

El reto de la didáctica de la lengua académica: un análisis de las creencias y prácticas del profesorado de Secundaria sobre la enseñanza del vocabulario

The challenge of academic language didactics: An analysis of Secondary school teachers' beliefs and practices regarding vocabulary

María Victoria López Pérez

Universidad Pública de Navarra

victoria.lopez@unavarra.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0168-6492>

DOI: 10.17398/1988-8430.34.221

Fecha de recepción: 15/03/2021

Fecha de aceptación: 20/05/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



López Pérez, M. V. (2021). El reto de la didáctica de la lengua académica: un análisis de las creencias y prácticas del profesorado de Secundaria sobre la enseñanza del vocabulario. *Tejuelo*, 34, 221-260.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.221>

Resumen: Los actuales currículos educativos reconocen el papel de la lengua en la adquisición de conocimiento e instan a la atención a cuestiones lingüísticas en las materias escolares. Este trabajo analiza las creencias de docentes sobre la lengua académica y su léxico, y sus prácticas para enseñar vocabulario. En el estudio, de tipo cuantitativo, participaron 50 profesores de Secundaria de materias no lingüísticas a través de un cuestionario. Los resultados muestran que los docentes identifican la lengua académica, son conscientes de su importancia y admiten responsabilidad en su enseñanza. Cuentan además con ciertos conocimientos sobre la didáctica del vocabulario, y se muestran moderadamente abiertos a dedicarle más tiempo en sus clases y en cursos de formación. Los profesores de asignaturas con más lenguaje natural y los que tienen experiencia en impartir segundas lenguas utilizan en mayor medida estrategias de enseñanza de vocabulario que los de asignaturas con menos lenguaje natural y sin esta experiencia. Estos hallazgos sirven para elaborar planes formativos que ayuden al profesorado en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en sus asignaturas. El estudio contribuye al conocimiento sobre la lengua académica y su didáctica en contextos escolares, área deficitaria de investigación que la Didáctica de la lengua debe liderar.

Palabras clave: Educación Secundaria; vocabulario académico; desarrollo curricular; creencias; prácticas.

Abstract: Current educational curricula recognize the role of language in the acquisition of knowledge and urge attention to linguistic issues in school subjects. This article analyzes the beliefs of teachers about the academic language and its lexicon, and their practices to teach vocabulary. In the quantitative study, 50 secondary school teachers of non-linguistic subjects participated through an anonymous questionnaire. The results show that teachers identify the academic language, are aware of its importance and admit their responsibility in the teaching of it. They also have some knowledge about vocabulary teaching, and are moderately open to spending more time focusing on it in their classes and training courses. Teachers of subjects with more natural language and those with experience in teaching second languages use vocabulary teaching strategies to a greater extent than those of subjects with less natural language and without this experience. The findings of the study may be used to create training plans that help teachers in the development of the communicative competence of the students of their subjects. The study contributes to a better understanding of the academic language and its didactics in school contexts, a deficit area of research that Language Didactics must lead.

Keywords: Secondary Education; academic vocabulary; curriculum development; beliefs; practices.

I

ntroducción

La educación obligatoria de los países del mundo occidental recoge la idea vigotskyana que relaciona cognición y lenguaje, reconociendo con ello el papel que la lengua tiene en la construcción de los saberes de las materias escolares. Tanto es así que autores como Schleppegrell (2009) llegan a afirmar: “[...] success in school is largely a language matter” (p. 5). En el ámbito europeo, la ley *Council of Europe 11 Language Policy* promulgada por el Consejo de Europa refleja estas tesis e incide en el alcance social que tienen: “Mastering the language of schooling is essential for learners to develop the skills necessary for school success and for critical thinking. It is fundamental for participation in democratic societies, and for social inclusion and cohesion (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann y Vollmer, 2015, p. 10)”. La ley trata de corregir las desigualdades ocasionadas por las diferentes experiencias lingüísticas que los escolares traen consigo al incorporarse a las aulas, diferencias que se deben a que proceden de

hogares de bajo nivel socio-económico y cultural o en los que se hablan lenguas distintas a la lengua principal de escolarización (Beacco et al., 2015). En la misma línea, los currículos de las últimas leyes españolas de Educación en los niveles de Primaria y Secundaria instan a la atención explícita a la lengua en la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas curriculares. La repetida expresión *todos somos profesores de lengua*¹ refleja la corresponsabilidad del profesorado de todas las áreas, no solo los de lengua castellana u otras lenguas nacionales de escolarización, de reparar en aspectos lingüísticos y discursivos en la docencia de sus materias. Sin embargo, no todos los profesores pueden estar familiarizados con los usos específicos del lenguaje de sus asignaturas, ni con la didáctica de estos usos, por lo que son pertinentes planes formativos que les proporcionen estrategias y recursos para el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes en sus respectivas áreas del saber. Estos planes deben contemplar, al menos, dos aspectos. El primero, una reflexión sobre las habilidades cognitivas que las distintas materias requieren y la lengua que las vehiculan. Esta actividad metacognitiva y metalingüística prepara mejor a los docentes a la hora de abordar cuestiones lingüísticas en la enseñanza de contenidos curriculares (Zwiers, 2007). El segundo aspecto, la adquisición de estrategias didácticas que armonicen la enseñanza conjunta de lengua y contenidos. Estas acciones formativas pueden tener cabida en los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC), documentos que cada institución educativa elabora, y en los que refleja las actuaciones que llevará a cabo relacionadas con la enseñanza y el uso de las lenguas. Su carácter integrador y globalizador de acciones para la competencia lingüística (Trigo, Romero y García, 2019; Zarraluqui, 2018) hacen de los PLC un marco ideal para que los docentes de áreas lingüísticas y no lingüísticas obtengan asistencia mutua en el tratamiento didáctico de la lengua académica, y para plantear intervenciones educativas coordinadas. Para la elaboración de estos planes formativos pueden servir los hallazgos de este estudio que indaga sobre las creencias de un grupo de profesores de Secundaria

¹ Un ejemplo del reiterado empleo de esta expresión es su utilización como titular de un artículo escrito por Anabel Sáiz en el periódico digital elcotidiano.es (14 de febrero de 2014). Disponible en <https://www.elcotidiano.es/todos-somos-profesores-de-lengua/>

sobre la lengua académica y su léxico, y sobre sus prácticas de enseñanza de vocabulario. La revisión de unas y otras es esencial para que cualquier intervención pedagógica logre ajustarse a las necesidades de los docentes y consiga una mayor implicación por su parte y, por tanto, un mayor éxito (Carlino et al., 2013).

La investigación educativa viene ocupándose del estudio de las creencias desde los años 70 del pasado siglo tras asumir la influencia que ejercen sobre el comportamiento de enseñantes y de aprendientes (Arnold, 2000; Barcelos y Kalaja, 2013; Brown y Rodgers, 2002; Nespor, 1987). Para Williams y Burden (1997) las creencias determinan la forma en que los profesores planifican sus clases, el tipo de decisiones que toman y su labor general en el aula. No existe consenso en la conceptualización del término *creencias*. Autores como Pajares (1992) las distinguen de conocimiento: las creencias están relacionadas con valores personales, actitudes e ideologías y basadas en la evaluación y en el juicio, mientras que el conocimiento está basado en hechos objetivos. Otros las integran en sistemas como el *BAK Beliefs, Assumptions, and Knowledge* (Woods, 1996) o el *teacher cognition* (Borg, 2003), que comprenden lo que los profesores creen, saben y piensan. Las creencias de los profesores se moldean a partir de conocimientos adquiridos en su formación docente, de su experiencia de enseñar y de haber sido aprendientes, de sus convicciones acerca de la conveniencia y efectividad de las técnicas de enseñanza y de su personalidad (Richards y Lockhart, 1996). En el contexto de adquisición de segundas lenguas, Barcelos y Kalaja (2013, p. 2) ofrecen un resumen de las características de las creencias, si bien algunas de ellas están siendo revisadas por la comunidad científica a raíz de los hallazgos de últimos trabajos empíricos (Trinder, 2013). En las que nos fijamos de las mencionadas por estas autoras por ser relevantes para nuestro estudio son: las creencias son dinámicas, lo que implica la posibilidad de evolucionar; las creencias prestan ayuda a los profesores a entenderse a sí mismos y a los otros, y a adaptarse al mundo. Borg (2018) señala además la mutua influencia que se da entre creencias y acciones. Diversos estudios indican que los profesores en los que sus creencias y sus prácticas docentes coinciden son más eficientes (Brown y Rodgers, 2002). Puede darse el caso de que se encuentren

contradicciones entre unas y otras (Woods, 1996). Las discrepancias entre creencias y acciones de los profesores permiten comprender la dinámica de enseñanza y pueden deberse a factores individuales o contextuales (Barcelos y Kalaja, 2013; López Barrios, 2019). La reflexión de los propios docentes sobre sus creencias y sus prácticas puede llevar a corregir la falta de alineamiento entre unas y otras (Brown y Rodgers, 2002).

