¿Qué estás haciendo?

Copia esta tabla en tu cuaderno con la perífrasis 'estar + gerundio'

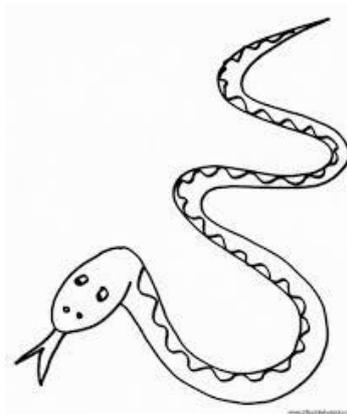
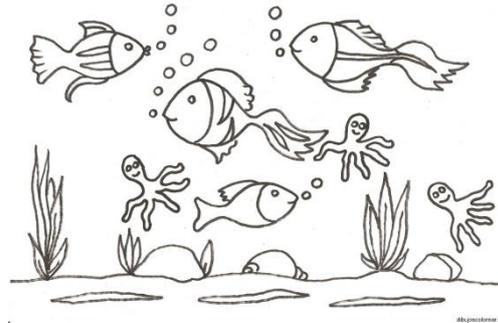
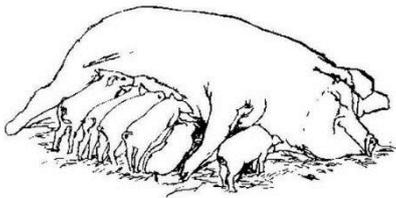
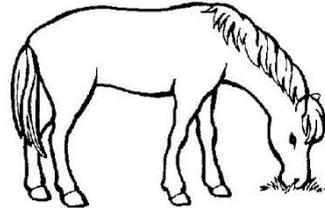
Yo	estoy	escuchar →
Tú	estás	escuchando
Él/Ella	está	hacer → haciendo
Nosotros/as	estamos	escribir → escribiendo
Vosotros/as	estáis	
Ellos/as	están	

Completa estas frases

- Yo (comer) en el parque **ahora mismo**.
- Tú (hablar) por teléfono en **estos momentos**.
- Ella (gritar) a su madre **ahora mismo**.
- Nosotros (pedir) **ayuda ahora mismo**.

- Vosotros (esperar) la película en estos momentos.
- Ellos (llamar) por teléfono.

Actividad 4. ¿Qué están haciendo? Coméntalo con tu compañero/a.



TALLER 2. CLASIFICAMOS ANIMALES

Actividad 1. Observa este [vídeo](#) y localiza los animales vertebrados que en él aparecen.

Ciervo	Medusa	Perro	Cangrejo
Mosca	Gato	Avispa	León

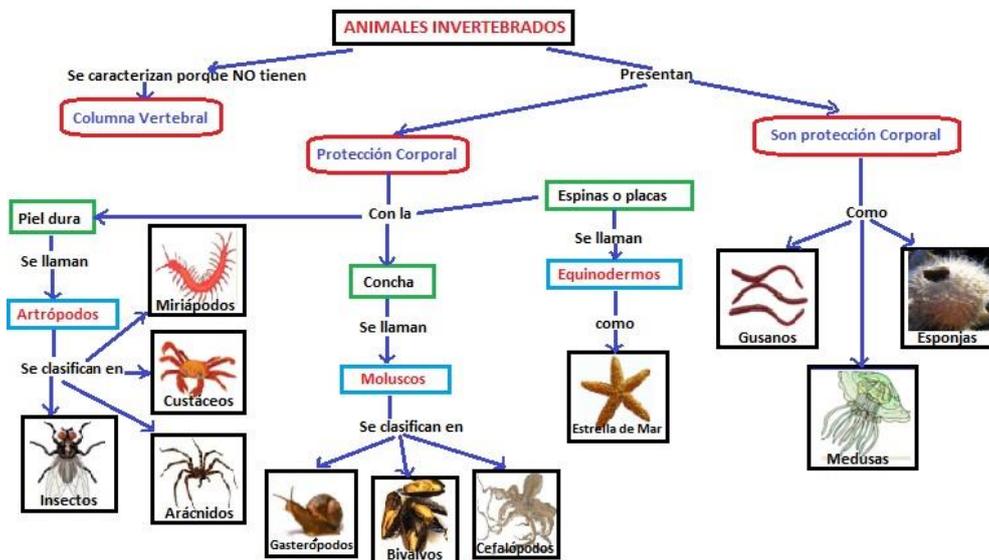
Caballo	Saltamontes	Mariquita	Mapache
Pulpo	Lobo	Oso	Hormiga

Corrige tus respuestas con este [vídeo](#)

Actividad 2. Explica con tus palabras qué es un animal vertebrado.

