

## Los profesores de lengua y literatura ante el fracaso escolar: Un reto asumible

Laia Benito Pericas

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

# LOS PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA ANTE EL FRACASO ESCOLAR: UN RETO ASUMIBLE

Laia Benito Pericas

Tesis doctoral dirigida por Glòria Bordons

Programa: Ensenyament de llengües i literatura

Universitat de Barcelona - Año 2010



*No sólo cada lengua sino cada palabra de una  
lengua es un mundo completo en sí misma*

*R. Carter*

*Los límites de mi lenguaje son  
los límites de mi mundo*

*L. Wittgenstein*

# ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	6
2.- EL FRACASO ESCOLAR .....	10
2.1.- CAUSAS RELACIONADAS CON EL ENTORNO.....	17
2.2.- CAUSAS CENTRADAS EN EL ALUMNO.....	25
2.3.- CAUSAS CENTRADAS EN EL CENTRO Y EL AULA.....	48
2.4.- LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA Y EL FRACASO ESCOLAR.....	58
3.- EL VOCABULARIO.....	65
3.1.- IMPORTANCIA DEL VOCABULARIO.....	65
3.2.- CONCEPTOS CLAVE.....	77
4.- APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO.....	88
4.1.- EL PROCESO LECTOR.....	88
4.2.- FOMENTO DE LA LECTURA.....	115
4.3.- LA LENGUA ORAL.....	123
4.4.- SESIONES ESPECÍFICAS DEDICADAS AL VOCABULARIO.....	128
5.- RETENCIÓN Y USO DEL VOCABULARIO.....	133
5.1.- LA MEMORIA.....	133
5.2.- LA ORGANIZACIÓN DEL LÉXICO EN LA MENTE.....	139
5.3.- LA EXPRESIÓN ESCRITA.....	154
6.- DIDÁCTICA ACTUAL DEL VOCABULARIO.....	163
6.1.- LA EXCESIVA DEPENDENCIA DEL LIBRO DE TEXTO.....	163
6.2.- ENTREVISTAS A AUTORES DE LIBROS DE TEXTO.....	170
6.3.- EL VOCABULARIO EN EL LIBRO DE TEXTO.....	176
6.4.- EL VOCABULARIO SEGÚN LOS EXPERTOS.....	187
7.- EXPERIMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO.....	191
7.1.- SESIONES DE PRESENTACIÓN.....	193
7.2.- SESIONES DE APLICACIÓN.....	198
7.3.- SESIÓN DE EVALUACIÓN.....	217
7.4.- ANÁLISIS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	223
8.- CONCLUSIONES.....	227
9.- BIBLIOGRAFÍA.....	234
10.- ANEXOS.....	256
ANEXO I: Palabras más frecuentes del vocabulario académico.....	257
ANEXO II: Entrevistas a los autores del libro de texto.....	261
ANEXO III: Materiales complementarios de las editoriales.....	270
ANEXO IV: Entrevistas a profesores de prestigio.....	274
ANEXO V: Palabras de las sesiones de presentación.....	280
ANEXO VI: Textos de apoyo usados en la primera sesión.....	284
ANEXO VII: Emoticonos usados en la unidad.....	289

ANEXO VIII: Actividad sobre los anuncios.....	312
ANEXO IX: Redacciones de los alumnos.....	323
ANEXO X: Corrección de una redacción.....	353

# 1.- INTRODUCCIÓN

“¿Por qué lo dicen raro?” Esta pregunta es el origen de esta tesis, así como otras quejas similares que provienen de mis alumnos: “¿Por qué lo preguntan diferente?”, “¿Por qué se complican tanto?”, “¿Por qué me lo cuenta mal si le he puesto casi lo mismo?” Todas ellas evidencian problemas de comprensión, que se concretan en una carencia léxica, como prueba la petición que más oigo en mis clases: “Dímelo con tus palabras” o bien “Explícamelo fácil”. En efecto, durante gran parte del tiempo de clase me dedico a “traducir” los materiales de estudio, los conceptos de manera que mis alumnos, que no suelen sacar buenas notas ya que he impartido a menudo grupos de refuerzo escolar, UEC, garantía social y similares, puedan entenderlos y hacérselos suyos. Como profesora de lengua, me preocupaba esta falta de vocabulario, que intuía que estaba detrás de muchos de sus suspensos, por lo que decidí formarme al respecto.

Para mi sorpresa apenas existía bibliografía específica sobre didáctica de vocabulario en secundaria. Sí que había manuales explicativos sobre el aprendizaje de las primeras palabras, sobre patologías de educación especial o adquisición en lengua extranjera, pero casi nada referido a la lengua materna en estas edades. ¿Acaso me estaba equivocando en el foco de estudio? ¿Por qué entonces era una constante entre mis estudiantes, que además mejoraban sensiblemente si se trabajaba el léxico que necesitaban?

Empecé entonces el doctorado para aprender sobre fracaso escolar, quería entender qué causas se apuntaban para explicarlo, cuáles eran las soluciones ensayadas y qué papel jugaba el vocabulario en ese proceso. Este enfoque explica la estructura del presente trabajo, un tanto híbrido por las fuentes de las lecturas: quería tener una visión lo más amplia posible y por ello debía recurrir a diferentes disciplinas, siempre con la intención de escribir algo que fuera útil para otros profesores que se encontraran en una situación similar a la que yo vivía en el aula a diario.

Por ese motivo comienzo con una aproximación general al fracaso escolar (apartado 2),

que busca definirlo y situarlo en su justa medida, lejos de los alarmismos mediáticos. Posteriormente resumo las causas más relevantes en las que coinciden los expertos (mezclando sociología de la educación y psicopedagogía), agrupando dichas causas por ámbitos de responsabilidad o de intervención, pues de nada sirve exponer una situación negativa sin ofrecer vías de cambio (y esas vías deben estar al alcance del profesor, no solamente en otros niveles, en consonancia con el objetivo fundamental de mi tesis). Estos ámbitos incluyen el aula, el centro y el entorno, porque considero que una acción docente eficaz va siempre más allá de la simple materia y he comprobado personalmente como un cambio en la relación con el alumno supone una mejora inmediata en sus notas; no comparto por tanto la falsa dicotomía entre enseñanza y educación, si todos los profesores somos también educadores, es lógico que intentemos acercarnos al alumno como persona, en sus diferentes dimensiones, y que queramos incidir en el sistema educativo, y no únicamente transmitir un temario de nuestra especialidad. Cuanta más integración haya entre la materia y el centro y entre los diferentes profesionales, más probable es que se pueda llevar a cabo una acción eficaz.

Dentro de esta acción global, no obstante, hago especial hincapié en el papel que juega el área de lengua y literatura, no solamente porque es mi campo de trabajo sino porque posee una importancia especial, como explicaré oportunamente más adelante. En ese contexto sitúo el vocabulario como factor fundamental de acceso al aprendizaje, lo que da comienzo al tercer apartado.

Posteriormente defino algunos conceptos clave que manejo en mi tesis, ayudándome de la filosofía del lenguaje y de la semántica, para aclarar a qué me refiero cuando incito a mejorar el léxico de los adolescentes.

En el apartado 4 me centro ya en la adquisición de vocabulario y me fijo sobre todo en la lectura, por ser la vía más eficiente de aprendizaje del léxico y por la importancia creciente que se le otorga en el éxito escolar. En cualquier programación de la asignatura de lengua y literatura aumentar la comprensión lectora de los alumnos es un objetivo irrenunciable, así



como fomentar el gusto por la lectura, tarea en la que deben colaborar todos los docentes pero que a menudo se apoya en el profesor de lengua. Incluyo en esta sección los hallazgos de la psicología, los trabajos sobre bibliotecas escolares y los datos de los informes internacionales que intentan describir el estado del sistema educativo. A continuación abordo otras maneras de aprender palabras, mediante la lengua oral y mediante sesiones específicas de didáctica del vocabulario, las grandes olvidadas a la hora de diseñar el currículum.

Una vez se entra en contacto con una nueva expresión, hay que retenerla en la mente para poder usarla después (apartado 5), por este motivo explico brevemente como funciona la memoria y cómo se estructura el léxico en el cerebro, siguiendo básicamente el enfoque de la lingüística cognitiva. En el mismo apartado abordo la expresión escrita, que supone el momento de poner en acción el léxico adquirido, además de que la mayoría de instrumentos de evaluación, y por tanto de calificación, se basan en escritos (exámenes, redacciones, trabajos...).

Me interesaba contrastar este panorama global con lo que ocurre realmente en las aulas, pues a menudo la investigación pedagógica va por un camino muy diferente al de la práctica diaria. Por ello he analizado los libros de texto más vendidos en la ESO y cómo tratan el vocabulario (apartado 6), al ser la guía fundamental de la mayoría de docentes. También he entrevistado a sus autores y he asistido a clases de maestros que se alejan de esa línea oficial. Lo he complementado con las conclusiones de encuestas a profesores de lengua y literatura, cuyas aportaciones más relevantes están entrelazadas en el redactado global.

Como no quería hacer únicamente un trabajo teórico, decidí experimentar una unidad didáctica que se adecuase a las recomendaciones de los expertos, centrada en el aprendizaje de un campo semántico concreto, el de los sentimientos. La llevé a cabo en dos institutos muy distintos en cuanto a composición del alumnado y contexto, para comprobar si era efectiva y recojo sus elementos principales en el apartado 7. Pretende ser únicamente un ejemplo de una posible vía de programación, pues es una unidad más o menos aislada.

Se podría resumir esta estructura en una serie de preguntas que han guiado mi investigación, que se agrupan en dos ejes que se relacionan constantemente entre sí: el fracaso escolar y el vocabulario. En el primer eje quería responder a “¿qué provoca el fracaso escolar?” y sobre todo “¿qué se puede hacer para reducirlo?”, ya que como he apuntado antes quiero adoptar un enfoque operativo, que vaya más allá del simple diagnóstico. En el segundo eje me he centrado en averiguar “¿qué papel juega el vocabulario en el fracaso escolar?”, “¿cómo se enseña el léxico en la actualidad?” y “¿se podría mejorar esa didáctica?”, siempre en esa línea positiva.

Aunque ambos ejes conciernen a cualquier docente, pues todos deben intentar hacer disminuir la cifra de alumnos que no obtienen buenos resultados y todos ellos contribuyen a enseñar léxico (pues todos trabajan la competencia comunicativa), la primera tiene un alcance mucho más general que la segunda; se podría decir así que la cuestión-marco sobre el fracaso escolar contempla el sistema educativo en su conjunto, al que cualquier profesor contribuye desde su parcela, mientras que la cuestión sobre el vocabulario es una mirada más técnica, ligada de un modo especial a los profesores de lengua y literatura o a las actividades de otras áreas que se relacionan con ella.

He estructurado la tesis con un hilo conductor único que facilite la lectura, destacando en cada sección las implicaciones didácticas o consejos de los autores más reconocidos, de modo que el receptor potencial de este trabajo pueda obtener una visión de conjunto y sugerencias de actuación o de lecturas posteriores para ampliar algún aspecto que le haya interesado. Mi objetivo fundamental, en definitiva, es contribuir al conocimiento de las cuestiones tratadas, y especialmente mostrar algunas ideas para incidir en el vocabulario de sus alumnos y así prevenir parcialmente el fracaso escolar.

## **2.- EL FRACASO ESCOLAR**

Si bien existe acuerdo en que una de las principales prioridades de cualquier sistema educativo es luchar contra el fracaso escolar, no hay una definición unánime del concepto, como aclaran desde el inicio todos los trabajos que se ocupan de analizarlo, ya desde la década de los 70 y hasta hoy (Fernández Bernassau, 1979; Marchesi y Hernández, 2003). El Diccionario de la Real Academia Española explica que un “fracaso” es un “suceso lastimoso”, evidenciando la carga enormemente negativa asociada al término, connotación presente ya en su origen, pues viene del italiano *fracassare*, que se puede traducir como “destrozar”. Otra acepción es la de “malogro, resultado adverso”, que parece tener más relación con el mundo escolar: un alumno que fracasa es porque obtiene un mal resultado, no alcanza los objetivos propuestos. Intuitivamente parece claro que un propósito esencial del colegio debe ser aprender, por lo que un estudiante que ha fracasado es aquél que no ha aprendido. Por supuesto el aprendizaje es algo gradual y matizable, parece imposible que un alumno no aprenda nada, así que en todo caso habría grados de fracaso.

Sin embargo, para poder evaluar la incidencia del fenómeno, se deben cuantificar los aprendizajes y ligarlos a unas calificaciones, las notas, que son las que acaban definiendo el fracaso en términos absolutos. Por ello en esta tesis usaré el concepto de fracaso escolar más común: el que considera que un alumno ha fracasado cuando abandona el sistema sin obtener los aprendizajes mínimos, codificados por la titulación; y por tanto en el caso de España el fracaso escolar engloba a los estudiantes que terminan la secundaria sin acreditar el graduado o bien que están en un camino que previsiblemente llevará a ese resultado.