Las creencias del profesorado que esta investigación busca esclarecer se refieren a los usos lingüísticos propios de contextos académicos, a los que se denomina: *lengua académica*, que pone el énfasis en el código, o *discurso académico*, que lo hace en la actividad lingüística. Cuando estos usos tienen lugar en la educación preuniversitaria, en obras en español se emplean también los términos *lengua vehicular*, *lengua de escolarización*, *lengua de instrucción*, *discursos didácticos*, etc., entre los que la traducción del inglés *academic language* va ganando terreno. Zwiers (2007) se refiere a la falta de unanimidad en la definición de *lengua académica*. DiCerbo, Anstrom, Baker y Rivera (2014) realizan una revisión de las distintas conceptualizaciones del término y los desarrollos didácticos que cada una de ellas da lugar. Villalba (2003, p. 72) resume los usos lingüísticos que comprende: usos lingüísticos relacionados con el desarrollo y la evaluación del currículo educativo, usos para organizar y gestionar las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, y usos destinados a mantener y negociar las identidades personales. Gee (1992) y López Pérez (2007b) señalan que estos usos no son universales, sino que son particulares a las distintas culturas académicas. Chamot y O'Malley (1994) y Zwiers (2007) ponen el énfasis en los procesos cognitivos o las funciones de la lengua académica relacionadas con el quehacer intelectual. Zwiers (2007) se refiere a la complejidad del proceso de adquisición de la lengua académica y los factores que la modelan: “academic language is shaped by both home and school factors, and the processes by which it develops are complex, particularly in classroom settings with students of diverse backgrounds” (p. 94). En su definición, Bazerman et al. (2005) aportan más detalles sobre este proceso:

Academic language socialization is the process by which individuals learn to enter into the discussions and again access to the resources of academic disciplines through learning specialized language use and participating in academic activity settings. Learning to read and write in academic settings occurs through extended experiences in those settings, by meeting the expectations of those situations, and gaining from the opportunities for participation they offer (p. 8).

Como se observa en la cita anterior, a la lengua académica se la considera como discurso específico o como una variedad de lengua funcional diferente de la que los escolares utilizan en contextos no académicos (véase López Pérez, 2007a, para una caracterización lingüístico-discursiva de la lengua académica). De ahí que las distintas asignaturas del currículo supongan un verdadero reto cognitivo y comunicativo para todos los escolares, como afirma Schleppegrell (2009): “even most students whose home language is the same as the variety used in schooling face new expectations for language use at school, as learning school subjects necessarily entails using language in new ways” (p. 3). En este contexto cobran sentido las palabras de Maxwell (2013) de que nadie es nativo de lengua académica. La lengua académica no es uniforme, sino que en cada asignatura del currículo constituye “un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjorthoj, 1984, p. 12), que además evoluciona hacia una reformulación, conceptual y lingüística, más compleja conforme avanzan los distintos niveles educativos (López Pérez, 2007a). Estas dos ideas las encontramos sintetizadas en la definición de Schleppegrell (2009): “[It is] a set of linguistic registers that construe multiple and complex meanings at all levels and in all subjects of schooling” (p. 1).

El léxico de la lengua académica constituye, junto a otras marcas discursivas, uno de los elementos que la distinguen de la lengua común (López Pérez, 2007a). Presenta un gran desafío para los estudiantes por el gran número de nuevas voces que la integran y la complejidad de los conceptos que designan (Harmon, Hedrick y Wood, 2005). El dominio del léxico se relaciona con el rendimiento académico (Cummins, 2002; Pan y Uccelli, 2010; Pastora, 1990). Este conocimiento resulta clave en el acceso y en la producción de los textos propios de ámbito escolar (Alvermann y Swafford, 1989; Armbruster y Nagy, 1992; Flyint y Brozo, 2008; Kelley, Lesaux, Kieffer y Faller,

2010; Larson, Dixon y Townsend, 2013). Por otro lado, la pobreza léxica ocasiona una deficiente actuación en las distintas destrezas comunicativas (Aldecoa y Ruiz Bikandi, 2000; Quilis, 1987; Vilurbina, 1994). El conocimiento del léxico ayuda a la adquisición de otros niveles lingüísticos como la gramática (Ellis, citado en Schmitt, 2000). Dentro de las distintas materias del currículo, el léxico tiene una función nominalizadora, se constituye en portador de conceptos o nociones específicas (Blachowicz y Fisher, 2000; Larson, Dixon y Townsend, 2013; Pérez Basanta, 1996), y sirve de expresión a los procesos intelectuales (García Hoz, 1976). Refleja asimismo los valores culturales de las comunidades lingüísticas (Byram, 1997). La comprensión de los conceptos de las asignaturas por parte de los estudiantes resulta esencial para lograr el éxito escolar (Harmon et al., 2005). A pesar de todas estas razones, la enseñanza del vocabulario ha estado relegada en la enseñanza de Primaria y Secundaria, no ya de las materias no lingüísticas, sino también de la asignatura de lengua castellana (Moreno Ramos, 1999; Peñalver, 1991). Los currículos actuales instan a abordar la enseñanza del léxico, pero continúa siendo un nivel lingüístico al que se le presta atención de forma esporádica e improvisada en las aulas, recayendo en los estudiantes casi por entero la responsabilidad de su aprendizaje. Entre las razones para que esto ocurra puede estar la creencia de que es inabordable por la cantidad de elementos que incluye, y por ello se priorizan otros contenidos lingüísticos con repertorios limitados; y la falta de familiarización de los docentes con técnicas que ayudan en la organización de la enseñanza del vocabulario. Estudios actuales sobre la enseñanza del léxico abogan por una combinación de la enseñanza implícita y explícita de vocabulario (Laufer, 2005; Lee, Pan y Pandian, 2012; Schmitt 2010), y corroboran el efecto positivo de la última sobre los aprendizajes escolares (Dockrell y Messer, 2004; Liceras y Carter, 2009).

En las últimas décadas han visto la luz investigaciones sobre lengua académica en español en la educación superior desde distintas perspectivas (análisis de corpus, géneros académicos, etc.), entre otras, las de Ainciburu (2012), Parodi, Ibáñez y Venegas (2009), Vázquez (2008) y Vázquez, Rentería, Martínez y Zapata (2020). En niveles

preuniversitarios estas son escasas. Cabe mencionar los trabajos de Jorba, Gómez y Prat (2000) y Clar, Llauradó, Riera, Quinquer y Roca (2007) que abordan las características discursivas de los textos escolares orales o escritos en la especificidad de cada disciplina, y los de Boillos (2017) y Navarro y Revel (2021) sobre prácticas de escritura en Secundaria. No abunda tampoco la investigación sobre el léxico de las materias escolares, que se centra principalmente en los siguientes aspectos: descripción cualitativa y cuantitativa del vocabulario de las distintas materias (Armayer, 1977; García Hoz, 1976; Justicia, 1995; López Pérez, 2007c, 2008, 2010); principios metodológicos, planificación y estrategias de enseñanza del vocabulario (López Pérez, 2007b, 2013; Sanjuán y Del Moral, 2019; Moreno Ramos, 2002), e investigaciones que valoran la efectividad de intervenciones de aula en la adquisición de vocabulario (Ripa, 2017; Zarraluqui, 2018). Algunas de estas investigaciones adoptan la perspectiva de la lengua académica como L2, es decir, desde el punto de vista de los escolares cuya lengua de escolarización no es su L1.

No se encuentran trabajos en el contexto investigador en lengua española y sobre el español como lengua de aprendizaje que aborden las creencias y las prácticas docentes relacionadas con la lengua académica y con su léxico en niveles de enseñanza obligatoria. Con este estudio se contribuye a la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua académica escolar, área necesitada de estudios como ha quedado en evidencia anteriormente, y ha sido reconocido por la comunidad científica internacional. Valga como ejemplo de esto último el hecho de que la revista *Research in Corpus Linguistics (RiCL)* ha incluido esta área en el listado de temas deficitarios de investigación y ha hecho un llamamiento a trabajos relacionados con ella para el monográfico CFPs Special Issue “Register in understudied academic contexts” que se publicará en 2022. Desde las Didácticas específicas de las materias y desde la Didáctica de la lengua también se ha insistido en la necesidad de contar con trabajos que sirvan de base para articular procedimientos comunicativos para el aprendizaje de las distintas materias (Jorba et al., 2000; Sánchez Rodríguez, 2008). Abogamos por que la Didáctica de la lengua asuma el liderazgo en investigación sobre la lengua académica escolar y su didáctica. Tiene perfecto encaje en su campo de

conocimiento, puede aportar profundidad de análisis de los fenómenos lingüísticos y discursivos, y servir de apoyo conceptual y metodológico al resto de las Didácticas. Con ello, se estará dando respuesta a problemas propios de esta disciplina: los que tienen que ver con los contenidos de enseñanza en relación con las formulaciones curriculares y con la formación lingüístico-didáctica del profesorado (Camps, 2012).

Las preguntas de investigación que este trabajo plantea son:

1. ¿Cuáles son las creencias del profesorado de asignaturas no lingüísticas acerca de la lengua académica y de su vocabulario?
2. ¿Recurren los profesores que cuentan con experiencia en enseñanza de lenguas a más técnicas de enseñanza de vocabulario que los que carecen de esta experiencia?
3. ¿Emplean los profesores de asignaturas que incluyen más lenguaje natural un mayor número de técnicas de enseñanza de vocabulario que los de asignaturas con más lenguaje simbólico?