Los vertebrados son ANIMALES QUE TIENEN.....

Actividad 3. Observa este esquema y responde a las preguntas



- ¿Por qué se caracterizan los animales invertebrados?
- ¿Puedes poner ejemplos de artrópodo?
- ¿Qué tipo de animal invertebrado son los insectos?
- ¿Los gusanos son un animal invertebrado?

TALLER 3. REALIZAMOS NUESTRO PROPIO MAPA CONCEPTUAL

Actividad 1. Corrige las afirmaciones que sean incorrectas

ANIMALES VERTEBRADOS
Son los que tienen esqueleto interno (huesos).

<p style="text-align: center;">PECES</p> <p>* Nacen de huevos * Viven en el agua</p> <p>* Tienen aletas y escamas </p>	<p style="text-align: center;">ANFIBIOS </p> <p>* Nacen de huevos</p> <p>* Los renacuajos viven en agua, no tienen patas</p> <p>* Los adultos viven en la tierra, tienen patas</p>
<p style="text-align: center;">REPTILES </p> <p>* Nacen de huevos * Se arrastran</p> <p>* Tienen escamas</p>	<p style="text-align: center;">MAMÍFEROS</p> <p>* Nacen de su madre * Tienen patas</p> <p>* Se alimentan de pequeños de leche </p> <p>* Los hay con alas </p> <p>* Los hay con aletas  </p>
<p style="text-align: center;">AVES </p> <p>* Nacen de huevos</p> <p>* Tienen alas, plumas y pico</p>	

- Los peces viven en el aire.
- Los anfibios viven en el agua y luego en la tierra.
- Las aves viven en el agua.
- Los mamíferos se alimentan de su papá?
- Los anfibios nacen de su madre.
- Los anfibios tienen alas, plumas y pico.
- Solo los peces nacen de huevos.
- Solo los peces tienen aletas.
- No hay mamíferos con alas.
- Los renacuajos tienen patas.

Actividad 2. Realiza un mapa conceptual clasificando los animales vertebrados

PRUEBA FINAL	
NOMBRE:	FECHA:

Ejercicio 1. Localiza y subraya la palabra que no corresponde

- Comer, andar, relacionar, saltar.
- Subrayar, enumerar, localizar, hablar.
- Diagrama, tabla, esquema, pizarra
- Característica, melón, pan, arroz

Ejercicio 2. Cada tabla es el desarrollo de un ejercicio. Escribe en los casilleros en gris claro de cada tabla la instrucción que le corresponde.

Completa con las opciones dadas.

Enumera tus animales favoritos.

Relaciona cada animal con su rasgo.

Ordena y clasifica los animales.

Cangrejo	Rugido
León	Rayas
Tortuga	Ladrido
Tigre	Mauullido
Gato	Caparazón
Perro	Pinzas

1. .
2. .
3. .
4. .

Los tigres _____ (tener) rayas.
La tortuga _____(vivir) en su caparazón.
El gato _____(tener) un mauullido fuerte.

Vertebrados	Invertebrados



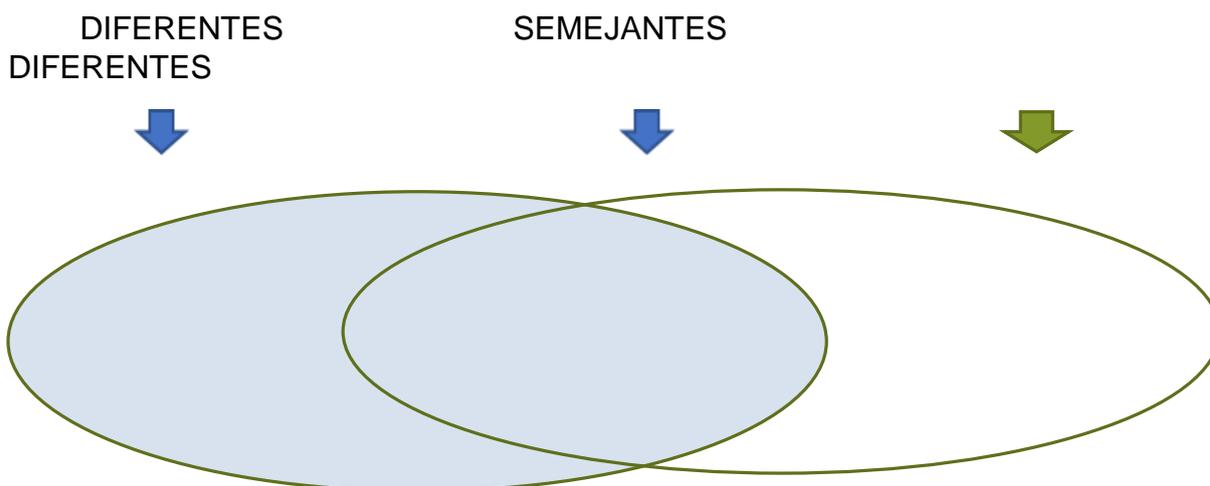
- | |
|-----------------|
| Cangrejo |
| Gato |
| Medusa |
| Perro |