Las cifras que se manejan habitualmente adolecen de un problema de método básico, puesto que se cuentan los alumnos que dejan 4º de ESO sin el título, pero no los que lo obtienen más adelante a través de la educación de adultos y, por el otro extremo, tampoco suelen contemplarse los que abandonan el sistema antes. Si se considera que únicamente acreditando

los conocimientos asociados al graduado, se sale de la situación de fracaso, habrá que evaluar periódicamente a los jóvenes que continúan formándose, a menudo de manera informal. Si en cambio se considera que el fracaso supone no obtener el título en su momento, se están dejando fuera a todos los repetidores y se confunde con la tasa de idoneidad, concepto que mide la relación de adolescentes que están en el curso que teóricamente les corresponde por edad.

Los contenidos y habilidades que certifica el graduado se consideran fundamentales, de hecho la enseñanza es obligatoria porque aparecen como imprescindibles para el correcto desempeño en la vida adulta. Entonces el concepto mismo de fracaso escolar aparece como paradójico: no parece que se pueda consentir que haya alumnos que abandonen el sistema sin los conocimientos considerados mínimos u obligatorios, es decir, no tendría que permitirse que un estudiante abandonase la escuela sin ellos, ya que ese es el motivo de que la escolaridad sea obligatoria. Si se considera en cambio que lo obligatorio es formarse entre los seis y los dieciséis años, como ocurre en España, entonces tampoco tiene sentido hablar de fracaso escolar, salvo en el caso del absentismo, porque los alumnos que asistiesen a clase y se educasen en esa franja de edad ya estarían cumpliendo con esos objetivos. En ambos casos el fracaso escolar tendría que ser de cero, o funcionar solamente como sinónimo de absentismo. Pero justamente las cifras de absentismo resultan sumamente complicadas de obtener (Castillo i Carbonell, 2006), aunque parecen rondar un número situado entre un 4% (Rué, 2006) y un 7% (Adell, 2002). Estos porcentajes están muy alejados de los datos de fracaso oficiales pero nuevamente podrían surgir objeciones, puesto que asistir a clase no significa necesariamente aprender, lo que remitiría de nuevo a algún tipo de certificación.

Tomaré como referencia provisional el 25% de fracaso escolar (cifra mínima en la que coinciden las diferentes fuentes para el conjunto del Estado español), pues ni siquiera aceptando que fracaso es sinónimo de no graduación hay unanimidad sobre su incidencia, y así otros elevan el porcentaje incluso al 30%. En todo caso, no hay duda de que es una cifra demasiado alta, teniendo en cuenta que implica no adquirir esos mínimos citados, con las consecuencias que acarrea y que han sido profusamente estudiadas (Perrenoud, 1996).

Incluso asumiendo esa definición y esa cifra, no parece evidente que se tenga un panorama objetivo del panorama del fracaso escolar: no obtener el graduado en España significa haber suspendido en 4º de ESO más de dos materias (aunque pueda haber excepciones por los criterios de las juntas finales), algo que remite a los problemas de explicar qué significa un suspenso. Para simplificar, lo consideraré como equivalente a no llegar al cinco sobre diez en una asignatura, una nota que pone el profesor basándose en unos baremos y que supone un punto en una curva de rendimiento. Fijar el límite un poco más arriba o un poco más abajo podría hacer cambiar mucho el panorama global, y no parece intuitivamente que haya tanta diferencia entre un resultado de un 4,99 o un 5 -caricaturizando- para suponer una frontera que delimite la separación entre éxito y fracaso, y menos hablando de un proceso educativo. Por este motivo, algunos autores, como Olson, afirman directamente que cualquier cifra es arbitraria (Olson, cit. en Rodríguez Diéguez, 1987) y que en consecuencia debe tomarse con suma precaución, algo que no ocurre en los alarmistas análisis de políticos y medios de comunicación.

Aunque se admita que es necesario fijar el límite en algún punto para poder tener datos con los que operar, aparece un nuevo problema: ese límite es variable pues el cinco no depende de una prueba externa y universal realizada al final de la ESO sino de un conjunto de calificaciones de docentes, que poseen siempre un componente subjetivo, lo que provoca que un suspenso no signifique lo mismo en diferentes centros o con diferentes profesores, es decir, el nivel de exigencia para conseguir la misma nota se ve sujeto a múltiples variables que habrá que tener en cuenta.

Se ha intentado cuantificar esta variabilidad y se ha constatado que las notas suelen seguir un patrón determinado que reparte de modo más o menos estable las diferentes calificaciones: no se admiten demasiados suspensos en un grupo de modo reiterado porque eso cuestiona indirectamente el proceso de enseñanza (Pruzzo di Pego, 1997) y porque no se puede permitir que un número muy grande de alumnos repita curso, pero tampoco aparecen como aceptables excesivos sobresalientes por temor a parecer que ha habido un excesivo relajamiento

(Antibi, 2005). Este patrón esencial sufre variaciones en función de la persona que evalúe; cada persona tiene un patrón propio que reproduce de forma más o menos inconsciente frente a grupos que no es esperable que tengan un rendimiento similar (Rodríguez Diéguez y Gallego Rico, 1992). Adoptar este patrón es consustancial al hecho de evaluar, puesto que al evaluar siempre se hace en referencia a un marco normativo que viene dado por la legislación (los contenidos y criterios) pero también por el entorno, lo que se considera la referencia o la conducta de éxito o juzgada como normal (Atienza Cerezo, 1999), que en los centros educativos es sobre todo el grupo clase.

Este patrón provoca que entre profesores haya una diferencia de hasta un 20% entre las notas puestas por un profesor u otro en la misma materia (Fernández Pérez, 1986), notas que además se ajustan en función del grupo hasta un 15% más y un 12% según el centro de que se trate (Marchesi y Hernández, 2003). Aunque estos porcentajes supongan la variación máxima, creo que deben hacer cuestionar esa cifra global: no obtener el graduado puede significar cosas bien diferentes en función de qué materias se suspendan y en qué centro o clase, algo que se ha denominado “constante macabra” (Antibi, 2005) porque por la mera tendencia a una distribución uniforme de las calificaciones se puede penalizar a estudiantes que no habrían fracasado de acudir a otros colegios, simplemente por la comparación con sus compañeros.

Si a este panorama se suman factores directamente subjetivos, como el porcentaje de la nota de actitud (que suele ser de un 20% de la nota en la ESO), o las diferencias que pueden arrojar diferentes instrumentos de evaluación (un alumno obtiene mejor puntuación en una prueba tipo test o en una exposición abierta según su estilo de aprendizaje, por ejemplo) y los elementos considerados (si se recogen muchas o pocas notas durante el trimestre, el momento de realizar el examen, el peso de los controles y los trabajos frente al rendimiento diario en clase...), el resultado global contiene demasiados puntos no objetivables como para aceptar cualquier cifra bruta; habría que matizar que unos alumnos determinados no obtienen un cinco en unas circunstancias concretas, por lo que se llegaría a concluir que no se puede cuantificar objetivamente el fracaso escolar en el contexto actual (López, 1985), sino que es preciso hablar

de realidades particulares, huyendo de cifras simplificadoras y sensacionalistas, agravadas por comparaciones internacionales

Con esto no quiero decir que el fracaso escolar no exista, al contrario, refleja una realidad muy preocupante que es preciso combatir, porque al margen del porcentaje, alerta de que existen alumnos que abandonan las aulas sin la “renta educativa básica” que deberían haberle proporcionado (Rué, 2006). Esta carencia supone implicaciones nefastas tanto para los afectados como para el país en general, por la falta de preparación adecuada de estos jóvenes para la vida adulta y para trabajos que requieren una cualificación más elevada. Unos niveles bajos de éxito escolar se traducen a la larga en una merma del capital cultural y económico de la nación y en riesgo de fractura social.

El fracaso escolar no es, entonces, solamente un suspenso, sino un individuo menos preparado para el futuro y un cuestionamiento de todo el sistema, ya que no obtener el graduado significa haber tenido una evaluación negativa en varias asignaturas después de un mínimo de diez años de escolarización, un resultado inaceptable que va más allá de unos insuficientes puntuales. El fracaso se gesta desde primaria y estalla en la ESO, etapa que supone la auténtica “encrucijada de todo el sistema escolar” (Fernández Enguita, cit. en González Nieto, 2001) pues en ella se certifica o no el título y se prepara al alumno para su entrada en el mundo laboral o para seguir estudios superiores. Cualquier trabajo que aborde el fracaso escolar, consecuentemente, deberá focalizarse en secundaria y analizar qué ocurre en estos cursos, aunque para una correcta prevención haya que retroceder a edades más tempranas.

El hecho de que se mida en un punto concreto de inflexión, el último curso de la ESO, no quiere decir que sea aconsejable considerar el fracaso como un estado fijo sino que ha de manejarse como una situación (Castillo i Carbonell, 2006): los alumnos fracasan solamente de forma temporal pues siempre pueden alcanzar los objetivos más adelante y además fracasan según unos parámetros que podrían ser diferentes. Únicamente desde esta concepción dinámica que admite el cambio, puede tratarse de prevenir o corregir el fracaso escolar. Y tal vez el foco

debería alterarse, y pasar a adoptar una visión positiva, pues “quizá se haya estudiado mucho el fracaso escolar y poco el éxito” (Fernández Pérez, 1986), o mejor aún, combinar ambas: analizar qué provoca el fracaso para tratar de evitarlo y al mismo tiempo promover líneas de actuación que prevengan su aparición y favorezcan las buenas notas, un enfoque que intentaré adoptar en esta tesis.

El fracaso es una situación puntual y sistémica (Marchesi y Hernández, 2003), provocado por una multitud de causas ni necesarias ni suficientes por sí mismas, es decir, cuando se dan por separado pueden no producir el suspenso y aun estando presentes pueden superarse; nunca se puede explicar el fracaso por un único motivo ni por el mismo conjunto en cada caso. En todo caso, si se asume que es un problema con múltiples causas, parece lógico pensar que para solventarlo serán necesarias múltiples vías simultáneas articuladas entre sí. Esta articulación es la clave de los planes globales para luchar contra el fracaso escolar, característicos de los movimientos llamados de escuelas eficaces (Murillo Torrecilla, 2008) ya desde los años 80 y que son los que hasta el momento se han revelado como más efectivos, especialmente en su aplicación en zonas desfavorecidas. Por ese motivo llama la atención la poca presencia de planes específicos y globalizados, incluso en las zonas con bajas tasas de graduación.

Debe entenderse, en consecuencia, que las vías de trabajo que resumo en esta tesis, son siempre complementarias, aunque por razones de claridad expositiva haya preferido desglosar los diferentes desencadenantes, o al menos los más relevantes, pues no se pueden agotar todos los factores implicados. Y he escogido agruparlas por ámbitos de responsabilidad, por ser lo más práctico de cara al cambio. Así, diferencio en primer lugar las causas centradas en el entorno, las que tienen que ver con cuestiones sociales amplias que exceden el ámbito escolar (aunque sí se puedan trabajar desde el aula), en segundo lugar enumero las causas centradas en el alumno (sobre el que se puede incidir de un modo indirecto) y por último analizo las que se relacionan de un modo más directo con el sistema escolar, con las clases, que son las que más margen permiten para la actuación del profesor. Dentro de éstas, abordo con especial atención el papel del área de lengua y literatura, por ser mi especialidad y por la importancia que reviste. En cada



grupo de factores apunto una posible línea de trabajo, en consonancia con el prisma positivo que he explicado, porque considero que aún hay mucho margen de actuación desde el profesorado. Evidentemente, no quiero decir que únicamente adoptando las medidas sugeridas por los expertos se elimine totalmente el fracaso de las aulas, dada la complejidad del fenómeno, pero sí he querido recoger las aportaciones que en mi opinión pueden resultar más útiles para avanzar.

## **2.1.- CAUSAS RELACIONADAS CON EL ENTORNO**

Hay factores del entorno del alumno que pueden aumentar o disminuir el riesgo de fracaso escolar y el más importante de ellos es la familia, principal agente educador. Así lo atestiguan los expertos y es una percepción compartida por el profesorado (cf. Rodríguez Diéguez, 1987; Feito Alonso, 2002; Marchesi, 2003, entre otros). Los padres sirven como modelo, aportan unos valores y normas de conducta y toman decisiones importantes sobre la escolarización de sus hijos y las consecuencias de las malas notas, aunque recaigan especialmente sobre el alumno, pueden afectar significativamente a la convivencia en casa (Romo Traver, 2000).

Las familias tienen unas expectativas determinadas sobre el éxito escolar de sus hijos, tanto sobre el nivel máximo que alcanzarán como sobre sus calificaciones. Dichas expectativas son un importante predictor de resultados (Pérez de Pablos, 2003), ya que se observa una relación proporcional entre éstas y el rendimiento de los adolescentes: los alumnos cuyos padres aspiran a que sigan estudios superiores tienen más posibilidades de cursarlos que aquellos estudiantes cuyas familias no tienen una opción clara al respecto o priorizan otros aspectos (como “ganarse bien la vida o “estar a gusto con el trabajo”). Estas aspiraciones, no obstante, se hallan fuertemente condicionadas por los estudios previos de los padres: mientras que sólo un 35% de los padres con estudios primarios piensa que su hijo o hija irá a la universidad, un 73% de los que tienen estudios superiores afirma que su hijo cursará una carrera. Estos porcentajes no son absolutos ni deterministas: un estudiante con padres sin título pero con fuertes expectativas tiene muchas posibilidades de seguir estudiando tras la ESO, sin embargo muestran que la escuela no ha sabido compensar las desigualdades de origen, como prueba el hecho de que un 71% de los matriculados en los antiguos programas de garantía social fuese de clase baja (Marchesi, 2003), algo que iré repitiendo al analizar otros datos.