La segunda pregunta de investigación parte de la hipótesis de que el profesorado con experiencia en didáctica de lenguas es más consciente a la hora de enseñar la lengua académica y cuenta con más recursos (Brown y Rodgers, 2002). La tercera pregunta contempla que los profesores de asignaturas que contienen más lenguaje natural son más proclives a utilizar más técnicas de enseñanza del vocabulario que los profesores de asignaturas con más lenguaje simbólico. Este último comprende, según clasificación de Kacourek, citado en Gutiérrez Rodilla (1998): signos no lineales (modelos, maquetas, dibujos, planos, esquemas, diagramas, ciertas fórmulas y expresiones arborescentes de los lenguajes simbólicos...), icónicos (con parecido con el referente: esquemas), no icónicos (sin parecido al referente: cifras, símbolos), y directos (el cálculo).

1. Método

Este estudio emplea un análisis estadístico descriptivo (incluye medias, desviaciones estándares y porcentajes), método habitual en investigaciones de tipo cuantitativo que utilizan cuestionarios para conseguir información sobre sistemas de creencias del profesorado y técnicas de enseñanza de lenguas (Brown y Rodgers, 2002). Es de tipo transeccional porque los recolecta en un solo momento para determinar la relación entre las variables (Henández, Fernández y Baptista, 2010). Se utiliza *microsoft excel* para el análisis de los datos y la generación de gráficos que resumen visualmente los resultados.

1.1. Participantes

La muestra de este estudio es no probalística: se seleccionó de forma no aleatoria a un grupo de 50 docentes de asignaturas no lingüísticas de un Instituto público de Secundaria y Bachillerato de la Comunidad Foral de Navarra. Es también de conveniencia: se acotó por la facilidad de acceso de la investigadora al centro (Hernández et. al., 2010). El número de sujetos se considera aceptable por el tipo de análisis empleado y la representatividad de la muestra (Cohen, Manion y Morrison, 2007). La ratio de respuesta fue del 70 %, puesto que solo se envió a 72 profesores de los 98 que componen el claustro, tras descartar a los docentes de materias lingüísticas (lengua castellana, literatura, francés, inglés y alemán). Se consideró que sus respuestas estarían sesgadas al contar estos con conocimientos sobre lenguas y sus didácticas. El centro se creó en los años 70 del pasado siglo, acoge a 1000 estudiantes, cuenta con una larga trayectoria en educación, la lengua de escolarización es el castellano y ofrece una variada oferta de asignaturas en otras lenguas segundas o extranjeras como objeto de estudio o vehículo de aprendizaje de contenidos de materias curriculares. Otros datos proporcionados también por la dirección del centro son: la diversidad de niveles socio-económico de las familias

(25% de alumnado socioculturalmente desfavorecido), y elevado número de alumnado de origen extranjero en primera o segunda generación (2,5 % de alumnado de lengua materna distinta al castellano).

De la información demográfica suministrada por los informantes de la muestra (Tabla 1), llama la atención la larga experiencia docente con que cuenta la mayoría del profesorado y la desproporción entre mujeres y hombres. La situación del centro, en una capital de provincia, y su buena reputación explican el que profesores y profesoras con extensas trayectorias profesionales y, por tanto, de mediana edad o próximos a jubilarse, lo elijan. Precisamente el aspecto de la edad explicaría también la abrumadora mayoría de hombres entre el profesorado: en los años en que estudiaron sus carreras universitarias la presencia de las mujeres en estudios superiores era baja.

Tabla 1
Datos participantes

	Número de docentes	
Género	34 hombres	16 mujeres
Nivel de estudios	47 licenciatura	3 doctorado
Años de enseñanza	Entre 0 y 10 años (13 docentes), entre 10 y 20 años (7 docentes), entre 20 y 30 (12 docentes), más de 30 años (18 docentes)	
Asignaturas	2 música, 6 física y química, 10 matemáticas, 1 plástica, 6 tecnología, 4 educación física, 8 ciencias sociales, 6 filosofía, 1 religión católica, 5 ciencias naturales, 1 cultura clásica	

Fuente: Elaboración propia

1.2. Instrumento y procedimiento

Los datos del estudio se recogieron con un cuestionario anónimo en papel en el tercer trimestre del curso académico 2015-16 (en anexo). Fue elaborado *ad hoc* para el estudio y sometido al juicio de dos profesores expertos, en ambos casos a la vez profesores de Secundaria y

profesores doctores universitarios en el área de Didáctica de la lengua y la Literatura. Su intervención consistió en validar la pertinencia de los ítems, añadir ítems o respuestas que completaban aspectos de las cuestiones tratadas y sugerir reformulaciones de ítems para mejorar su comprensión. El cuestionario fue acompañado con información sobre los objetivos que perseguía y el fin para el que iba a ser utilizado, y se obtuvo previamente de la dirección del centro permiso para pasarlo.

El cuestionario consta de tres apartados. El primero recopila la siguiente información sobre los participantes: género, nivel de estudios, experiencia como docentes de asignaturas lingüísticas, años como enseñantes y asignatura. El segundo apartado incluye 18 enunciados relativos a las creencias del profesorado sobre la lengua académica, su vocabulario y su didáctica, a los que los informantes deben mostrar su grado de acuerdo con una escala Likert de cinco puntos: 1. Nada 2. Poco 3. Regular 4. Bastante y 5. Muy de acuerdo. Los enunciados se agrupan en torno al reconocimiento y a la valoración de la lengua académica y su enseñanza (ítems 1 al 7), y a sus conocimientos sobre el aprendizaje del vocabulario, su disposición a profundizar en el conocimiento y a trabajarlo en las aulas (ítems 8 al 18). El tercer apartado presenta 49 enunciados sobre estrategias que los docentes llevan a cabo en sus clases relacionadas con la enseñanza del vocabulario. Las respuestas también de escala Likert de cinco puntos son: 1. Nunca 2. A veces 3. Regularmente 4. Casi siempre y 5. Siempre, con las que los profesores muestran la frecuencia de uso de cada estrategia. El listado de prácticas se elaboró para la ocasión y se trató de reflejar distintos aspectos de la enseñanza del vocabulario teniendo en cuenta su multidimensionalidad (Nation, 2001). Los enunciados 9 a 19 inciden en formas de transmitir el significado de las palabras; los enunciados 20 a 29 presentan técnicas concretas de trabajo con las voces (Santamaría, 2006). El resto tienen que ver con el trabajo sobre los distintos aspectos en el conocimiento de las palabras (Thornbury, 2002), con técnicas relacionadas con el proceso de aprendizaje de las voces, y con otras cuestiones didácticas (selección de voces, recursos, evaluación, autorregulación del profesor y fomento de la autonomía de los estudiantes) (Cervero y Pichardo, 2000).

La fiabilidad del cuestionario se comprobó midiendo la coherencia interna de sus preguntas con el coeficiente alfa de Cronbach. Se halló un valor 0,64 en las preguntas de la segunda parte y 0,91, cercano y superior respectivamente al coeficiente mínimo 0.7 a partir del cual un cuestionario acredita consistencia interna (Celina y Campo-Arias, 2005).

4. Resultados

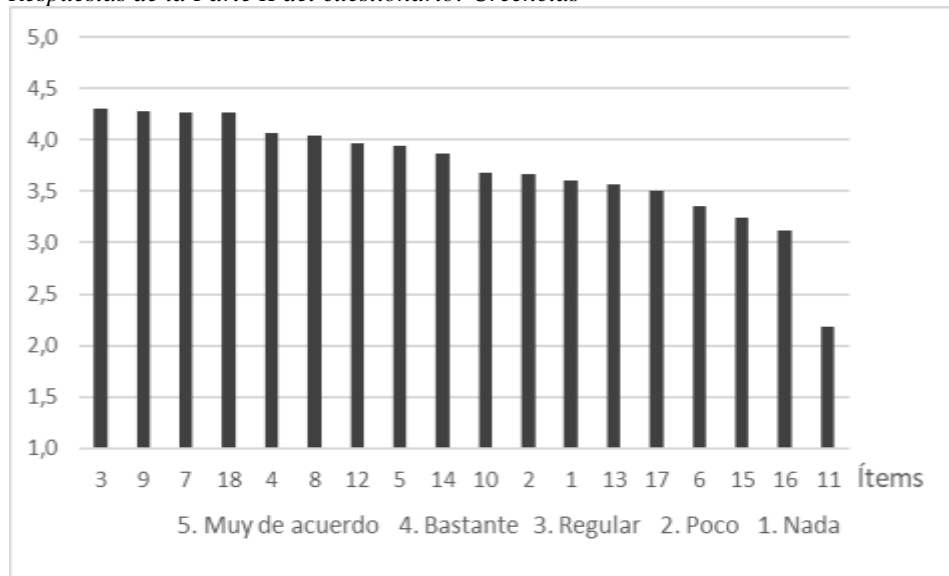
4.1. Creencias del profesorado sobre la atención a la lengua y a su léxico