Ejercicio 3. Dibuja una línea cronológica con las cosas que haces durante un día entre semana y a las horas en las que las haces. Puedes emplear las siguientes palabras:

levantarse	ir a la cama	comer	desayunar	ir al colegio
hacer los deberes				

Ejercicio 4. Sitúa en el siguiente diagrama:

- Dos comidas y bebidas que se comen y beben SOLO en tu país
- Dos comidas y bebidas que se comen y beben SOLO en España
- Dos comidas y bebidas que se comen en tu país y en España



Ejercicio 5. ¿Puedes resolver este ejercicio? Utiliza el ordenador si lo necesitas.

Ejercicio

Dibuja una tabla y clasifica las siguientes biomoléculas en orgánicas e inorgánicas: glúcidos, agua, ácidos nucleicos, lípidos, sales minerales y proteínas.

Anexo IV. Selección de voces completa

Voz	CONTEXTO
Características	¿Qué características hacen...?
Hacer	
Tabla	La siguiente tabla muestra...
Siguiente	
Muestra	
Diferencias	¿Qué diferencias destacarías?
Destacar	
Crear	¿Crees que este aspecto influir?
Aspecto	
Influir	
Esquema	Haz un esquema
Razona	Razona tu respuesta
Considerar	Se puede considerar que la...
Explica	Explica qué es la especialización...
Ventajas	¿Qué ventajas aporta?
Aporta	
Copia	Copia este esquema en tu cuaderno
Resuelve	Resuelve las cuestiones
Cuestiones	
Tipo	¿Qué tipo de célula representa?
Representa	
Localiza	Localiza y señala
Señala	
Común	¿Cuáles son comunes a todas?
Define	Define catabolismo y anabolismo
Corrige	Corrige las afirmaciones que sean falsas
Realizar	Realiza una tabla
Investiga	Investiga cómo detecta una planta
Relaciona	Relaciona cada uno de los siguientes sistemas
Ordena	Ordena estos elementos en un acto reflejo
Papel	¿Qué papel desempeña?
Completa	Complétala con estos términos
Término	
Concepto	Define los conceptos...

Denominar	¿Cómo se denominan en el texto?
Elaborar	Elabora tu propio resumen
Resumen	
Añade	Añade los elementos
Construir	Construir un mapa conceptual
Mapa conceptual	
Ordena	Ordena las categorías de la serie A
Comenta	Comenta la siguiente frase
Representar	La siguiente imagen representa
Incluir	¿Podemos incluir a estos seres vivos?
Justifica	Justifica tu respuesta
Indicar	Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas
Clasificar	¿En qué reino y en qué grupo lo clasificarías?
Identificar	Identifica el término
Enumerar	Enumera los ingredientes...
Cita	Cita un ejemplo de un animal...
Similitudes	Explica las similitudes y las diferencias
Imaginar	Imaginar que colocamos dos peces...
Nombra	Nombra un ave que no pueda volar
Comparar	Compara estas dos series de...

Tabla 16. Lista apriorística del vocabulario académico extraído de cuatro libros de texto. Ordenado según el primer uso encontrado

Anexo V. Voces académicas introducidas

VOCES ACADÉMICAS			
Afirmar	Añadir	Características	Citar
Clasificar	Columnas	Comparar	Completar
Copiar	Corregir	Cuestiones	Destacar
Elaborar	Enumerar	Explicar	Identificar
Imaginar	Incluir	Listar	Localizar
Observar	Ordenar	Rasgos	Recordar
Realizar	Relacionar	Responder	Señalar
Series		Tabla	

Tabla 17. Selección de voces académicas finalmente introducidas en las secuencias.

Anexo VI. Realización de tarjetas de vocabulario



Anexo VII. Ejercicio para la inteligencia kinésica