Una familia sin estudios puede considerarse un factor de riesgo, por lo que habrá que

trabajar las expectativas, ligando el progreso académico a la promoción social (algo que se da con más facilidad entre las familias inmigrantes). Para ello hay que proporcionar mensajes claros a los padres y tener expectativas positivas en los centros, para no confirmar la tendencia de riesgo, algo que no siempre ocurre, pues un 80% de los docentes de centros desfavorecidos considera que no tiene “ningún grupo académicamente bueno” (Adell Gutiérrez, 2006), una percepción que desdibuja las individualidades y les dificulta el progreso, no sólo por el efecto grupo en la evaluación y en el autoconcepto sino porque entonces el profesor cambiará su manera de dar clase y el grado de exigencia de modo casi automático, perjudicando a los mejores estudiantes, como explicaré en el apartado correspondiente. En todo caso, sea como sea el nivel de esos centros, esos mensajes catastrofistas, aunque no se repitan delante de los estudiantes, van calando y se unen a las pocas aspiraciones académicas familiares, por lo que habrá que cuidarlos.

Las expectativas se transmiten explícitamente y en los gestos que hace cada familia respecto a la escuela, la relación que mantiene con ella. Esa relación comienza en el momento de matricular al niño o la niña en un centro u otro, algo importante porque ya he comentado que estudiar en un colegio determinado puede afectar a las notas, tanto por el patrón evaluativo como por los factores internos. Solamente un 10% de padres afirma que ha escogido ese centro por motivos pedagógicos (la mayoría lo hace por proximidad al domicilio exclusivamente) y más de la mitad no se ha informado en diferentes centros para escoger, ha contemplado una sola opción y en un 2/3 de los casos no la ha consultado con nadie (Feito Alonso, 2002).

Los criterios de matriculación y asignación de plazas, que priman la cercanía, pueden desvirtuar estas cifras, puesto que en algunos casos no existe posibilidad real de escoger entre centros por falta de oferta, aunque el panorama general muestra poca información previa sobre el colegio, desinformación que aumenta a medida que se desciende en el nivel de renta de los padres. Los puntos por proximidad del domicilio pueden producir fenómenos de “guetización” (Bolívar, 2003), ya que en determinados colegios se concentran los problemas sociales del barrio, especialmente en los públicos, lo que provoca un efecto perverso: los padres con más expectativas tenderán a matricular a sus hijos en otros centros, por lo que en estos centros se

quedarán únicamente los alumnos cuyos padres tengan menos aspiraciones o los que no tengan alternativas, lo que sin duda hace más difícil la labor compensatoria de la escuela. De hecho, 1 de cada 3 padres con alumnos en institutos públicos afirma que preferiría cambiarlos de centro, algo que en otros países se denomina el efecto evitación y que suele favorecer la enseñanza privada (Laval, 2003). Esta cifra se relaciona nuevamente con los estudios previos de los padres: aquéllos que han estudiado en centros públicos tienen más posibilidades de apuntar a sus hijos en la red pública, pero si tienen estudios superiores es más probable que escojan un centro privado o concertado; sólo un 16% de los padres con estudios primarios opta por la red de pago, mientras que es la opción preferente en el 61% de los padres con carrera universitaria (Pérez Díaz, 2001). Dado que los padres con más estudios suelen tener aspiraciones de que sus hijos completen como mínimo el mismo nivel académico que ellos, se observa un sesgo importante entre expectativas, estudios de los padres y titularidad de los centros: en los públicos hay más alumnos con padres de bajo nivel cultural y pocas expectativas, situación agravada en las regiones con gran presencia y tradición de la escuela concertada, como ocurre en Catalunya, que concentra casi el 30% de los centros de titularidad privada del Estado (Gimeno y Carbonell, 2004). Por ello informes como PISA denuncian que un 50% del riesgo de fracaso escolar es de origen social (Fernández Enguita, 2010), muy ligado al mapa escolar (a pesar de que en España hay menos diferencias entre centros que en otros países).

El desencanto por estar en un centro que no es la primera opción o la falta de conocimiento previo sobre el mismo pueden incidir en la participación de los padres en las actividades del mismo, un factor protector para el fracaso escolar. Solamente un 14% de las familias declara conocer las iniciativas promovidas por el AMPA de su centro (Feito Alonso, 2002), y su implicación efectiva en las mismas es bastante menor.

Otra vía de participación en el centro es la asistencia al mismo para hablar con los profesores. Muchos padres no acuden a las reuniones informativas o entrevistas que prepara el colegio y el contacto con el tutor se reduce a 2,6 veces por curso de media (incluyendo llamadas telefónicas o correos), frente al caso alemán, por ejemplo, con una media de 6 reuniones por

curso escolar (Marchesi y Hernández, 2003), por lo que a veces no están suficientemente informados sobre cómo van sus hijos en las asignaturas y difícilmente, por tanto, podrán corregir un rumbo equivocado antes de las notas finales. Esta desinformación puede explicar en gran parte las diferencias entre la percepción de cómo es el rendimiento escolar de sus hijos y lo que opinan los profesores (Romo Traver, 2000), puesto que solamente un 6% manifiesta que sus hijos van “mal o muy mal” en el colegio, frente a las calificaciones oficiales, que arrojan cifras mucho más elevadas. Los profesores comentan, además, que los padres que menos se presentan en el centro suelen ser precisamente los que tienen hijos con más problemas.

Debe ser una prioridad del centro tratar de entablar contacto con las familias, dado que, según Laureau, las familias tienden a esperar que sea el colegio el que inicie la relación, especialmente si son de clase baja (Feito Alonso, 1990) y muchas de ellas cree erróneamente que solamente hay que hablar si hay algún problema (lo que enrarece el clima de las entrevistas y no ayuda a que se repitan). Los profesores deben insistir en la necesidad de comentar periódicamente la marcha escolar de los alumnos con sus padres, no únicamente tras una entrega de notas o al detectar alguna anomalía. Las tecnologías como el correo electrónico pueden ayudar a establecer un canal de comunicación estable cuando existen problemas de incompatibilidad de horarios (Canals, 2005), motivo que aducen muchos padres para no ir a las reuniones.

Esa información oficial en las entrevistas, complementaria a las calificaciones de los boletines, ayuda a que las familias sean conscientes de cómo van sus hijos en clase y si se pasa por escrito puede servir de punto de partida de futuras reuniones o dar pie a comentarios en casa. El diálogo regular sobre cuestiones académicas es inexistente en el 11% de las familias (Rué, 2006), un factor de riesgo porque el alumno ve que sus padres no le dan importancia a los estudios, o no lo manifiestan, e interioriza expectativas negativas. Hablar sobre las notas, las materias y las tareas escolares fortalece el vínculo entre familias y colegio. En ese diálogo es importante que los padres no desprestigien la labor de los profesores, sino que muestren una identificación con las metas de la escuela, algo que ayuda a los alumnos a asumirlas como

propias (Cutler, cit. en Ponce de León, 1998) y que se vuelve a dar con más frecuencia entre familias de clase alta, que han recibido a su vez una educación similar a la que quieren transmitir. En las reuniones los profesores pueden alertar de esa necesidad de compartir un discurso, así como difundir el ideario del centro y su proyecto educativo, de modo que los padres lo conozcan y puedan colaborar en su cumplimiento.

Los profesores reclaman de los padres que se impliquen facilitando el estudio de sus hijos, instaurando un horario diario de trabajo y supervisando que hagan todas las tareas encomendadas, algo que dice cumplir menos del 50% de familias en primaria y mucho menos en secundaria (Pérez Díaz, 2001), a pesar de que manifiestan que no es por desidia sino por imposibilidad de conciliar la vida familiar y laboral. La queja de falta de hábito de estudio es recurrente entre los profesores, que culpan a los padres de estas carencias y la consideran uno de los principales motivos del fracaso escolar. El principal objetivo de las familias, en cambio, es que sus hijos sean felices en la escuela (Knallinsky Edjelman, 1999) y es el factor principal de cambio de centro. Esta preocupación es, según los propios padres, mayor de la que mostraron sus propios progenitores hacia ellos.

Esta disparidad entre la exigencia de los docentes y la de los padres puede desembocar en un enfrentamiento entre familia y escuela por un exceso de sobreprotección de la primera (Canals, 2005), un fenómeno relativamente reciente. Un 7% de los estudiantes confiesa que no hace “nunca o casi nunca” los deberes (Rué, 2006), un claro signo de alerta que debe atajarse cuanto antes.

En primaria resulta más sencillo pactar horarios para hacer los deberes o estudiar y los padres pueden ayudar con las tareas, mas en secundaria la situación se complica porque los adolescentes son más autónomos a la hora de desplazarse y decidir sobre el empleo de su tiempo y los padres no siempre pueden resolver las dudas que surjan estudiando o no siempre saben controlar si sus hijos están haciendo todo lo encomendado por la escuela. El porcentaje de familias que recurre a una ayuda externa, sea en forma de profesores particulares o academias a

lo largo de la escolaridad se sitúa en el 40%. Aunque un buen refuerzo escolar puede paliar el riesgo de fracaso y aumentar las calificaciones en un 7% de media (Yus Ramos, 1996), no creo que el éxito final pueda depender de la idoneidad del recurso escogido o de la capacidad económica de los padres para pagarlo, so pena de acentuar todavía más las diferencias entre clases sociales o según el grado de implicación de las familias. Esta capacidad de ayuda tiene que ver con el denominado capital cultural de la familia (en términos de Bourdieu). Es más probable que unos padres con estudios puedan resolver las dudas puntuales de sus hijos y orientarles adecuadamente sobre metodología y hábitos, evidenciando una vez más la necesidad de que el colegio se anticipe a estas desigualdades de partida y las compense, formando a las familias en escuelas de padres o supliéndolas parcialmente en algunas funciones de orientación si es necesario.

Las familias influyen en el éxito escolar cuando inculcan valores que favorecen el estudio y la obediencia de las normas del instituto. Me parece significativo que el 90% de los alumnos con buenas notas declare que la principal influencia en sus valores son sus padres, mientras que sólo el 77% de los que suspenden responde lo mismo (Pérez de Pablos, 2003). Entre los valores deseables, los profesores distinguen entre los que afectan directamente a las clases, como la capacidad de esfuerzo o el respeto a los docentes, y los que tienen que ver también con el tiempo extralectivo, como la responsabilidad, el orden y un determinado tipo de ocio. Un 42% de las familias se confiesa desorientada para transmitir esos valores, al tiempo que admite que los principales motivos de discusión en casa son las malas notas o las salidas, percepción compartida por los estudiantes (Gimeno y Carbonell, 2004).

Ante esos dos temas conflictivos, un 18,4% apuesta por la negociación, un 42% tiende a minimizar la posibilidad de enfrentamiento y un 23% opta por imponer normas más rígidas (Elzo, cit. en Canals, 2005). Desde la escuela se puede acompañar en el proceso de imponer límites y pactar modelos de conducta, una demanda recurrente entre las familias pero que rara vez se atiende (únicamente el 20% declara haber recibido ayuda útil en este sentido desde el centro). Excede los objetivos de esta tesis abordar la formación de los padres, no obstante será

necesario contar más con ellos y trabajar conjuntamente para prevenir el fracaso escolar, no tiene mucho sentido que se declare que las familias son una de las principales causas que explican el rendimiento en clase y que después no se trabaje con ellas para mejorar su implicación. Si esta tarea se efectúa en red con otros agentes sociales del territorio, aumenta su eficacia (García Gracia, 2001).

Aparte de la familia, el grupo de amigos y los mensajes de los medios de comunicación transmiten valores que pueden favorecer o dificultar el estudio pero he optado por tratar estos aspectos – someramente – al comentar las causas ligadas al alumno, ya que influyen en su conducta particular y son modificables solamente desde ella (pues la incidencia directa potencial de la escuela en el conjunto de la sociedad es limitada).

Existen otros factores que pueden prevenir el fracaso escolar ligados al entorno, como la participación en actividades culturales (Fullana i Noell, 2000). Una vez más surgen las diferencias de clase, puesto que determinadas actividades extraescolares no son gratuitas o no son escogidas por padres con menos formación (Torrubia, 2006). Dar a conocer las propuestas de las entidades del barrio o de la población en materia cultural, incentivar créditos variables que despierten aficiones saludables (como el deporte, el arte, la lectura o la música) son medidas que están en manos de los centros para tratar de aprovechar los aspectos positivos del entorno de los alumnos, de manera que se integren en la comunidad, puesto que un estudiante de la ESO tiene una media de 24 horas a la semana de tiempo totalmente libre a su disposición (Canals, 2005) y cómo lo aproveche puede acabar influyendo en sus calificaciones. Las sugerencias de los profesores pueden ser fundamentales para dar a conocer otras alternativas de ocio.