Son dieciocho las preguntas sobre las creencias del profesorado relacionadas con la lengua académica y con su léxico planteadas en la segunda parte del cuestionario. Las respuestas se ofrecen ordenadas en un gráfico, de mayor media obtenida a menor, para facilitar la comprensión del comentario (figura 1). Se observa que, en general, los profesores distinguen entre lengua académica y lengua común, si bien creen distinguir mejor su léxico (ítem 9, media 4,3) que otros rasgos de esta (ítem 2, media 3,7). Señalan también tener conciencia de que sus intervenciones orales son un modelo de lengua académica para sus estudiantes (ítem 7, media 4,3), y admiten su responsabilidad en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes en sus asignaturas (ítem 4, media 4,1) (valores superiores a 4-bastante). Apoyan además sin reservas la utilidad de los conocimientos sobre las características lingüístico-discursivas de la lengua académica para ayudar en la competencia académica de los estudiantes (ítem 3, media 4,3). Por otro lado, los docentes creen que trabajar específicamente la lengua académica mejoraría la competencia académica de sus estudiantes (ítem 1, media 3,6), muestran una disposición moderada a reparar en cuestiones lingüísticas en sus clases (ítem 5, media 3,9) e informan de que cuentan con ciertos conocimientos para hacerlo (ítem 6, media 3,4) (valores entre 3 regular y 4 bastante). En lo que se refiere a conocimientos teóricos sobre el léxico, no se sienten seguros con conceptos lingüísticos relacionados con la competencia léxica, como las dimensiones del conocimiento una palabra (ítem 16, media 3,1) (valores

de respuestas en torno a 3-regular). En cuanto a la enseñanza del vocabulario, informan estar relativamente familiarizados con los procesos de aprendizaje de las voces (ítem 12, media 4,0; ítem 13, media 3,6; ítem 14, media 3,9; ítem 11 correspondiente a un proceso menos eficaz para aprendizaje de las voces, media 2,2) (valores 3 regular y 4 bastante), aunque hay aspectos básicos como la distinción entre vocabulario receptivo y activo que no dominan (ítem 15, media 3,2). La mayoría de los docentes está bastante de acuerdo en que la enseñanza explícita del vocabulario ayuda a la competencia léxica de los estudiantes (ítem 8, media 4,0; ítem 18, media 4,3) (medias superiores a 4-bastante). Sobre la apertura del profesorado a introducir en sus clases más actividades sobre el léxico, la respuesta es moderada (ítem 17, media 3,5), en consonancia con la respuesta dada al ítem 10 (media 3,7) en la que declaran que el tiempo que dedican al vocabulario en sus clases es el adecuado.

Figura 1

Respuestas de la Parte II del cuestionario: Creencias



Fuente: Elaboración propia

4.2. Prácticas del profesorado en enseñanza del vocabulario

El tercer apartado contiene 49 preguntas sobre las prácticas de enseñanza de vocabulario que llevan a cabo los docentes. El elevado número de datos recopilados aporta amplia información sobre estrategias didácticas para la enseñanza del léxico. La extensión que este artículo nos impone no hace posible realizar un comentario pormenorizado de esa información.

Una mirada de conjunto al total de las respuestas, cuyas medias y desviación típica se ofrecen en la tabla 2, revela lo siguiente. Del total de las técnicas presentadas, cuarenta y una de ellas (83 %) presentan unas medias por encima de 3, lo que significa que los profesores emplean con regularidad en su enseñanza de vocabulario una gran variedad de técnicas. Trece técnicas (26 %) presentan una media igual o superior a 4, por lo que se erigen en las más empleadas (ítems 2, 3, 4, 10, 11, 14, 30, 31, 32, 39, 45, 46 y 48). Entre estas últimas, las ocho técnicas más utilizadas son: redacción cuidadosa de los enunciados de las actividades de aula para evitar ambigüedades y que los estudiantes los comprendan bien (ítems 4 y 3), explicación del significado de las palabras por el contexto (ítem 11), corrección de las voces contrarias a la norma lingüística (ítem 30), transmisión de significados por ejemplificación (ítem 10), utilización de elementos suprasegmentales para la introducción de nuevas palabras (ítem 32), comprobación de que los estudiantes hayan entendido las palabras (ítem 46), y selección de voces que puedan resultar desconocidas para trabajarlas en clase (ítem 31). Veintiocho técnicas se emplean entre regular y bastante (medias 3 y 3,9 respectivamente). Ocho técnicas se utilizan entre regular y poco (medias 2,9 a 2). Estas son de mayor media a menor: tests de opción múltiple con huecos (ítem 25), predicción de palabras que aparecen en el texto (ítem 27), expresión de los mecanismos mentales por parte de los estudiantes para resolver problemas de vocabulario (ítem 43), actividades lúdicas de distinto grado cognitivo (ítem 20), traducción a otro idioma (ítem 19), involucramiento de los estudiantes en la creación de sus propios ejercicios (ítem 33), elección del libro de texto por los ejercicios de vocabulario que contiene (ítem 1), y utilización de recursos en línea (ítem 34).

Tabla 2*Medias y desviación típica de las respuestas de la parte III del cuestionario: Prácticas*

Pregunta	Media	Desviación	Profesorado		Profesorado de asignaturas con	
			<i>Sin experiencia</i>	<i>Con experiencia</i>	<i>Menos lenguaje natural</i>	<i>Más lenguaje natural</i>
1	2,0	1,2	2,0	1,9	1,8	2,2
2	4,1	0,9	4,2	4,2	4,2	4,1
3	4,5	0,7	4,5	4,7	4,5	4,6
4	4,6	0,6	4,6	4,6	4,6	4,6
5	3,0	1,3	2,8	3,2	2,3	3,9
6	3,4	1,1	3,4	3,3	3,1	3,7
7	3,8	1,2	3,7	3,9	3,6	4,0
8	3,0	1,2	2,8	3,0	2,7	3,1
9	3,8	1,0	3,6	3,9	3,7	3,7
10	4,4	0,7	4,2	4,5	4,3	4,2
11	4,4	0,7	4,2	4,6	4,3	4,2
12	3,7	1,0	3,3	3,9	3,5	3,5
13	3,7	1,1	3,3	3,9	3,4	3,6
14	4,0	1,0	3,7	4,2	3,8	3,9
15	3,2	1,2	2,8	3,4	2,8	3,3
16	3,6	1,1	3,2	3,6	3,1	3,6
17	3,9	1,0	3,5	3,9	3,6	3,7
18	3,3	1,3	2,9	3,5	3,2	2,8
19	2,7	1,2	2,1	3,0	2,4	2,3
20	2,7	1,3	2,4	2,3	2,2	2,6
21	3,3	1,2	3,0	2,9	2,7	3,4
22	3,4	1,0	2,9	3,3	2,7	3,4
23	3,5	1,4	3,2	3,0	3,2	3,0
24	3,6	1,2	3,2	3,1	3,3	3,0
25	2,9	1,2	2,3	3,1	2,2	2,9
26	3,6	1,2	3,0	3,6	3,0	3,4
27	2,8	1,2	2,2	2,6	2,0	2,7
28	3,8	1,3	3,4	3,1	3,1	3,6
29	3,0	1,1	2,4	2,5	2,3	2,7
30	4,4	0,8	4,2	4,5	4,2	4,4
31	4,2	1,1	4,0	4,3	3,9	4,2
32	4,3	1,1	4,0	4,5	4,3	3,8
33	2,5	1,1	2,3	2,0	2,1	2,5
34	2,0	0,9	1,8	1,5	1,6	1,9
35	3,4	1,2	3,0	3,5	3,3	2,9
36	3,8	1,1	3,5	3,5	3,4	3,7
37	3,0	1,2	2,7	2,7	2,4	3,2
38	3,8	1,1	3,5	3,6	3,5	3,6
39	4,0	1,1	3,6	4,1	3,4	4,1
40	3,9	1,1	3,5	3,8	3,3	4,0
41	3,2	1,2	2,7	3,1	2,6	3,1
42	3,2	1,3	2,6	3,2	2,8	2,8
43	2,7	1,3	2,3	2,5	2,2	2,5
44	3,2	1,3	2,8	2,7	2,6	3,0
45	4,2	1,1	3,8	3,7	3,8	3,7
46	4,3	1,0	3,7	4,1	3,8	3,9
47	3,8	1,1	3,4	3,3	3,2	3,6
48	4,0	1,0	3,5	3,5	3,2	3,8
49	3,4	1,3	2,8	3,1	2,8	2,9