En definitiva, coincido con la afirmación de que “mientras se explique el fracaso sólo por razones externas, que las hay, ni la escuela ni los docentes asumirán su importante cuota de responsabilidad” (Pruzzo di Pego, 1997). Por ese motivo, creo más interesante analizar las posibles causas del fracaso escolar relacionadas con el alumno y con los centros escolares, donde es posible más intervención.





## **2.2.- CAUSAS CENTRADAS EN EL ALUMNO**

Es el alumno o alumna quien fracasa, a quien se coloca ese rótulo negativo, y en efecto, muchas causas de la situación están asociadas al estudiante. La primera de ellas surge de comentarios recurrentes entre los profesores y es la inteligencia o capacidad, hay alumnos a los que “les cuesta más”. De hecho, hasta los años setenta era la única explicación que se daba, un estudiante suspendía porque tenía menos capacidad, que en todo caso debía compensar dedicándole más horas (Fullana i Noell, 2000).

En un inicio se intentó medir esta capacidad innata de forma objetiva, a través de tests que se resumían en una cifra, el cociente intelectual, que situaba al individuo evaluado respecto a sus iguales, divididos por franjas de edad. El resultado daba lugar a diversas franjas, desde los superdotados a los deficientes. En principio un alumno con un resultado alto debería sacar mejores notas, pero diversos estudios han demostrado que esa habilidad innata puede explicar una varianza máxima de un 35% en el rendimiento (Rodríguez Diéguez y Gallego Rico, 1992) y no suele determinar el aprobado, como afirman los profesores, quienes sitúan la inteligencia en un escalafón bajo dentro de las causas que aportan para explicar el fracaso escolar. Si la ESO es una etapa de cultura general, se supone que sus contenidos son asequibles para la mayoría o la totalidad de la población, por tanto no puede haber un alumno sin inteligencia suficiente para alcanzarlos (excluyo aquí ciertas deficiencias severas, que de todos modos siguen un currículum aparte).

La investigación en psicología, no obstante, en la actualidad considera que esos tests son insuficientes, pues hay numerosas capacidades que no se ven reflejadas en ellos. En consecuencia, la definición de inteligencia se ha ido modificando y se suele entender como la capacidad para entender el entorno, razonar, aprender de la experiencia y resolver problemas mediante soluciones que impliquen el pensamiento complejo. Es evidente que ese conjunto de habilidades distan mucho de estar explicados por la cifra abstracta del cociente intelectual y por

ese motivo se prefiere hablar de inteligencias, en plural, y en especial de inteligencias múltiples, término acuñado por Howard Gardner.

Según este autor, existen siete tipos de inteligencia en el ser humano y cada una le ayuda a adaptarse al ambiente y a aprender de él (Alart, 2006). La inteligencia lógico-matemática es la facilidad de cálculo y razonamiento, de detectar patrones de orden y secuencia, de establecer conexiones e inferencias y operar con números. La inteligencia musical es capaz de trabajar con ritmos, ser sensible a las melodías y apreciar la música o variaciones en el sonido, incluyendo el tono de voz y la dicción del interlocutor. La inteligencia cinética es la propia de quienes dominan su cuerpo, son ágiles y destacan en coordinación o habilidad manual. La inteligencia lingüística dota de mayor rapidez y sutileza de procesamiento de los mensajes verbales y facilita el aprender idiomas. La inteligencia espacial se basa en una buena capacidad visual, opera bien con figuras, gráficos y cuerpos y ubica correctamente los acontecimientos en un marco específico. La inteligencia naturalista permite adaptarse perfectamente al medio natural, conocer las posibilidades del terreno y de las diferentes especies y entender las leyes físicas. La inteligencia intrapersonal elevada es propia de sujetos con un gran autoconocimiento, que prefieren la reflexión, la meditación y que controlan y sacan partido a sus emociones. La inteligencia interpersonal, por último, ayuda a sentir empatía y a gestionar las relaciones con los otros de modo adecuado a la situación.

No todas las capacidades que posee una persona son inteligencias, por eso la nómina es finita. Se han diferenciado estas siete porque corresponden a áreas concretas del cerebro, es decir, tienen un correlato biológico, una zona que se activa en los individuos que las están utilizando. Cada una de ellas además da lugar a un tipo de genio, esa persona en la que esa inteligencia despunta de manera destacada sobre las demás y que estructura su vida para explotarla, como se observa en los niños prodigio de cada una (Mozart suele ser un ejemplo recurrente).

Estas inteligencias marcan inclinaciones naturales, innatas, que se estructuran en tres

patrones cognitivos, según Stenberg: analítico, creativo y práctico. Estos patrones cognitivos devienen posteriormente estilos de aprendizaje, con los que cada alumno se enfrenta a la escuela (Hervás Avilés, 2008). Los estilos constituyen una lista abierta, puesto que se trata de tendencias de conducta que pueden adquirirse y mejorar, y así se habla de estilo visual, acomodado, inductivo, divergente... Una de las tareas fundamentales del colegio, entonces, será mostrar los diferentes estilos existentes y aprovechar la inteligencia natural más destacada de cada alumno para ayudarlo a encontrar su patrón propio y que de esta manera aprenda mejor y obtenga mejores resultados académicos. Ello implica también usar distintas estrategias de enseñanza (Marínez Geijo, 2007 cit. en Carbonero, 2009) para atender a esa diversidad de estilos, pues se ha demostrado que se aprende mejor lo que es enseñado del mismo modo que será procesado por la mente. A la inversa, el alumno tiende a retraer el área que percibe como poco útil y no sentirse capaz de progresar al mismo ritmo que los demás puede provocar un bloqueo en el empleo de las propias capacidades (Martínez Muñoz, 1983), por lo que incentivar el uso de las inteligencias múltiples tiene un efecto positivo en la motivación, un factor clave como explicaré más adelante, aparte de desarrollar potencialidades que de otra manera quedarían ocultas, como evidencian los centros que trabajan con estas inteligencias como eje de su proyecto educativo, como el Col·legi Montserrat de Barcelona<sup>1</sup>, una escuela religiosa de reconocida innovación pedagógica.

Probablemente el fracaso escolar cuando se achaca a la falta de capacidad tenga que ver con una incorrecta adaptación a su estilo de aprendizaje y sus habilidades innatas, pues en la escuela se suelen privilegiar la inteligencia lingüística y matemática por encima de las demás, como también anteriormente tenían un peso fundamental en los tests de cociente intelectual (de ahí la relevancia del área de lengua y literatura, que explico después).

En todo caso, la inteligencia es solamente una tendencia de comportamiento de aprendizaje, pueden mostrarse otros alternativos y combinar diversos estilos según el tipo de tarea que deba resolverse. La inteligencia no será nunca un factor determinante que explique

---

1 Para más información sobre el proyecto del centro, consultar su página web en <http://www.cmontserrat.org/> y en su televisión educativa Think.tv

por sí solo el fracaso o el éxito, sino únicamente una mayor facilidad para determinadas asignaturas o actividades. Debe tenerse en cuenta para poder proporcionar variedad de experiencias educativas, de modo que todos los estudiantes encuentren algún momento de éxito, donde se sientan cómodos explotando su potencial, mas no excluye jamás que se pueda conseguir el graduado aprobando todas las materias trabajándolas lo suficiente.

La LOE contempla que esas materias se adapten cuando sea necesario, como parte de las medidas ordinarias de atención a la diversidad y especialmente en el caso de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Dentro de este grupo se hallan colectivos muy distintos. Primeramente se incluyen los alumnos con altas capacidades, que requieren un ritmo diferente y nuevos retos para no frustrar su interés y que se adapten correctamente al colegio. También engloba a los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje y alumnos con necesidades educativas especiales, que a menudo requieren modificaciones importantes del currículum o la metodología o bien la presencia de recursos y profesionales suplementarios. Por último, se refiere a los adolescentes que se han incorporado tardíamente al sistema o que presentan un retraso en el nivel medio considerable por factores externos, de tipo social.

En mi tesis no me quiero centrar en estos alumnos, aunque muchas de las sugerencias de la bibliografía les afectan, pues las medidas para evitar el fracaso escolar se deben aplicar a todos los estudiantes, no a los que se etiqueta como de riesgo. Esas etiquetas pueden suponer un problema añadido, aunque su intención sea diagnosticar una situación compleja para ayudar a superarla: la nomenclatura a menudo parte de procedimientos clínicos, a los que acuden los profesores y los padres (Canals, 2005) ante una conducta o un rendimiento considerado anormal, y por tanto sugiere un tratamiento diferente al del resto de estudiantes, olvidando que el objetivo es el éxito para todos pero por diferentes vías, es decir, que se obvia el lema de la escuela inclusiva que propugna que todos los estudiantes pueden aprender juntos en una misma aula con planes personalizados, individuales y no según un supuesto grupo o síntoma (Pujolàs Masset, 2002). Esa escuela quiere llevar a todos sus estudiantes al máximo, puesto que no puede haber unos mínimos que actúen como tope o barreras en la enseñanza obligatoria, tal y como

proclaman algunos grupos de renovación pedagógica, como el Grup La Font, ubicado en Girona.

Etiquetar a los alumnos como de necesidades especiales o similares aumenta la posibilidad de que los atiendan otros profesionales, sea en el propio centro (grupos de apoyo, educación compensatoria, USEE, UAC) o en otros centros (unidades de escolarización compartida). Si bien en estos recursos paralelos se produce una adaptación de la manera de dar clase que ayuda al éxito de estos alumnos (acompañada de una reducción importante del número de estudiantes por grupo y con un seguimiento más intenso), a menudo se frenan sus posibilidades de seguir estudiando, favoreciendo el abandono prematuro o unos itinerarios devaluados. En estos programas abundan los alumnos de clase baja, a los que se etiqueta con mayor facilidad o con rótulos más negativos (Apple, 1986).

Estudios internacionales muestran que la presencia de profesionales específicos inhibe la acción de los tutores y demás profesores, que tienden a derivar los casos complejos considerando que exceden su competencia o atribuciones (Hargraves, 2000). Se abandona el enfoque educativo y se adopta uno medicalizado, de tratamiento terapéutico o paliativo y no didáctico, con lo que el retorno al grupo de referencia es cada vez más complicado a pesar de lo que marca la ley, porque los contenidos que se imparten a estos estudiantes están progresivamente alejados de los que reciben los demás, algo que resulta “especialmente negativo” para el fracaso escolar (Castillo i Carbonell, 2006). La intervención de estos especialistas debe ser de apoyo al docente, sea dentro del aula o proponiendo materiales y estrategias de intervención, desde una asesoría entre compañeros, algo que reclama un 77% de profesores de secundaria (Fuhem-Idea, 2004) y que debería hacer replantear el funcionamiento de los departamentos de orientación de los institutos.

Desde el punto de vista de la lengua, mi especialidad docente, hay colectivos que requieren una atención más intensa, siendo el primero el de los estudiantes que vienen de otros países. Con la creciente inmigración (actualmente más leve por la crisis económica), los profesores constatan que en las aulas tienen alumnos que no han empezado su escolaridad en

primaria y que pueden presentar dificultades de idioma añadidas. Estos factores se revelan como muy influyentes, pues cambian bruscamente las posibilidades de graduar según el curso en el que se empieza la escolaridad en el país: respecto a un estudiante autóctono, con la misma lengua materna que la empleada en la escuela y escolarizado desde infantil (pues aunque no es obligatoria esta etapa su extensión es casi universal), un inmigrante tiene sólo el 80% de posibilidades de finalizar con éxito la ESO si empieza en el ciclo inicial de primaria, un 64% si se incorpora en los cursos posteriores y menos del 40% si lo hace ya en secundaria (Colectivo Ioé, 2003). De nuevo, estas cifras son descriptivas y no explicativas pues existen otros datos que cuestionan que el idioma o la no escolarización en el mismo país sean la justificación para el fracaso escolar de estos colectivos: los alumnos de etnia gitana tienen un fracaso del 80% a pesar de hablar castellano en casa y empezar habitualmente la escuela con los demás compañeros (CIDE, 1999). Son por tanto cuestiones culturales y de desigualdad social las que provocan estas cifras y sobre ellas se puede intentar actuar desde los colegios, proporcionando desde los primeros cursos más oportunidades de aprendizaje a estos alumnos, dentro de las medidas generales de atención a la diversidad y sin derivarlos hacia otros recursos. Las “aules d'acollida” son un puente necesario para realizar una inmersión en el idioma en secundaria pero lo que debe cuidarse es la transición entre estas aulas y el grupo ordinario para que sea lo más exitosa posible.

Últimamente se está produciendo un aumento brusco en el número de alumnos diagnosticados como TDAH o DA (déficit de atención), que complementa a los que padecen dislexia, ambos trastornos con una incidencia fundamental en lengua porque dificultan la lectura, la concentración, la expresión y cuestiones superficiales como la ortografía. Este diagnóstico creciente ayuda a muchos estudiantes pues revela problemas que pueden tener solución y aleja de ellos la sospecha de que no tengan la capacidad suficiente o de que no se esfuerzen. Las asociaciones de padres reclaman derechos como más tiempo en los exámenes o una corrección de la escritura que tenga en cuenta la existencia de este desajuste. Sin embargo, se está produciendo en paralelo una sobrediagnóstico, que identifica como déficits de atención las conductas impulsivas o falta de hábito de estudio o como dislexia un incorrecto

aprendizaje del proceso lector. Este diagnóstico erróneo es peligroso porque en el primer caso suele ir acompañado con frecuencia de medicación (diferentes derivados de los metilfenidatos, con el riesgo de adicción que presentan) y porque confía en el tratamiento específico toda recuperación, sin entrar en estrategias como técnicas de estudio o maneras de presentar la información que se revelan mucho más útiles, como el desglosar para todos los alumnos los datos de los enunciados en diferentes epígrafes hasta el final de la secundaria. Más de un 30% de las consultas de psiquiatría infantil se refieren al déficit de atención y el 25% de los diagnósticos efectivos de TDAH tienen dislexia asociada, por lo es urgente más investigación sobre estos trastornos y especialmente sobre las maneras con las que un docente puede contribuir a paliar sus efectos y no tanto sobre farmacología.

Un factor objetivo de incidencia sobre el fracaso escolar nada tiene que ver con síndromes sino con algo genético como el sexo: hay muchos más chicos que suspenden que las chicas. Las diferentes investigaciones concluyen que no existe nada que haga más capaces a las mujeres que a los hombres o a la inversa, son cuestiones de construcción de género (y por tanto modificables) las que hacen que haya más chicos entre los que no gradúan. Se han ofrecido diferentes explicaciones: el modelo masculino disruptivo goza de más aceptación entre los iguales, las chicas maduran antes, ellas tienden a preferir un ocio reposado que favorece la concentración, las profesiones menos cualificadas de varones tienen más visibilidad...

A estas explicaciones se acogen los que defienden una educación diferenciada. No obstante creo que la solución no pasa por eliminar los colegios mixtos sino por anticiparse y actuar cuando se detectan factores de riesgo, asumiendo que ser chico no es un agravante ni al revés. Un argumento más a favor del carácter social de estas diferencias, que no se combaten fosilizándolas a través de grupos segregados, es el hecho de que entre los inmigrantes la tendencia se invierte y haya más chicas que abandonen prematuramente las aulas: un 54,2% de las mujeres que dejaban de estudiar lo hacían para ayudar con las tareas domésticas o el cuidado de hermanos pequeños y sólo un 27% por tener un bajo rendimiento (frente al 42,8% de los varones que dejan el centro por malas notas) o no desear continuar (Colectivo Loé, 2003).



Además, las clases separadas favorecen la orientación prematura hacia determinados estudios, incrementando la dicotomía de ciencias para chicos-letras para chicas que denuncian los rectores de las facultades españolas. Los trabajos sobre coeducación de los centros deberán atender a esta realidad para favorecer la igualdad entre sexos como un objetivo irrenunciable de una escuela inclusiva.

Una de las explicaciones para justificar el rendimiento diferente en chicos y chicas es el carácter, pero éste es un componente individual y no ligado al género. Es cierto que hay rasgos en la personalidad que favorecen los buenos resultados, como la capacidad de atención, la autonomía personal, la tolerancia a la frustración o la curiosidad (Castillo i Carbonell 2006) y en ellos se mezclan los componentes innatos y los aprendidos con las experiencias vitales, aunque el profesor tenga escasa influencia en ellos.

Otra variable de gran importancia es el nivel previo. La secundaria es una etapa propedéutica y terminal al mismo tiempo y los alumnos que ingresan en ella vienen de la primaria con unos conocimientos y hábitos que en algunos casos están sólidamente implantados después de un mínimo de seis años de escolaridad. Se calcula que un 23% de estudiantes comienzan la ESO con déficits importantes en contenidos y competencias (Rué, 2006), una cifra cercana a la tasa oficial de fracaso escolar. Diversos estudios internacionales apuntan que el retraso acumulado en los primeros años de escolarización puede llegar a ser irreversible si no se compensa con profesores especialmente preparados y una instrucción intensiva (Barber y Moushed, 2008). Como ya he dicho antes, parece entonces que el grueso de la prevención debería centrarse en primaria para asegurar que los alumnos pasen de etapa con unas bases suficientes. Además los seis cursos de EP constituyen el grueso de la enseñanza obligatoria y en ellos se aprende la lectoescritura y las rutinas del mundo académico, fundamentales para progresar con éxito. Será necesario, entonces, mejorar la formación de los maestros, algo que pretenden los nuevos grados, puesto que en España los alumnos de magisterio son de los que menos créditos tienen de didáctica de materias instrumentales, de gran importancia para la secundaria (Torres, 2006).

Algunos profesores afirman que en la actualidad los alumnos llegan peor desde primaria, que la LOGSE y sus derivados han hecho descender el nivel general de los estudiantes. Esta percepción subjetiva queda desmentida por los datos del Inecse (antiguo INCE), el instituto de evaluación estatal del sistema educativo: las cifras de fracaso son similares a las del antiguo sistema (pero ahora con dos años más de escolarización obligatoria) y las pruebas de competencias externas en primaria van en una línea muy similar a las de las notas otorgadas por los profesores (Feito Alonso, 2002). No es cuestión, entonces, de que el nivel general sea más bajo sino que hay una serie de alumnos que comienzan secundaria con poca base, alumnos que sienten que la dificultad y el ritmo han aumentado drásticamente. Ello se une a la decepción con la ESO, que no es lo que esperaban, algo que sucede en varios niveles – por ejemplo un 27% de las repeticiones se inicia en esta etapa (Fernández Enguita, 2010)- y que afecta especialmente a los varones (Hargraves, 2000), factores que pueden aumentar la desmotivación (aspecto que comentaré más extensamente en el próximo apartado) y que en consecuencia pueden dificultar ese cambio o exigir un sobreesfuerzo para suplir las carencias de partida. Si no se toman medidas correctoras con estos adolescentes, engrosarán con gran probabilidad las cifras del fracaso escolar.

Hasta ahora me he referido a factores que están centrados en el alumno pero que no dependen en exclusiva de él, dado que el carácter, la clase social, las aptitudes naturales y demás vienen dadas de antemano y únicamente se puede incidir en ellos tangencialmente (aunque de forma decisiva si se juntan acciones convergentes). Un factor fundamental para explicar el éxito escolar es, sin duda, el esfuerzo que aplique el estudiante, dado que por muchas dificultades que tenga, con más dedicación a las materias y la ayuda del profesor es factible que obtenga el título, puesto que se trata de enseñanzas obligatorias y con unos contenidos culturales básicos.

Los docentes suelen destacar esta variable por encima de todas las demás, el alumno que suspende es porque no se esfuerza lo bastante, percepción compartida por el 78% de los propios adolescentes y por el 43% de los padres (Pérez de Pablos, 2003). La crítica generalizada radica en

una supuesta pérdida de la “cultura del esfuerzo”, sustituida por unos valores más hedonistas y presentistas, que llevan a que el 50% de los alumnos rinda por debajo de sus capacidades (Celorrio, 1996) y a que se haya banalizado en gran parte el valor del suspenso.

Estas críticas pueden reflejar la realidad de modo parcial pero olvidan que el esfuerzo es algo subjetivo, difícilmente medible desde fuera, donde únicamente se observan las horas dedicadas al estudio, horas en su mayor parte extralectivas y que comprenden la realización de los deberes, la memorización de conceptos o la preparación de trabajos y exámenes (Schuman, 2001). No obstante, resulta obvio que la medida por horas no es significativa pues el aprovechamiento de las mismas varía enormemente en función de la persona. Para que las horas se asocien con resultados positivos habrá que trabajar los hábitos y las técnicas de estudio desde edades tempranas y no darlas por supuestas o hacer recaer la responsabilidad en exclusiva sobre el alumno y su entorno familiar. Solamente así se podrá exigir más tiempo, más esfuerzo; de lo contrario el estudiante puede tener la percepción de que las horas invertidas no han obtenido resultados y, si no es perseverante, tenderá con más facilidad a reducir la dedicación, pues es más sencillo admitir que no se ha estudiado lo bastante que reconocer problemas de capacidad o de método (Edel Navarro, 2003), así como es más fácil para el profesor achacar el suspenso a la falta de estudio que a un problema en la clase. No quiero decir con esto que no tengan razón las voces que reclaman más dedicación a los estudios por parte de los alumnos y más control por parte de las familias, en especial respecto a los horarios como ya he comentado antes, pero sí quiero remarcar que muchas veces las notas no son un resultado matemático de las horas invertidas y que antes que exigir más esfuerzo habrá que descartar otros factores, en especial si impiden que se aprecien los frutos de ese esfuerzo. Considero, además, que ese esfuerzo se halla excesivamente condicionado por los hábitos inculcados por las familias, y que por tanto de nuevo se externaliza el problema, trasladando la responsabilidad a un ámbito extraescolar.

Trabajar la manera correcta de estudiar una asignatura forma parte de los contenidos de la misma y hay que incluirlo en el tiempo lectivo (y no dejarlo para la hora de tutoría o sesiones exclusivas de técnicas de estudio). El profesor puede orientar aclarando los momentos y

mecanismos de evaluación, de modo que los estudiantes puedan organizarse con tiempo y priorizar las estrategias que supongan más peso en la nota final. También es tarea del maestro regular la dificultad de la tarea, de manera que suponga un reto estimulante (ni algo demasiado sencillo que se vea como inútil ni algo demasiado complicado que solamente produzca frustración), así como la vía de solución, para atender a las inteligencias múltiples que he explicado anteriormente.

Aparte, el esfuerzo está directamente relacionado con la motivación, algo en lo que sí se puede incidir desde el colegio: un estudiante motivado tenderá naturalmente a dedicarle más esfuerzo a la materia, tanto atendiendo en el aula y tratando de resolver las tareas como estudiando o buscando información después de clase. Esa dedicación se traducirá en elogios y en mejores resultados, lo que aumentará su motivación, en un círculo virtuoso que debe fomentarse en los institutos. Los docentes atribuyen a la motivación el segundo lugar en importancia para explicar el éxito escolar, justamente porque pone en marcha este mecanismo positivo (Carbonaro, 2005).

La motivación, al igual que el esfuerzo, es algo interno que se evalúa por conductas externas que no son siempre fiables, como indica el “*movere*” etimológico, un verbo de acción: son las acciones que el alumno realiza en clase y las que el docente supone que realiza fuera o en su mente las que le llevan a afirmar que está motivado o no, lo que no deja de ser un juicio de valor con un componente subjetivo aunque haya indicios claros. Y no existe un alumno motivado o desmotivado de forma absoluta, sino que hay escalas de motivación que aumentan el grado o lo disminuyen según diversos factores (Pintrich y Schunk, 2006).

El grado cero de motivación se identifica con el rechazo hacia el sistema escolar en su conjunto y todo aquello que lo acompañe, sean los profesores o los contenidos curriculares. Los alumnos en este estadio se denominan coloquialmente “objectores escolares” y pueden dividirse en tres grupos: los absentistas que muestran con su falta de asistencia el escaso valor que le otorgan a las clases, los objetores pasivos, que acuden al aula por obligación (más social que

legal) y que se muestran totalmente apáticos en ella (Giné, 1997) y los que demuestran activamente su aversión, frecuentemente a través de malas conductas. Los docentes suelen juzgar como más graves estos alumnos, que reciben diferentes calificativos, como disruptivos, ya que sus acciones entorpecen la marcha del grupo y suponen un cuestionamiento hacia su autoridad.

La bibliografía suele situar a los tres grupos en el mismo grado cero, porque coinciden en el rechazo, pero en mi opinión son tres grados diferentes y de distinta gravedad. Considero el más grave el caso del absentismo, tanto porque es imposible incidir sobre un alumno ausente para corregir su comportamiento como por el tipo de alternativas que aparecen a las clases, que no suelen ser laborales y que llevan asociados riesgos añadidos al del fracaso escolar. Creo que los alumnos totalmente pasivos son más preocupantes que los que demuestran su rebeldía de forma activa, ya que estos últimos aún mantienen un cierto vínculo con la institución, aunque solamente sea para llamar la atención o perjudicar, mientras que los estudiantes que únicamente están en el aula pero no hacen nada (ni traen material, ni se interesan, ni aprueban) están mucho más desconectados de la escuela, su desinterés es mayor porque ni siquiera les lleva a manifestarlo, no les merece la pena.