Fuente: Elaboración propia

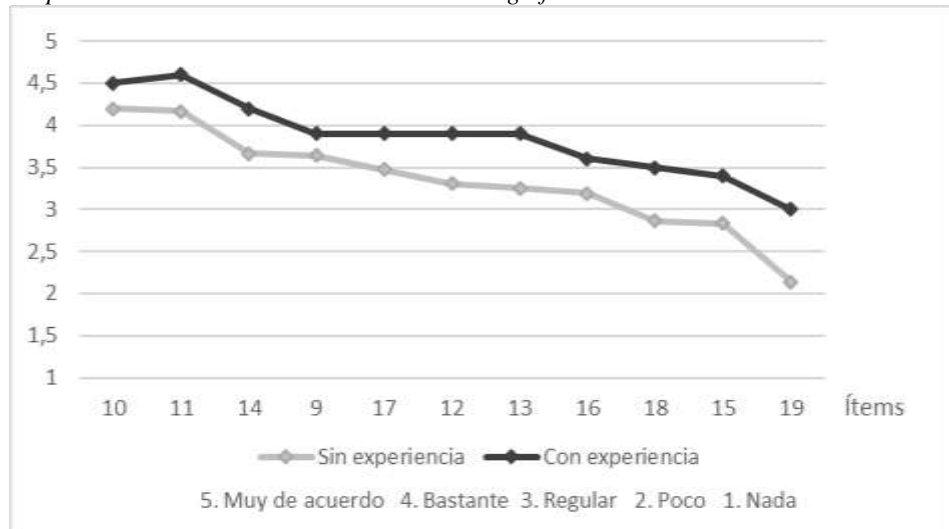
4.3. Prácticas de enseñanza del vocabulario de los profesores con y sin experiencia en enseñanza de lenguas

Para facilitar el comentario de los resultados de las preguntas de investigación dos y tres, las 49 preguntas del apartado III del cuestionario correspondientes a las prácticas se han dividido en tres grupos: *técnicas para la transmisión del significado de las voces* (ítems 9 al 19), *técnicas para el trabajo con el vocabulario* (ítems 20 al 29), y *otras prácticas de enseñanza* relacionadas con la selección de voces, recursos, evaluación, autorregulación del profesor y fomento de la autonomía de los estudiantes (ítems 1 al 8 y 30 al 49).

En el análisis de las respuestas relacionadas con las 11 técnicas de transmisión de significado de las palabras (ítems 9 al 19) se observa con claridad que los profesores con experiencia en enseñanza de lenguas las utilizan en mayor medida que los profesores sin experiencia (figura 2). Las técnicas más empleadas por unos y otros, con medias encima de 4 son las siguientes: ejemplificación (ítem 10), explicación en contexto (ítem 10) y utilización de sinónimos (ítem 11). Las menos utilizadas, por debajo de la media 3, son: empleo de lenguaje corporal (ítem 18), similitudes gramaticales (ítem 15), y la traducción de la palabra o expresión a otro idioma (ítem 19).

Figura 2

Respuestas sobre técnicas de transmisión de significados de las voces

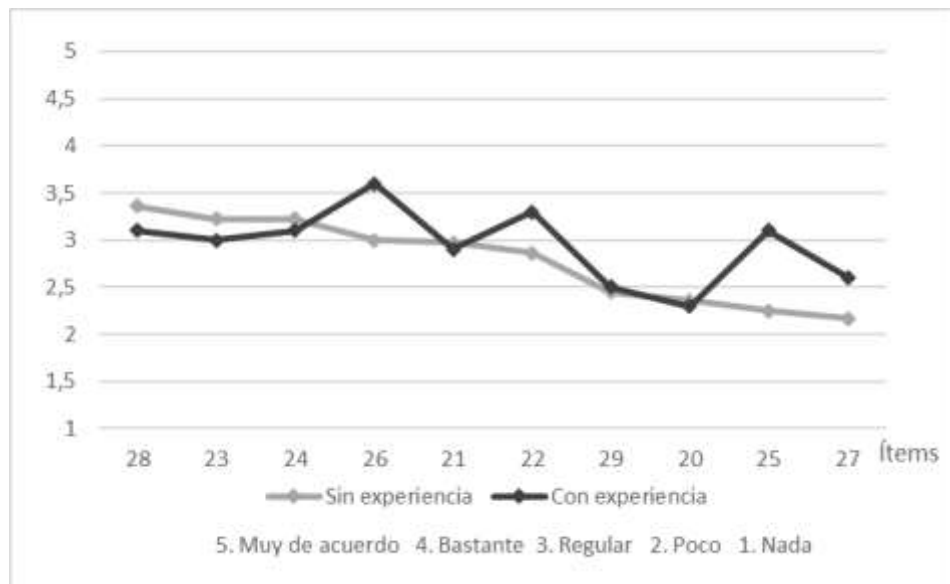


Fuente: Elaboración propia

Respecto a las técnicas de trabajo con las palabras (ítems 20 al 29), con respuestas reflejadas en figura 3, de nuevo los profesores con más experiencia en enseñanza de lenguas utilizan estas más, excepto en dos de ellas: empleo de resúmenes (ítem 28), y utilización de gráficos, esquemas, parrillas, tablas y asociogramas (ítem 23). Comparadas las medias de estas respuestas con las de las técnicas de transmisión de significado, se observa que son más bajas, oscilan entre regular (media 3,6, ítem 28) y poco (media 2,1 ítem 27). Esto viene a indicar que el profesorado dedica tiempo a la explicación del significado de los conceptos de sus materias, pero no tanto a actividades de vocabulario que promueven la adquisición de esos conceptos.

Figura 3

Respuestas de distintas técnicas de trabajo con el vocabulario

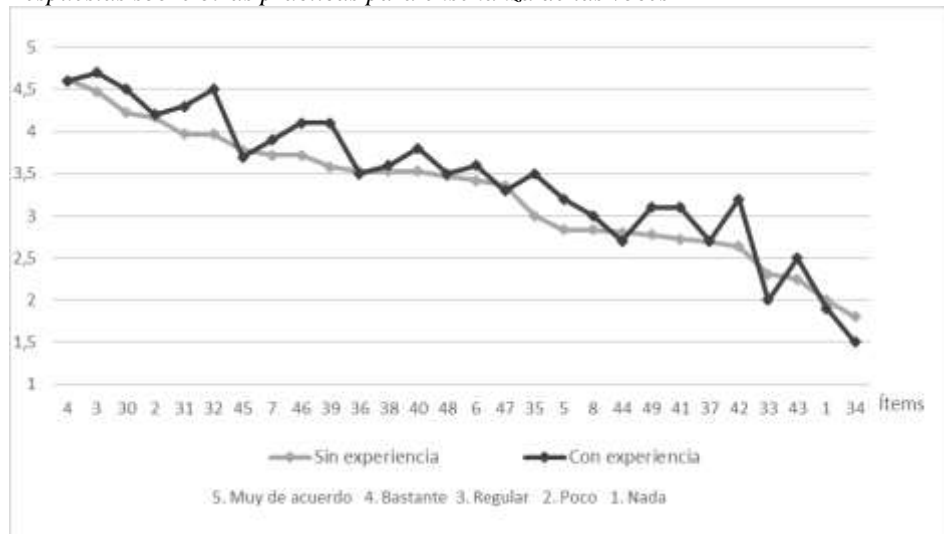


Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en las respuestas de otras prácticas para la enseñanza del vocabulario (ítems 1 al 8 y 30 al 49) [figura 4] se repite la misma tendencia que en las anteriores técnicas: los profesores con experiencia las emplean más, a excepción de dos de ellas: “Hago que los estudiantes preparen sus propios ejercicios para aprender o repasar el vocabulario”, que involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje (ítem 33) y “Utilizo recursos en línea” (ítem 34). Las estrategias que unos y otros utilizan en mayor medida (media superior a 4) son: la redacción minuciosa de los enunciados de las actividades de aula para evitar ambigüedades y para que los estudiantes las comprendan mejor (ítems 3 y 4), corrección de las voces contrarias a la norma lingüística (ítem 30), elección de textos con vocabulario apropiado al nivel cognitivo de los estudiantes (ítem 2), selección de voces que presentan dificultad en la preparación de los temas (ítem 31), y utilización de elementos suprasegmentales para la introducción de nuevas palabras (ítem 32). Todos ellos, excepto el ítem 31, están entre las técnicas más utilizadas de las 49 presentadas a los profesores en el cuestionario.

Figura 4

Respuestas sobre otras prácticas para enseñanza de las voces



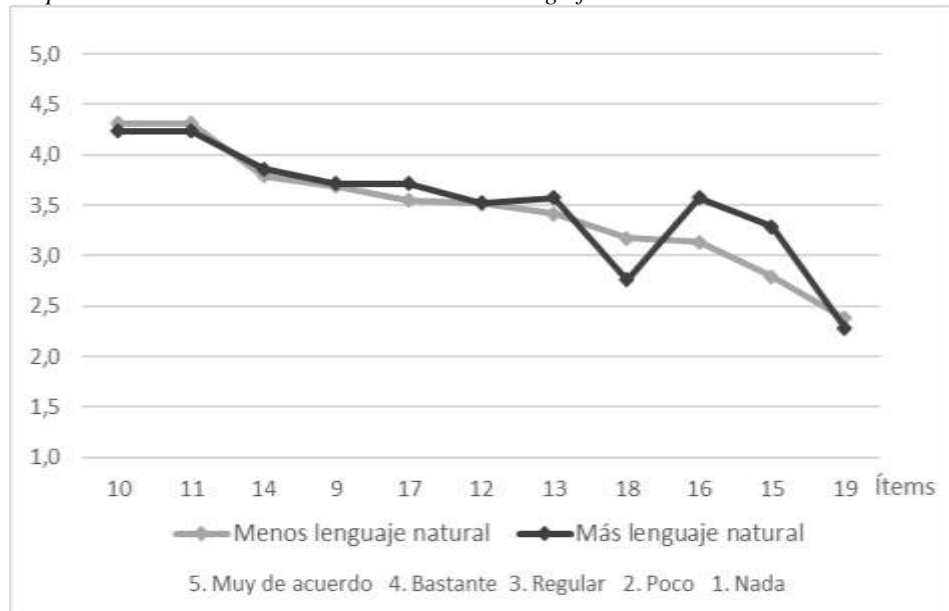
Fuente: Elaboración propia

4.4. Prácticas de enseñanza del vocabulario de los profesores de asignaturas con más y con menos lenguaje natural

No se aprecian grandes diferencias en el grado de utilización de técnicas de presentación de significado entre profesores con asignaturas con más lenguaje natural y con menos lenguaje natural (figura 5). Los profesores de asignaturas con más lenguaje natural utilizan más las técnicas “recurso a similitudes nocionales: infancia, niñez, adultez, etc.” (ítem 16) y “recurso a similitudes gramaticales: puse, tuve, etc.” (ítem 15), lo que no es de extrañar por tratarse de asignaturas de humanidades cuyos profesores pueden tener una mayor conciencia lingüística y también recurrir más a apoyos lingüísticos que visuales en la explicación de los conceptos de sus asignaturas.

Figura 5

Respuestas sobre las técnicas de transmisión de significados de las voces

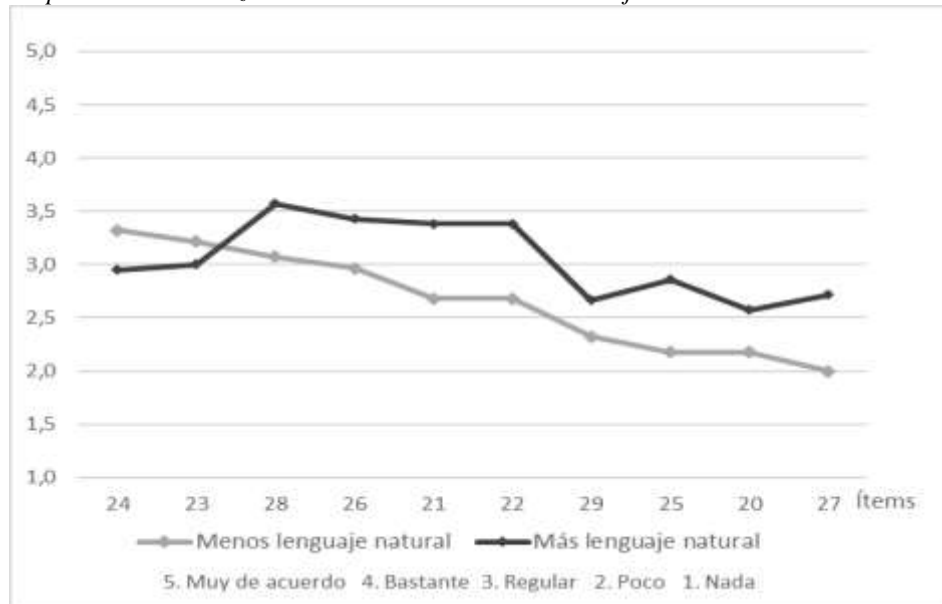


Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a técnicas de trabajo con vocabulario, el estudio evidencia una mayor utilización por parte de los profesores de asignaturas con más lenguaje natural (figura 6), a excepción de las técnicas “gráficos, esquemas, parrillas, tablas, asociogramas” (ítem 24) e “imágenes” (ítem 23), por las que los profesores con asignaturas de lenguaje simbólico muestran más preferencia. Llama la atención que todas estas técnicas han tenido valores medios (de 3,6 a 2,0), lo que revela que el conjunto de los profesores no las emplea demasiado.

Figura 6

Respuestas de la utilización de distintas técnicas de trabajo con vocabulario



Fuente: Elaboración propia

Por último, en cuanto a estrategias de enseñanza de vocabulario relacionadas con la planificación, evaluación y recursos (ítems 1 al 8 y 39 al 49) (figura 7), de nuevo, se observa la misma tendencia que en las técnicas de trabajo: los profesores de asignaturas que incluyen más lenguaje natural emplean en mayor medida prácticas para la enseñanza de vocabulario, a excepción de “Cuando explico una palabra la repito despacio, alto y claro (ítem 32) y “Reflexiono sobre las dificultades que puedan crear a los estudiantes algunas palabras por los distintos sentidos que tienen (ej. división o factor tienen distintos significados según las asignaturas” (ítem 35).

que implica saber una palabra. Creen que el tiempo que le dedican al vocabulario en sus clases es el adecuado y se muestran relativamente abiertos a recibir formación sobre el tema.

Respecto a las estrategias de enseñanza del vocabulario, el estudio evidencia que los profesores utilizan regularmente en sus clases un variado número de técnicas y prácticas. Casi todas ellas son acciones que el docente realiza sin involucrar al estudiante en el aprendizaje. Actividades que promueven la autonomía del alumno, las que trabajan el vocabulario con distinta profundidad cognitiva, actividades de tipo lúdico que fomentan la motivación, y las que emplean recursos en línea son la menos utilizadas, a pesar de que son las más eficaces en la adquisición del vocabulario al promover una mayor retención de las voces (Thornbury, 2002).

Se confirma la hipótesis de que los profesores con experiencia en enseñanza de lenguas emplean en mayor medida diferentes técnicas de enseñanza de vocabulario que los que no cuentan con esa experiencia. La desigualdad se acrecienta en las técnicas de transmisión de significados a favor de los de con experiencia. El estudio revela también que los profesores de asignaturas con más lenguaje natural utilizan más frecuentemente las distintas estrategias de enseñanza de vocabulario que los de materias con más lenguaje simbólico. A diferencia de los profesores con y sin experiencia en docencia de lenguas, no es en el uso de técnicas de transmisión de significados en lo que difieren más claramente, sino en la realización de lo denominado como otras prácticas de enseñanza, que engloba acciones sobre el vocabulario llevadas a cabo por los docentes a lo largo del proceso didáctico, y en el empleo de técnicas concretas de trabajo con las voces que requieren la participación activa y consciente de los estudiantes. En todo caso, estas últimas técnicas no son muy utilizadas por el conjunto del profesorado, lo que puede estar evidenciando carencias por su parte en el conocimiento sobre la enseñanza del léxico.

Estas conclusiones sugieren que son necesarias iniciativas de formación que capaciten para abordar la enseñanza de la lengua académica en las aulas de Secundaria y en concreto de su léxico, de una

forma fundamentada y organizada. Estas acciones formativas estarían dirigidas a docentes de materias no lingüísticas, a los que pueden sumarse aquellos de asignaturas lingüísticas que quieran expandir o actualizar sus conocimientos didácticos sobre el tema. Esta formación debe proporcionar a los docentes conocimientos sobre las características lingüístico-textuales y los distintos géneros discursivos de sus respectivas materias sobre los que basar sus intervenciones de aula, y en las que la lengua “no sea un obstáculo, sino un instrumento de intercomprensión” (Sánchez Rodríguez, 2008, p. 92). En el caso de léxico, tiene que ofrecer unas bases epistemológicas sobre la competencia léxica (Nation, 2001), los procesos psicológicos involucrados en la adquisición de las voces, e incluir la distinción entre tipos de vocabulario para una eficiente programación de la enseñanza de este (López Pérez, 2013; Sweeny y Mason, 2011). Además del interés para el desarrollo profesional de los docentes, los resultados sobre las técnicas del vocabulario pueden aprovecharse en la creación de materiales.

El estudio puede repetirse ampliando la muestra de participantes, lo que actualizaría sus resultados y los haría más generalizables, incorporando otras variables como la edad, y contrastando las creencias y las prácticas del profesorado para averiguar la coherencia entre ellas. Una visión más amplia y certera del tema se conseguiría también replicándolo en otros niveles educativos preuniversitarios. Asimismo, puede completarse con la indagación sobre las técnicas más eficaces para la enseñanza del léxico, lo que incorporaría la visión del alumnado.

Como limitaciones de esta investigación, mencionamos las siguientes. La parte II del cuestionario sobre las creencias es mejorable a juzgar por el valor de fiabilidad obtenido tras la aplicación del método evaluativo Cronbach. La cantidad de datos obtenidos sobre las prácticas de enseñanza del vocabulario de la lengua académica habría pedido un comentario más extenso al que se ha renunciado por exceder los límites del artículo.

Referencias bibliográficas

Ainciburu, M. C. (2012). Recursos para estudiar el español académico a partir de corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12, 131-136.

Aldecoa, I., y Ruiz Bikandi, U. (2000). La comprensión lectora. En U. Ruiz Bikandi (Ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 217-248). Madrid: Síntesis.

Alvermann, D. E., y Swafford, J. (1989). Do content area strategies have a research base? *Journal of Reading*, 32(5), 388-394.