Los alumnos que causan conflicto y no trabajan estarían situados entonces en el primer estadio de motivación, a pesar de que la motivación sea negativa. En un segundo escalón se encuentran aquellos estudiantes que acuden regularmente a clase y que muestran un cumplimiento ocasional de las normas, que realizan alguna tarea y se ven afectados por las notas, los que por tanto sí realizan algún tipo de esfuerzo, aunque sea irregular (como se ve la relación entre motivación, esfuerzo y conducta es casi constante), y *nule-orientated* (Carbonaro, 2005), es decir, sin metas claras ligadas a las materias. A estos estudiantes se les puede motivar con un sistema de premios y castigos que incentiven acciones consideradas beneficiosas, pues pesa en ellos la reacción externa, tanto de los adultos como de sus iguales.

En un tercer estadio se hallan los alumnos que únicamente están motivados en una o

muy pocas áreas y muestran pasividad en el resto, o incluso oposición activa. A pesar de que pueden acumular sanciones y suspensos, están más arriba porque ya existen algunos contenidos que los motivan (puede deberse también a la relación con un profesor determinado), o sea, muestran interés por algún contenido y el hecho de aprender. La evaluación colegiada es muy útil para detectar a estos estudiantes pues un profesor puede juzgar incorrectamente como más desmotivado a un adolescente si tiene en cuenta solamente lo que observa en sus clases y no lo compara con el resto de materias. Además, en las juntas de evaluación, las notas tienden a subir si se otorgan en equipo (Rué, 2006).

En el cuarto escalafón están los alumnos con una motivación puramente instrumental (Dörnyei y Schmidt, 2001): en algunas asignaturas muestran más interés que en otras pero en general intentan aprobar, ya que asocian resultados con aprobación externa (de profesores y familias) o con un fin deseable (como poder escoger estudios o tener una mayor promoción laboral). Por ello tienen muy en cuenta los retos planteados, los refuerzos positivos y las medidas que incentivan el esfuerzo.

Por último, el estadio más alto se corresponde con los alumnos más motivados, los que poseen motivación intrínseca porque han asumido como propios los objetivos del sistema o bien les interesa aprender, puede haber algunas materias preferidas pero a la mayoría de contenidos les ven una utilidad y un atractivo que les lleva a querer aplicarse; estos adolescentes reaccionan a la inversa que sus compañeros, desmotivándose si solamente reciben felicitaciones o castigos pues el propio avance es el premio, valoran los contenidos por sí mismos y en general mantienen una buena relación con los profesores encargados de transmitirlos. Lo que aumenta su motivación es la crítica ajustada y los retos, así como la posibilidad de ampliar la información o de realizar las actividades de modos diferentes, es decir todo aquello que potencie su autonomía.

El profesor puede ayudar a sus alumnos a estar más motivados sabiendo en qué punto de la escala se encuentran y qué factores influyen en el ascenso en la misma, factores que

condicionan la manera de plantear la clase.

El primer componente que debe considerarse es el interés hacia la materia, no todos los alumnos presentan las mismas preferencias ni se esfuerzan igual en todas las asignaturas. A los adolescentes les motiva, como he dicho, lo que perciben como asequible. Se repite que el mejor antídoto contra el fracaso escolar es el éxito y no es una obviedad: si se proporciona a los estudiantes la oportunidad de realizar correctamente actividades que consideren valiosas, aumentará el interés hacia la materia. Es importante plantear retos que se hallen dentro de la zona de desarrollo próximo, que permitan avanzar pero dentro de unos límites que faciliten el control ayudándose de los conocimientos previos, de modo que el alumno sienta al empezar que podrá realizar lo que se le encomienda (con ayuda al inicio y con más independencia al final) y mejore su sentimiento de autoeficacia (Bueno Álvarez, 1993).

Es un grave error evidenciar que se le da a un alumno una tarea muy sencilla, adecuada a su nivel competencial, como ocurre con determinadas adaptaciones curriculares, que explicitan que los estudiantes están muy por debajo del nivel de su curso y que por eso realizan tareas diferentes, sin tanto valor. La dificultad debe suponer un estímulo para vencerla, si el objetivo no es apetecible no motivará para aprender y aunque sea sencilla de realizar, no ayudará a ascender en la escala del interés. El docente debe estimular la autoestima del alumno presentando todas las tareas como valiosas, elogiando el progreso con medida y no por sistema, pues entonces el alumno percibe la alabanza como falsa o condescendiente y actúa como freno. Sentirse bien no es garantía de motivación, tiene que existir también el autocontrol (Ross y Beckett, 2000), que es la capacidad de planificar procesos y esfuerzos. Un estudiante con un buen autocontrol conoce sus puntos fuertes y débiles, sabe regular sus actividades y dedicación para conseguir resultados y atribuye a ese trabajo los resultados, no a factores externos como la suerte o la “manía” del profesor. El autocontrol en una materia ayuda a motivarse en ella, por ese motivo el docente puede incidir explicando cómo mejorar (una corrección que simplemente señale el fallo y no proponga mecanismos de solución es inútil, como detallaré en el apartado de la expresión escrita), proporcionando auxilios y herramientas para desbloquear procesos cuando el alumno

no sepa avanzar solo y dando un *feedback* apropiado en diferentes momentos de la actividad.

En la consideración de una asignatura influyen decisivamente las experiencias previas que se tengan en ella (como prueban los comentarios sobre las materias nuevas del bachillerato). Esas experiencias se asocian a la calificación obtenida: si un alumno suele suspender o sacar mala nota en una determinada área, tenderá a gustarle menos y a creer que es más complicado tener éxito, por lo que se esforzará menos y estará menos motivado (solamente los estudiantes con una motivación general muy alta o los mayores realizan el proceso contrario, insistiendo más cuando los resultados bajan). Suspender frecuentemente a un alumno sin mostrarle el camino para mejorar e insistir en que puede hacerlo solamente sirve para desmotivar o incluso puede crear un contravalor, siendo los que obtienen mejores notas los peor valorados por sus compañeros (Sanmartí, 2002). La calificación obtenida siempre modifica el autoconcepto académico y delimita preferencias, pues rara vez uno se inclina a algo en lo que no destaca en positivo o donde se evidencian sus carencias. Desgraciadamente, la percepción positiva de los estudiantes sobre su escolaridad va disminuyendo a medida que avanza la etapa: no hay casi ningún alumno que considere que va mejor en 4º que en 1º de ESO (Rué, 2006) a pesar de que aumente la madurez.

Asimismo se asocia a los profesores que se ha tenido, que pueden hacer odiar o desear cursar una asignatura, dado que los adolescentes otorgan muchísima importancia a las relaciones personales y el clima del aula (Giné, 1997). Si en el pasado un profesor ha propiciado momentos agradables de aprendizaje, sus alumnos en general tendrán una actitud más positiva hacia esa asignatura aunque cambie el docente.

Un último factor que puede influir en el interés hacia la materia, más allá del gusto personal, es el prestigio o utilidad que se le asocia. Determinadas materias son percibidas como inútiles (las mal llamadas “marías”) y entonces el estudiante se esfuerza menos en ellas. Igualmente, disminuye su motivación hasta llegar al bloqueo si percibe la asignatura como útil pero extremadamente compleja o alejada (caso de las matemáticas entre muchos estudiantes). En



cambio, si el adolescente ve que lo que está aprendiendo tiene sentido para él y que es valioso poseer ese conocimiento (por sí mismo o como medio para otros objetivos), mostrará más interés en clase. El desencanto es progresivo, los primeros aprendizajes se aprecian como extremadamente útiles y de aplicación inmediata pero a medida que avanza la escolaridad muchos alumnos encuentran que lo que estudian no tiene sentido para ellos: un 25% de los estudiantes de ESO consideran que sus contenidos no les sirven para nada en sus vidas (Zubieta y Susinos, 1992). Esta cifra (de nuevo parecida a la de los alumnos en fracaso escolar) es similar a la que se obtenía en los últimos cursos de la antigua EGB, lo que demuestra por un lado que el alumnado no es más pasivo que antes, en contra de cierta visión pesimista, y por otra parte que el proclamado giro práctico de las reformas educativas, aumentando la parte de los procedimientos, no ha servido para dotar de sentido a lo que los alumnos aprenden, probablemente porque tampoco ha cambiado tanto.

La segunda causa que más influye en la motivación, independientemente de la asignatura, es la manera de presentar los contenidos y actividades de aprendizaje. Un profesor entusiasta, que explicita el objetivo de realizar esa tarea (más allá de que esté incluida en el temario oficial o “entre” en un examen) y que varíe sus propuestas provocará un aumento de la motivación (Nikolov, cit. en Dörnyei y Schmidt, 2001), mientras que repetir siempre la misma secuencia didáctica o realizar tareas descontextualizadas desmotiva, por hastío o por incapacidad de verle el sentido, respectivamente. En la presentación es también importante que el alumno perciba que se está avanzando, así que será fundamental ligar lo que se vaya a aprender con lo ya sabido, mostrándolo como un paso más, algo que hay que tener en cuenta especialmente en lengua, donde la programación cíclica puede desmotivar a los adolescentes si no se presenta adecuadamente, ya que pueden tener la falsa sensación de estar haciendo lo mismo año tras año (y a veces sin que esa repetición implique el dominio de los contenidos, lo que aún desmotiva más). Explicitar los objetivos de aprendizaje antes de cada actividad y comprobar después que se han adquirido ayuda a los alumnos a motivarse (Teixidó Saballs, 2010), pues así comprueban que no han perdido el tiempo.

Un maestro que motiva es líder de su clase y domina las estrategias comunicativas que permiten presentar cada tema como deseable (Carbonero, 2009), dentro de secuencias variadas, con diferentes organizaciones de los alumnos, distintos tipos de ejercicios y con una preparación adecuada de cada clase (llevar una lección mal preparada desmotiva al alumnado, que percibe que el docente no le otorga valor a lo que están haciendo en clase), como declaran los propios alumnos, que además valoran aspectos del carácter del docente, como el optimismo, como facilitadores de motivación previa (Giné, 1997).

Un tercer detonante de la motivación es el clima de clase, que se constituye por las intervenciones del profesor pero también por las relaciones entre los adolescentes (Herrán Gascón, 2003), por lo que cuidar las interacciones entre ellos, impidiendo el maltrato, el comentario despectivo o el arrinconamiento de ningún estudiante será una de las tareas del profesor, atento a detectar posibles problemas de relación, inevitables a estas edades mas reconducibles. Una buena labor tutorial deviene un arma poderosa en este sentido, como explicaré más adelante.

Por último influye en la motivación la jerarquía de metas personales, que cada alumno posee y que tiene que ver con su carácter y con las expectativas de su entorno. Será más motivador lo que se relacione mejor con sus metas y ocupe un lugar más elevado en su consideración (en la se mezclan valores como “valioso” y “deseable” pues gusta aquello a lo que se otorga un valor y a la inversa). Los estudiantes que muestran una incapacidad para pensar en el futuro, para plantearse metas más allá del corto plazo y cuyos intereses se ligan solamente a lo ya vivido y no a las nuevas posibilidades de experiencias, tienen más riesgo de acabar en fracaso escolar (Castillo i Carbonell, 2006) pues será más complicado para ellos motivarse, buscar un motivo, una meta, para actuar en clase.

Como he comentado la falta de motivación se suele traducir en un menor esfuerzo y con frecuencia en problemas conductuales, en una espiral que se retroalimenta. Pero es que además la desmotivación provoca que disminuya la curiosidad natural en los niños, que entonces

muestran una actitud negativa hacia el aprendizaje, e incluso afecta a la memoria (Pintrich y Schunk, 2006). La motivación, en definitiva, es un componente esencial en las aulas de secundaria y en gran medida depende del trabajo del profesorado, de la programación y preparación de sus clases (en la que influye el modo de atender a la diversidad de intereses de sus alumnos, la capacidad de presentar las tareas de un modo atractivo y significativo y la habilidad para flexibilizar esa programación según lo observado en clase), que pueden extraer del currículum aquellos elementos con mayor potencial de aprendizaje (Murillo Torrecilla, 2008)..

Si los alumnos están motivados, es más fácil que acaten las normas de aula y muestren una conducta adecuada, pues desearán aprender y llevar a cabo las propuestas encomendadas. Cuando se pregunta a los alumnos por qué no se comportan correctamente, citan como primera causa aburrirse en clase por no comprender lo que en ella se imparte (Giné, 1997), con lo cual se relacionan nuevamente los alumnos disruptivos con los de bajo nivel y los desmotivados, colectivos que requieren una intervención decidida por parte de los adultos. Entre un 21% y un 41% de jóvenes tiene intereses opuestos o diferentes a los escolares (CIREM, 1994), una cifra muy alta que debería ayudar a replantear parcialmente el currículum, como propongo en el siguiente apartado. La mayor variedad se produce entre centros, por el efecto grupo y los condicionantes sociales: se produce un efecto contagio en las aulas con abundante presencia de adolescentes desmotivados o con malas conductas (algo que debería hacer reflexionar a los que proponen agruparlos juntos, como comento más adelante). El porcentaje de los que boicotean activamente la clase es bajo en números absolutos, pero sus efectos son devastadores en la moral de los profesores, como prueban las encuestas sobre bienestar docente.