Armador González, H. (1977). *Determinación del Vocabulario Fundamental (de uso y reconocimiento) del alumno cordobés de 14 años, en el último curso de E.G.B. y su incorporación al B.U.P.* Córdoba: Servicio de Publicaciones I.C.E., Univ. de Córdoba.

Armbruster, B. B., y Nagy, W. E. (1992). Vocabulary in content area lessons. *The Reading Teacher*, 45(7), 550-551.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Barcelos, A. M., y Kalaja, P. (2013). Beliefs in second language acquisition: Teacher. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 2-6). Malden, MA: Wiley Blackwell.

Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., y Vollmer, H. (2015). *The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training*. Consejo de Europa.

Blachowicz, C., y Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 503-523). Vol. III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bogel, F., y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel, y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19). Nueva York: Norton.

Boillos Pereira, M. M. (2017). La escritura a través de los géneros en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo. Revista de la lengua y la Literatura. Educación*, 26, 63-90. doi: 10.17398/1988-8430.26.63.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.

Borg, S. (2018). Teacher's beliefs and classroom practices. En P. Garret, y J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75-91). Routledge. doi: 10.4324/9781315676494.

Brown, J. D., y Rodgers, Th. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. (1997). Cultural awareness as vocabulary learning, *Language Learning Journal*, 16, 51-58.

Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de Educación. Monográfico Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 59(1), 23-41.

Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I., y Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Celina, H y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.

Cervero, M. J., y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Chamot, A. U., y O'Malley, J. (1994). *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley.

Clar, R., Llauradó, A., Riera i Melis, A., Quinquer Vilamitjana, D., y Roca Tort, M. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 159, 7-9.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC y ediciones Morata.

DiCerbo, P. A., Anstrom, K. A., Baker, L., y Rivera, Ch. (2014). A Review of the Literature on Teaching Academic English to English language Learners. *Review of Educational Research*, 84(3), 446-482. doi: 10.3102/0034654314532695

Dockrell, J., y Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp 35-52). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. doi: 10.1075/tilar.3.06doc.

Flyint, E. S., y Brozo, W. G. (2008). Developing academic language: Got words? *The reading Teacher*, 61, 500-502. doi: 10.1598/RT.61.6.9.

García Hoz, V. (1976). *El vocabulario general de orientación científica y sus estratos. Bases para una enseñanza vertebrada*. Madrid: Instituto de Pedagogía, CSIC.

Gee, J. (1992). Reading. *Journal of Urban and Cultural Studies* 2(2), 65-77.

Gutiérrez Rodilla, B. (1998). *La ciencia empieza por la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Península.

Harmon, J. M., Hedrick, W. B., y Wood, K. D. (2005). Research on vocabulary instruction in the content areas: implications for struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 261-280. doi: 10.1080/10573560590949377.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.

Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (Eds.) (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza – aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis/ICE UAB.

Justicia, F. (1995). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Universidad de Granada.

Kelley, J. G., Lesaux, N. K., Kieffer, M.J., y Faller, S. E. (2010). Effective Academic Vocabulary Instruction in the Urban Middle School. *The Reading Teacher*, 64(1), 5-14. doi: 10.1598/RT.64.1.1.

Larson, L, Dixon, T., y Townsend, D. (2013). How can teachers increase classroom use of academic vocabulary? *Voices from the Middle*, 20(4), 16-21.

Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Acquisition. En S. Foster-Cohen (Ed.), *EUROSLA Yearbook 5* (pp. 223-50). Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, B. CH., Tan, D., y Pandian, A. (2012). Language Learning Approaches: A Review of Research on Explicit and Implicit Learning in Vocabulary Acquisition. *3rd. International Conference on New Horizons in Education - INTE 2012. Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 55(5), 852-860. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.572.

Liceras, J. M., y Carter, D. (2009). La adquisición del Léxico. En E. De Miguel (Ed.), *Panorama de lexicología* (pp. 371-404). Barcelona: Ariel.

López Barrios, M. (2019). Enseñanza del léxico en inglés y alemán: creencias de los docentes y praxis áulica. *E-Aesla*, 5, 63-72.

López Pérez, M. V. (2007a). La lengua de instrucción (LI): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/L2. *RESLA*, 20, 85-104.

López Pérez, M. V. (2007b) La enseñanza del vocabulario de la lengua de instrucción (LI) en E/L2 en contextos escolares: selección de voces y programación. En R. Mairal et al. (Eds.), *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA* (pp. 919-936). Madrid: UNED.

López Pérez, M. V. (2007c). El vocabulario de las asignaturas del currículo escolar: análisis de datos léxicos para su enseñanza en aulas de E/L2. En E. Balmaseda (Ed.), *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, vol. II, (pp. 779-794). Logroño: Universidad de La Rioja.

López Pérez, M. V. (2008). Estudios sobre la lengua de instrucción (LI): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar. *RESLA*, 21, 201-219.

López Pérez, M. V. (2010). El vocabulario de una muestra oral de lengua de instrucción (LI): análisis cuantitativo. En J. L. Bueno Alonso (Coord.), *Actas del XXVIII Congreso Internacional de AESLA. Analizar datos > Describir variación* (pp. 583-593). Vigo: Universidade de Vigo.

López Pérez, M. V. (2013). Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 154-176. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-245.

Maxwell, L. A. (2013). *Common Core Ratchets Up Language Demands for English-Learners*. Disponible en <http://www.edweek.org/ew/articles/2013/10/30/10cc-academiclanguage.h33.html>.

Moreno Ramos, J. (1999). Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudio empírico). *Enseñanza*, 17-18, 45-59.

Moreno Ramos, J. (2002). Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 31, 75-85.

Moreno Ramos, J., y Pérez Gutiérrez, M. (2000). Un programa para incrementar la competencia léxica en la Educación Secundaria Obligatoria. *Lenguaje y textos*, 16, 173-187.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Navarro, F., y Revel Chion, A. (2021). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. The WAC Clearinghouse. doi: 10.37514/INT-B.2021.1176.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pan, B. A., y Uccelli, P. (2010). Desarrollo semántico. El aprendizaje del significado de las palabras. En J. Berko Gleason, y N. Bernstein Ratner (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (pp. 109-146). Madrid: Pearson.

Parodi, G., Ibáñez R., y Venegas, R. (2009). El corpus PUCV-2006 del español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos profesionales. *Literatura y Lingüística*, 20, 75-101. doi: 10.4067/S0716-58112009000100005.

Pastora, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.

Peñalver, M. (1991). *La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*. Granada: Comares.

Pérez Basanta, C. (1996). La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente. En J. D. Luque Durán, y A. Pamiés Beltrán (Eds.), *Jornadas sobre Estudio y Enseñanza del léxico* (pp. 300-309). Granada: Método Ediciones.

Quilis, A. (1987). La enseñanza de la lengua materna. En A. M. Álvarez Méndez (Ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 241-261). Madrid: Akal.

Richards, J. C., y Lockhart, Ch. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ripa Sáez de Albéniz, R. (2017). *El desarrollo del vocabulario académico ELI2: un estudio de casos en secundaria* (Trabajo fin de máster). Universidad Pública de Navarra. Disponible en <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/4923/discover>.

Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clases para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria.

Sanjuán Álvarez, M., y Del Moral Barrigüete, C. (2019). Principios didácticos para la enseñanza del vocabulario español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 99-116. doi: 10.5209/dida.65940.

Santamaría Pérez, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.

Schleppegrell, M. J. (2009). *Language in academic subject areas and classroom instruction: what is academic language and how can we teach it?* Michigan: University of Michigan. Disponible en <https://bit.ly/2y5xAPD>.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Sweeny, Sh. M., y Mason, P. (2011). *Research-based Practices in vocabulary Instruction: An Analysis of What Works in Grades PreK-12*. Prepared by Studies & Research Committee of the

Massachusetts Reading Association. Recuperado de <http://massreading.org/wp-content/uploads/2015/08/vocabulary-papernewsletterhead>.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Oxfordshire: Longman.

Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F., y García Delgado de Mendoza, A. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación, 30*, 37-72. doi: 10.17398/1988-8430.30.37

Trinder, R. (2013). Business students' beliefs about language learning in a university context. *English for Specific Purposes, 32*, 1-11. doi: 10.1016/j.esp.2012.06.003.

Vázquez, G. (2008). Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea. En A. Escofet Roig, B. De Jonge, A. Van Hooft, K. Jauregi, J. Robisco, y J. M. Ruiz (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 132-144). CIEFE. Utrecht, noviembre de 2006.

Vázquez-Miraz, P., Rentería, C., Martínez, M. J., y Zapata, K. (2020). Principales dificultades del alumnado universitario novel a la hora de elaborar un texto científico. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 32*, 116-147. doi: 10.17398/1988-8430.32.117.

Villalba, F. (2003). *Comprensión del discurso expositivo del profesor en contextos escolares por estudiantes nativos y no nativos* (Trabajo de investigación inédito Disciplina de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Segunda). Universidad Antonio de Nebrija.

Vilurbina, J. (1994). Diversas operaciones léxicas y sus correspondientes mentales. Orientaciones didácticas para la enseñanza del léxico en Secundaria y Bachillerato. En C. Bastons i Vivanco (Coord.), *Nuevas cuestiones de didáctica de lengua y literatura en tiempos de Reforma* (pp. 167-207). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Williams, M., y Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zarraluqui Merchán, P. (2018). Producción de textos expositivos con atención al vocabulario académico dentro de una secuencia didáctica ginebrina en un agrupamiento específico de 4º ESO. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 18, 89-133. Recuperado de <http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/3134>

Zwiers, J. (2007). Teacher practices and perspectives for developing academic language. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 93-116. doi: 10.1111/j.1473-4192.2007.00135.x.

ANEXO

CUESTIONARIO

PARTE I: Datos de los informantes	
Género	Hombre Mujer
Estudios	
¿Ha impartido alguna vez alguna asignatura lingüística (lenguas, matemáticas en inglés, etc.)?	SÍ NO
Lenguas extranjeras que has aprendido en los últimos 10 años	
Años impartiendo enseñanza	Primaria Secundaria Bachillerato Universitaria
Años totales de experiencia docente	0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 31-35
Departamento al que pertenece	Ciencias de la Naturaleza Cultura clásica - Dibujo Educación Física - Filosofía Física y Química Geografía e Historia - Música Lengua y Literatura Matemáticas - Religión Tecnología

PARTE II. Creencias sobre la atención a la lengua en las asignaturas no lingüísticas, y en particular a su léxico

Respuestas: 1. NADA, 2. POCO, 3. REGULAR, 4. BASTANTE, 5. MUY DE ACUERDO

1	Trabajar específicamente la lengua académica a través de las diferentes actividades en mi asignatura mejoraría la competencia académica de mis estudiantes.
2	La lengua académica difiere de la lengua coloquial y conozco sus características: bases textuales (descriptiva, instructiva, etc.), géneros discursivos terminología, vocabulario formal, etc.
3	Conocer las características lingüístico-discursivas de los textos de mis asignaturas es útil para orientar a mis estudiantes en la comprensión y expresión de los textos de mi materia.

4	Es responsabilidad de todo el profesorado, también el de materias no lingüísticas, reparar en cuestiones lingüísticas en sus clases.
5	Prestaría más atención en mis clases a cuestiones relacionadas con la lengua pero me quita tiempo.
6	Estaría dispuesto/a a integrar actividades para mejorar la comprensión o expresión de mis estudiantes.
7	Mis intervenciones orales en el aula son un modelo para los estudiantes, por eso pongo atención en cómo me expreso.
8	El trabajo con el léxico depende del nivel educativo: conforme avanzan los cursos se necesita trabajar más por la cantidad y complejidad de las palabras que incluyen.
9	Distingo claramente palabras del habla cotidiana y las que se utilizan en el aula en el desarrollo de los temas de mis asignaturas.
10	El tiempo que dedico a la enseñanza del vocabulario en mis clases es el adecuado para los objetivos de mi materia.
11	Las palabras se aprenden mejor de memoria, a base de repeticiones.
12	Los ejercicios que impliquen análisis, categorización, etc. de las palabras propician su aprendizaje más que el aprendizaje memorístico.
13	Los errores léxicos son útiles en el proceso de aprendizaje.
14	Sabría organizar la enseñanza del vocabulario de mi asignatura: qué palabras elegir o por cuáles empezar.
15	Distingo entre palabras que los estudiantes tienen solo que reconocer y aquellas que tienen que saber utilizar.

16	El conocimiento de las palabras es muy complejo: entraña una intrincada red de relaciones mentales.	
17	Me gustaría conocer distintos tipos de actividades y recursos que facilitaran la enseñanza-aprendizaje del vocabulario de mis asignaturas.	
18	La enseñanza deliberada del vocabulario en mi asignatura contribuye a la competencia léxica de mis estudiantes.	
PARTE III. Prácticas sobre la enseñanza del vocabulario		
Respuestas: 1 NUNCA, 2. A VECES, 3. REGULARMENTE, 4. CASI SIEMPRE, 5. SIEMPRE		
1	Un factor que tengo en cuenta al elegir el libro de texto de mi asignatura es que tenga ejercicios de vocabulario.	
2	A la hora de elegir cualquier tipo de texto pongo atención a que los conceptos estén expresados de forma clara, con explicaciones que empleen palabras adecuadas al nivel cognitivo de mis estudiantes.	
3	Redacto cuidadosamente los enunciados de las actividades de aula o de evaluación para que no sean ambiguos.	
4	Redacto cuidadosamente los enunciados de las actividades de aula o de evaluación para que los estudiantes comprendan bien qué se les pide.	
5	Incluyo preguntas de vocabulario en los exámenes.	
6	Practicamos en el aula con palabras que se refieren a funciones intelectuales como: comparar, contrastar, generalizar, causa-efecto, problema-solución, secuenciar, etc.	
7	Explico palabras que no corresponden a conceptos de mi asignatura, pero que son propias del lenguaje científico en general (ejs. <i>evolucionar, fenómeno, sistematicidad</i>).	
8	Practicamos en el aula con palabras de la pregunta anterior.	
	Para presentar el significado de una palabra	9 Doy una definición
		10 Ejemplifico (<i>El Ebro, el Tajo son ríos</i>)

		11 La explico a través de su utilización en un contexto
		12 La asocio con otras de la misma familia léxica: ej. <i>solidario, solidaridad</i>
		13 Hago referencia a sus componentes (prefijos, sufijos, etc.): ej. <i>intertextualidad, inter</i> ‘entre’, <i>textual</i> ‘texto’
		14 Utilizo sinónimos: ej. <i>empezar-comenzar</i> o antónimos: ej. <i>objetivo-subjetivo</i>
		15 Recorro a similitudes gramaticales: ej. <i>puse, tuve, supe, estuve, pude</i>
		16 Recorro a similitudes nocionales: <u>ej.</u> <i>infancia, niñez, adultez, vejez; anteayer, ayer, hoy, mañana, pasado mañana</i>
		17 Menciono otras relacionadas con el mismo tema: ej. <i>arado, barbecho, árido, etc.</i>
		18 Recorro a la mímica
		19 La traduzco a otro idioma
	Utilizo las siguientes técnicas de trabajo de vocabulario	20 Actividades o juegos con categorizaciones, secuenciaciones, emparejamientos, etc.
		21 Listas de conceptos clave con o sin definiciones
		22 Inferencia de significados por el contexto
		23 Gráficos, esquemas, parrillas, tablas, asociogramas
		24 Imágenes
		25 Tests de opción múltiple y textos con huecos

		26 Marcaje de palabras clave
		27 Predicción de palabras que aparecerán en un texto
		28 Resúmenes
		29 Búsqueda en diccionarios
30	Corrijo a los estudiantes cuando han cometido errores en la utilización de una voz (ej. *deducí por deduje) o doy alternativas de palabras que resultan más apropiadas que las que han usado.	
31	Antes de empezar un tema me fijo en las palabras nuevas que pueden resultar desconocidas a los estudiantes, bien porque representan nuevos conceptos, bien por pertenecer a un registro formal (ej. <i>inexorabilidad</i>) y les presto atención en clase.	
32	Cuando explico una nueva palabra la repito despacio, alto y claro.	
33	Hago que los estudiantes preparen sus propios ejercicios para aprender o repasar el vocabulario: listados, sopas de letras, crucigramas, juegos, actividades realizadas con herramientas electrónicas.	
34	Utilizo recursos en línea para enseñar vocabulario.	
35	Reflexiono sobre las dificultades que puedan crear a los estudiantes algunas palabras por los distintos sentidos que tienen (ej. <i>división</i> o <i>factor</i> tienen distintos significados según las asignaturas).	
36	Reutilizo de diferentes modos las palabras que quiero que los estudiantes aprendan.	
37	Realizo repasos del vocabulario de forma periódica.	
38	Me detengo más o menos en la explicación o en el trabajo con las palabras según las distintas capacidades intelectuales de mis alumnos.	
39	Ayudo a los estudiantes que no dominan el español utilizando palabras menos formales (ej. <i>tiene</i> por <i>comprende</i> o <i>abarca</i> –; características por <i>rasgos</i>).	
40	Con frecuencia hago que mis estudiantes reformulen lo que expresan oralmente o por escrito para que mejoren la expresión de los conceptos.	

41	Animo a los estudiantes a emitir juicios sobre las palabras: cuestionar, por ejemplo, si es adecuada al registro, si tiene connotaciones, etc.
42	Explico en voz alta ante los estudiantes los mecanismos mentales que pongo en marcha en la resolución de problemas de vocabulario.
43	Hago que mis estudiantes expliquen los mecanismos mentales que ponen en marcha en la resolución de problemas de vocabulario.
44	Enseño estrategias para que mis alumnos sean autónomos en su aprendizaje del vocabulario.
45	Enseño cómo deben expresar por escrito los conceptos en mis asignaturas.
46	Compruebo oralmente que los alumnos han entendido el significado de las palabras.
47	Creo oportunidades en clase para que mis estudiantes utilicen las nuevas palabras de forma oral.
48	Creo oportunidades para que mis alumnos utilicen las nuevas palabras de forma escrita.
49	Observo y analizo el comportamiento de los estudiantes al resolver problemas léxicos.