Lo que se considera una conducta incorrecta varía mucho en función del contexto, pues hay institutos con más tolerancia y profesores más laxos. En general se percibe como un desafío a la autoridad (Feito Alonso, 1990), un cuestionamiento del papel del adulto caracterizado por desobedecer las instrucciones, interrumpir las explicaciones y hacer comentarios inapropiados. Para hacer valer la autoridad, es necesario saber que este concepto recoge dos palabras latinas

bien distintas: la *auctoritas* y la *potestas*, erróneamente confundidas (Espot, 2006). La *potestas* es la capacidad de ordenar y ser obedecido, se relaciona con el poder, con la posición que ocupa la persona. Todos los profesores tienen una *potestas* solamente por el hecho de serlo y no deben consentir faltas de respeto que atenten contra ésta, mientras que la *auctoritas* está relacionada con el prestigio y se gana, no se otorga de antemano. Los profesores tienen que adquirirla a través de sus conocimientos y dominio del aula, de la relación personal con el alumno, de sus propuestas. Tener únicamente *potestas* puede llevar a un clima de aula tranquilo si se asocia con castigos y temores, pero para que el clima ayude al aprendizaje debe darse también la segunda. En un grupo que provoque con frecuencia conflictos disciplinarios, habrá que trabajar en una doble vía: por un lado idear un sistema de normas mínimas de obligado cumplimiento, con su correspondiente conjunto de sanciones si se infringen, y por otro lado una estrategia que trabaje la motivación del alumno y que muestre las cualidades del docente, basada en una dinámica de clases atractiva y en el buen hacer del profesor.

El orden, aunque es condición necesaria para llevar a cabo una secuencia didáctica, es también objeto de aprendizaje. Debería adquirirse en primaria, como parte de los hábitos imprescindibles, pero no siempre es así y hay que ir avanzando en su consecución. Un elemento esencial del orden es la gestión del tiempo; los momentos muertos, vacíos de contenido o de transición entre actividades son más proclives a conductas distorsionadoras, por lo que una labor previa del docente para evitar posibles conflictos es planificar cuidadosamente la clase, de modo que todos los estudiantes estén siempre involucrados en la actividad que se desarrolle (Murillo Torrecilla, 2008): es lo que se denomina una clase eficaz.

Etiquetar a un grupo de alumnos como sistemáticamente disruptivos refuerza su comportamiento (Pintrich y Schunk, 2006) ya que les dota de un rol específico dentro del aula. Tampoco ayuda la expulsión, pues impide trabajar con ellos en los objetivos de actitud (elemento que se evalúa en la nota con un peso específico y que por tanto debe programarse). Es imprescindible precisar exactamente cuándo y cómo se produce la mala conducta, para tratar de llegar al porqué y solucionarla. El trabajo en tutoría, del que me ocuparé a continuación, es

fundamental en muchos casos.

Las normas de aula deben ser explicitadas al inicio del curso y funcionan mejor cuando se elaboran entre todos los afectados (Adell, 2002), incluyendo a los alumnos, pues sienten su necesidad y pueden sugerir variantes. Además, así aceptarán con más facilidad las sanciones si no las cumplen, ya que habrán participado en el proceso de redacción de las mismas, se sentirán parte del sistema y no las “víctimas” externas del mismo. Un buen castigo, para que sea eficaz y disuada de volver a cometer la falta, reúne una serie de condiciones (Espot, 2006): es proporcional a la infracción (si es desmedido se acentúa el sentimiento de injusticia y se tiende a desafiar al sistema por otras vías y si es demasiado laxo no se le da importancia), permite la reparación siempre que sea posible, deja un espacio de justificación y reflexión y se aplica de forma inmediata y sistemática (de lo contrario se puede percibir como venganza personal o se ataca a los profesores considerados más blandos). La burocracia a menudo impide que se apliquen de forma efectiva las sanciones, algo en lo que debería trabajarse en cada centro a través de su Reglamento de Régimen Interno, el documento que regula la convivencia y que puede constituir una piedra angular en la coordinación entre profesores (choca el desconocimiento de muchos docentes sobre el mismo).

El castigo se ha de aplicar públicamente y de forma automática si la infracción es evidente, mas sin dejar traslucir un enfado excesivo. El profesor a menudo se siente herido por la conducta del adolescente, algo comprensible pero que no ayuda, y lo demuestra reprendiéndole de manera desproporcionada y en público, lo que puede agravar la conducta del alumno en un 45% (Lourenço Filho, cit. en Lahoz García, 1999), mientras que si la reflexión sobre lo ocurrido se realiza en privado y en frío, tiene un efecto positivo en un 83% de los casos, aumentando hasta el 95% si va acompañada de un elogio o reconocimiento cuando se corrige la conducta. Estas acciones deben ser consensuadas para aumentar su eficacia, un equipo de profesorado unido tiene más peso y soluciona mejor los conflictos de convivencia.

La conducta apropiada en el entorno escolar es algo que se adquiere progresivamente y

que abarca desde el comportamiento en clase, el respeto hacia compañeros y profesores y las acciones que favorezcan el aprovechamiento de las horas lectivas, como el interés hacia la materia, el preguntar dudas y otros. No es algo, por tanto que se dé de inmediato y de forma idéntica sino que de nuevo existen gradaciones entre comportamientos y momentos concretos, pues nadie se comporta siempre de una misma manera.

En todo caso una herramienta muy útil para incidir en la conducta del alumno es la tutoría, entendida como un acompañamiento personal. Desde ella se pueden trabajar todos los procesos individuales que afecten al alumno como persona y no solamente como estudiante, y que acaban revirtiendo en su desempeño académico, como prueba el éxito de programas con grupos reducidos como los antiguos PGS, los grupos de diversificación o las UEC: una incidencia sobre el campo afectivo y la reflexión sobre el propio papel en el centro suele traducirse en una mejoría en las calificaciones y en la conducta (Carbonero, 2009). Los propios adolescentes demandan a menudo esta atención suplementaria (Herrerías, 1990) y aducen falta de atención para explicar por qué han terminado en esos programas al margen del sistema (algo que corroboré en un trabajo personal de doctorado: muchos estudiantes afirman que no han seguido en la escuela “porque no les hacían caso” o “pasaban de ellos”).

He experimentado en mi trabajo un modelo alternativo a la hora de tutoría con un profesor asignado por defecto a cada grupo, el de la tutoría personalizada, que empieza a extenderse en algunos centros, al principio de forma alternativa a las tutorías ordinarias o como un refuerzo para los casos complicados. La tutoría, tal y como está planteada en la mayoría de centros, adolece de una serie de problemas. En primer lugar el tutor cambia en cada curso, con lo cual todo el proceso de conocimiento del alumno y del entorno tiene que volver a empezar desde cero en septiembre, por mucho que se traspase la información, pues la relación es la clave de la relación tutorial. En segundo lugar, se destinan pocas horas a la tutoría, en Catalunya solamente dos: una con el grupo y otra para todos los contactos externos, con padres, entidades de referencia, etc. que hacen que sea imposible llevar al día una coordinación y que ésta acabe dependiendo del voluntarismo de los docentes. En tercer lugar en la hora de tutoría no siempre

hay una programación clara y se mezclan asuntos bien diversos como trabajo sobre temas trasnversales (a menudo sugeridos por el departamento de orientación de forma independiente, sin conocer a los estudiantes a los que van destinados), quejas sobre la marcha del curso o informaciones. En cuarto lugar el formato colectivo de esa hora no facilita que se aborden los problemas más íntimos del alumnado, que debe hacerse en espacios buscados de forma voluntaria y no sistemática. Por último, no se evalúa la marcha de la tutoría, por lo que a veces queda diluida. Se une a este panorama la desorientación de los tutores, dado que menos de un 20% declara sentirse seguro o preparado para acometer esta labor (Yus Ramos, 1996), que entonces se percibe como algo ingrato que “toca” al repartir grupos.

El modelo alternativo de tutoría, por contra, se basa en un tutor que es referente del alumno y que puede durar más allá de un curso, usualmente hasta que uno de los dos decide cambiar o acabar la relación. Esta relación se construye en entrevistas personales (Giné, 1997) muy valoradas por ambas partes, pues permiten un conocimiento a fondo y el establecimiento de objetivos comunes que incluyen pero exceden el ámbito académico. Considero que es deseable además que esta relación se escoja libremente, bien por parte del estudiante que busca al adulto con quien más confianza tenga, bien por parte del profesor que crea que mejor puede ayudar a aquel adolescente en concreto. Esta voluntariedad dota a la relación de un valor añadido, ya que entonces pasa a ser un deseo de estar juntos, no algo impuesto desde arriba, con lo que es más sencillo trabajar aspectos personales o conductuales.

En la actualidad un 84% de los profesores considera que tiene buenas relaciones con sus alumnos (FUHEM-IDEA, 2004) aunque muchos excluyen justamente al grupo disruptivo de ese conjunto, es decir, la relación se resiente cuando la conducta es mala en el aula, y es ahí precisamente donde debería cuidarse más. Los alumnos, en cambio, consideran que tienen buena relación en un 56,3% de los casos y un 70% piensa que hay favoritismos o injusticias en esas relaciones (Roberto Rey, cit. en Canals, 2005), una diferencia importante al considerar la conducta.

En esa tutoría relacional se pueden abordar asuntos de valores y comportamiento que difícilmente pueden trabajarse grupalmente, por depender de temas extraescolares. Por supuesto el tutor no es un asistente social que deba incidir en todos los aspectos familiares y de entorno de sus tutorandos, pero como he dicho antes su importancia condiciona decisivamente el éxito escolar y es necesario abordarlos de alguna forma en la escuela. Este trabajo se ha de complementar con una acción desde las áreas curriculares, puesto que en los programas oficiales se incluyen temas de valores y la competencia social y ciudadana o la interpersonal exigen su presencia en los temarios. No obstante, examinando los libros de texto se observa que su existencia es testimonial y desligada del resto de objetivos de asignatura, no contribuyen a alcanzarlos sino que son como un añadido. Sin esa guía de los manuales (excesiva, pues fomenta que los docentes eludan su responsabilidad de programar, como comentaré más adelante), muchos profesores no saben cómo incluirlos de forma significativa y declaran que les falta formación al respecto en más de un 80% (Yus Ramos, 1996). Este trabajo en valores puede contribuir a mejorar la disciplina, además de volver las clases más participativas y abiertas al entorno, con lo que el alumno se implica más en ellas.



### **2.3.- CAUSAS CENTRADAS EN EL CENTRO Y EL AULA**

La tutoría debe ser un proyecto de centro, contemplada en su ideario o PEC. Igualmente en este documento deben constar los principios de atención básicos al alumnado, con especial énfasis al tratamiento de la diversidad, una de las claves para combatir el fracaso escolar. Paradójicamente una medida muy extendida para ocuparse de las diferencias entre estudiantes es tratar de eliminarlas o minimalizarlas a través de las agrupaciones de alumnos, poniendo en un mismo grupo los del mismo nivel o de características similares. A pesar de que estos grupos no están permitidos por la ley, son extremadamente frecuentes en los institutos, a veces ocultos bajo agrupaciones flexibles, franjas de variables o similares. Probablemente este intento por homogeneizar las aulas se deba a que solamente un 53,5% de los docentes considera la diversidad como algo positivo para su clase (Díaz Parejo, 2002). Esta imagen negativa tiene mucho que ver con la aparición en las escuelas de colectivos que antes estaban excluidos o presentes en escasa medida y con la extensión de la obligatoriedad de la escolarización, que hace que estén en los centros personas que antes no habrían permanecido en ellos. Muchos profesores se quejan de que estos alumnos, que “no quieren estudiar”, perjudican la marcha del resto con sus conductas o con su bajo nivel y por ello proponen estos grupos homogéneos. Este discurso privado contrasta con el discurso oficial de los documentos de centros, que es fuertemente dependiente del oficial y que niega la guetización (Essomba Gelabert, 2003).

Justifican esta división de los estudiantes alegando que los intereses son diferentes, que pueden perjudicar a sus compañeros o que se les puede atender mejor en grupos aparte (Pujolàs Masset, 2002), a menudo con ratios más reducidas - ya que un 90,6% de los profesores consideran que la proporción excesiva de estudiantes por grupo es el principal obstáculo para personalizar la enseñanza - y adaptaciones curriculares significativas. Incluso proponen que estos grupos sean supervisados por otros profesionales, como educadores o pedagogos (Escudero Muñoz, 2005). Creen que es más sencillo cambiar la manera de dar clase según el grupo que se tenga delante para adaptarla a sus demandas, algo que los padres no ven bien cuando se trata de

diferencias de nivel pero sí en el caso de “objetores escolares”, para los que sugieren aulas aparte en un 51% de los casos (Pérez Díaz, 2001).

Estas agrupaciones, por bienintencionadas que sean, distan mucho de suponer una respuesta adecuada a la diversidad. Primeramente, parten de supuestos falsos. Uno es que la situación diagnosticada de baja motivación o escaso nivel es inalterable, algo que subestima el papel de los docentes en su mejora y no tiene en cuenta los cambios que se producen en la adolescencia en intereses y aprendizajes. Esa etiqueta que pretende describir una situación acaba encasillando al alumno, fortaleciendo su rol y funcionando como una predicción (Puig Rovira, cit. en Marchesi y Hernández, 2003). En efecto, según el efecto Pigmalión, ampliamente analizado en psicología, las expectativas influyen en el rendimiento y si se considera que un alumno es bueno o que el grupo es lento aprendiendo, acabará por adecuarse a ese patrón. Esta adaptación viene dada por dos motivos: por la influencia de las expectativas y definiciones ajenas sobre los adolescentes y porque los profesores no actúan igual según se trate de un tipo de grupo o de otro.

Los profesores, en efecto, cambian su manera de dar la clase según el tipo de grupo que tienen delante: a los grupos de nivel bajo se les exige menos, se usan términos más despectivos para referirse a sus integrantes y se usa un material menos rico (Oakes, 1985). Además, dada la relación entre motivación y conducta antes explicada, en esos grupos se relaja la disciplina (por la falta de modelos cercanos positivos entre los iguales) y aumenta la diferencia con sus compañeros de otras clases, según el denominado efecto Mateo. El origen del nombre está en la cita bíblica de Mt 25, 29, dentro de la conocida parábola de los talentos: “y a quien tenga, se le dará y tendrá de más, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que no tiene”. Aplicado al aula, significa que a los alumnos que más rinden, se les otorga una etiqueta positiva y se les ofrecen más oportunidades de seguir progresando, mientras que a los estudiantes considerados “peores” se les niega la posibilidad de acceder a la parte del currículum más académica, considerada la más prestigiosa por su conexión con los estudios superiores. (Carbonaro, 2005). Los alumnos de esos grupos bajos tienen menos deberes y trabajos voluntarios y avanzan a un ritmo más lento,

por lo que nunca alcanzarán a sus compañeros (en contra del pretendido carácter temporal de esas medidas).

Se debería optar justo por la vía contraria: dar más nivel y con más exigencia a esos alumnos rezagados, por parte de los mejores docentes de cada área, dado que los alumnos con los profesores con alto desempeño rinden tres veces más que el resto (Barber y Moushed, 2008). Sin embargo en la asignación de profesores se produce una paradoja: los que tienen más antigüedad y experiencia acaban optando por grupos avanzados, como el bachillerato, dejando para estos grupos más complejos a los docentes inexpertos o a orientadores y similares, quienes pueden adecuar el método pero quizá no impartir el mismo nivel de exigencia que un especialista en la materia.

Unos grupos formados por una situación puntual, el rendimiento o la motivación, acaban de este modo convirtiéndose en itinerarios prácticamente irreversibles donde es muy difícil cambiar de adscripción. Si a esto se le suma la disparidad de criterios de evaluación ya comentada, donde el factor grupo tiene mucha influencia, parece claro que no son la solución al fracaso escolar, pues impiden que los grupos “bajos” se igualen al resto. Tampoco es una buena alternativa para el resto de grupos, por el patrón evaluativo ya explicado que hará que los alumnos medianos obtengan peores calificaciones por la comparación con su clase y porque se les privará de aprender a convivir con gente de diversa índole. Aparte, se premian determinadas inteligencias y se minusvaloran otras, en las que quizá destaquen esos alumnos apartados, como en la cinestésica.

En esas agrupaciones o *tracking*, aparentemente basadas en cuestiones objetivas como notas o informes psicopedagógicos que actúan a modo de diagnóstico (Williams y Burden, 2008), pesan más factores de índole étnica y social: en los países donde se practican se observa una gran mayoría de personas de clase baja en los grupos considerados de menos rendimiento y a la inversa, lo que se relaciona con las expectativas de docentes y padres ya comentadas (Oakes, 1985). Los itinerarios escolares, por tanto, fortalecen las desigualdades sociales que puedan

surgir de entrada en vez de compensarlas mediante la educación y de nuevo otorgan más peso a la familia, un agente externo al centro.

Aún peor es si se les deja escoger itinerario a los propios estudiantes, porque a esas edades muchos alumnos aún no tienen claro su futuro, como prueba la desorientación cursos después, a la hora de escoger carrera en bachillerato, y se ven muy influenciados por el entorno, se trata de un “paidocentrismo mal entendido”, en palabras de Escudero (Escudero Muñoz, 2005), que confunde la libertad personal, que debe llevar a poder optar entre materias e intereses, con la posibilidad de dejar de estudiar o de acceder a una vía menos valorada dentro de la enseñanza obligatoria (etapa que debe formar tanto para el mundo laboral como para seguir estudiando, sin obstruir ninguno de los caminos con las elecciones de materias o grupos).

Los grupos de peor nivel suelen encaminarse hacia el mundo laboral o a la formación profesional de grado medio, que entonces acaba desprestigiada. Son también los que menos estudios siguen, los que ingresan en el sector que solamente tiene la ESO, el título mínimo, cuando lo consiguen. Según los datos de Ancaba (Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato), un 31% de los alumnos no sigue formándose después de la secundaria, una cifra que dobla la media europea.

Acumulan más repeticiones de curso, una medida que puede parecer lógica (si no se han asimilado los conceptos necesarios para seguir el curso siguiente mejor no pasar, además del efecto de sanción disuasoria que puede tener) pero que se ha demostrado como poco eficaz (salvo en casos de inmadurez claros): el curso repetido es significativamente menos productivo (Marchesi y Hernández, 2003), empeora la autoestima del alumno y la relación con el profesor (López, 1985), hace aumentar los problemas de comportamiento y el riesgo de abandono prematuro del sistema (Fernández Enguita, 2010). No parece lógico que sea la única propuesta para paliar déficits de conocimientos (rara vez esas repeticiones van acompañadas de programas específicos de mejora, como indican las recomendaciones oficiales): no por hacer dos veces algo en lo que uno va mal lo hará mejor si no se cambia algo o adquiere algún método distinto de

aproximarse al problema.

A pesar de estas evidencias, muchos profesores siguen recomendado la repetición como única medida ante los suspensos. Es más, abundan las quejas sobre que se repite poco; se oye en los claustros que los alumnos saben que pasarán hagan lo que hagan, lo que no les incentiva a esforzarse. Esta queja sobre una supuesta promoción automática fruto de la LOGSE se ha visto plasmada en requisitos de asignaturas mínimas para superar el curso y exigencias por parte de los partidos políticos. Los datos, nuevamente, desmienten esa percepción, no existe tal promoción automática cuando el 32% del alumnado ha repetido curso alguna vez. Sí se está repitiendo (habría que ver en qué cursos y cómo), así que endurecer los criterios de promoción no es la panacea (de hecho en muchos países, como el conocido caso finlandés no existe esa medida).

Parece claro que colocar a todos los alumnos con posibles problemas de conducta o desinterés en un mismo grupo no facilita compensar sus déficits, pues se eliminan los modelos positivos y el efecto del mimetismo entre iguales provoca que el tiempo destinado a mantener el orden sea mucho mayor que en otras secciones, tiempo perdido para impartir conocimientos. Esos alumnos tienen un mal autoconcepto de sí mismos, bloquean sus aptitudes y disminuye la motivación general, con lo que baja el esfuerzo y aumentan los suspensos, que entonces parecen justificar la decisión de agruparlos aparte y se refuerza el círculo vicioso de la desigualdad.

La atención a la diversidad parte de considerar que todos los alumnos son diferentes y no equipararla a los que no cumplen los estándares, y debe procurar individualizar al máximo el proceso educativo, apoyándose en un modelo de tutoría con un peso fuerte en el centro, que ayude a mejorar el clima general y las relaciones de sus miembros, y en un currículum abierto, que responda al clima de “incertidumbre creciente” que caracteriza a la sociedad postmoderna (Laval, 2003). La diversidad puede reforzar el aprendizaje cooperativo de un grupo (Pujolàs Masset, 2002), las metodologías innovadoras y la convivencia.

Las competencias básicas contempladas por la LOE van en la línea de abrir el currículum, puesto que lo que debe ser aprendido se articula alrededor de habilidades y no de contenidos estáticos y se considera que todas las áreas contribuyen a la adquisición de las competencias, por lo que pierde sentido trabajar por asignaturas estancas, con un temario único, ajeno al resto de materias o al entorno, con una carga horaria concreta. Por el contrario, el currículum invita a trabajar de modo interdisciplinar, con una metodología participativa y variada que tenga en cuenta las inteligencias múltiples y que no se base en la mera exposición magistral por parte del profesor. Las estrategias didácticas son variadas: aprendizaje basado en problemas, webquest, construcción colaborativa de los materiales, trabajo con fuentes...

Las competencias básicas de la LOE son ocho: competencia comunicativa (que permite comprender y usar diferentes lenguajes), competencia lógico-matemática (que ayuda a operar con números, resolver problemas y realizar inferencias), competencia de aprender a aprender, competencia digital, competencia de iniciativa y autonomía personal, competencia artística y cultural, competencia social y ciudadana y competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico. Estas competencias son la plasmación de las recomendaciones europeas sobre el objetivo de la escolaridad y aunque provienen del mundo empresarial, apuntan a una concepción global de la persona y el aprendizaje, que ya no se estructura por lecciones estancas sino por situaciones reales, retos y proyectos.

Son ya bastantes centros los que adaptan sus horarios para trabajar por proyectos, de manera que haya un centro de interés o un problema que articule la labor de los diferentes profesores y que a partir de ese tema común se busquen actividades que inviten a la implicación activa de los alumnos, que aprenden mucho más si actúan de este modo: se les queda fijado en la memoria un 80% de lo que hacen, frente al 20% de lo que escuchan y un 10% de lo que ven en una clase tradicional (Adell, 2002). El centro de interés forma una unidad de sentido (Puren, 2004) que fija un camino de aprendizaje pero que no limita lo que se verá, pues según el itinerario emprendido por el estudiante o la variedad de recursos manejados, los resultados pueden cambiar. Una clase heterogénea aparece entonces como una oportunidad de obtener

productos y procesos variados y no algo negativo o una dificultad añadida.

Para trabajar así el currículum hay que abandonar el excesivo peso del libro de texto y es necesario coordinar entre sí a todos los profesionales que intervienen con un mismo grupo, algo que también ayuda a solucionar problemas de disciplina (Rivas Flores, 2000). Esa coordinación puede darse a diferentes niveles: si hay un mismo tema que se trabaja desde todas las asignaturas, cada una con su metodología y contenidos, la coordinación se puede reducir al inicio y a la evaluación del proceso, es la forma más sencilla de comenzar a trabajar en equipo ya que los proyectos pueden ocupar parcialmente el tiempo de cada materia, que puede dedicar horas a progresar de manera independiente. En un segundo estadio están los proyectos que tienden a un producto común, en el que todas las asignaturas se implican, que necesitan franjas horarias propias, como los institutos de la XarxaIes coordinados por el ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, que pueden contar además con horas de asignaturas tradicionales o no. En un tercer estadio se hallan los centros que han abandonado el concepto de materias y es la tarea la que rige el horario, con diferentes profesores contribuyendo a su desarrollo, aprendiendo a la vez que los alumnos, lo que no significa que tengan menos peso sino al contrario, pues para guiar el aprendizaje autónomo (Moreneo, 2001) se necesitan más capacidades que para seguir un índice prefijado. En este modelo se diluyen las especialidades docentes y el horario está totalmente adaptado a los proyectos. En todos los casos se puede contemplar la posibilidad de compartir horas, de manera que haya dos profesores por grupo para guiar mejor su trabajo, o bien de proyectar un horario flexible, que se renueve según las necesidades de cada momento, como ocurre en el centro Súnion de Barcelona<sup>2</sup>. Los espacios también deben contemplar las propuestas por proyectos, con aulas polivalentes (como en las escuelas de la Institución Sek<sup>3</sup>) o bien con la posibilidad de usar en cada momento la clase que se precise.

Estos proyectos fomentan el trabajo en equipo, el compañerismo – que es un factor protector contra el fracaso (Herrán Gascón, 2003) – y permiten obtener mejores resultados en la

---

2 Para más información sobre el funcionamiento del centro, consultar su página web en <http://www.sunion.net/>

3 Para más información, consultar su página web en <http://www.sek.es/index.php>

tarea final, pues se ponen en marcha las diferentes inteligencias de cada uno con objetivos comunes, no hay nadie que destaque en todas ellas. Además, favorece la responsabilidad, pues los adolescentes tenderán a realizar su parte con más probabilidad si su trabajo puede perjudicar a sus amigos que si solamente les afecta a ellos no entregar las tareas y si se les propone un papel activo (Beane, 2005). Como el margen del proyecto es más amplio que las actividades propuestas en los manuales, se pueden adaptar a diferentes niveles de dificultad, intereses e incluir aspectos de ampliación que exceden el currículum prescrito. Si se presenta adecuadamente el proyecto es más fácil que los alumnos se impliquen para realizarlo, como he comentado antes, y potencialmente tienen más atractivo que las clases magistrales, que dependen en exceso del carisma del docente: según las encuestas un 60% de los estudiantes considera que sus profesores no saben hacer las clases lo suficientemente amenas (Ángel I Pérez, cit. en Gimeno y Carbonell, 2004).

Además también puede ayudar a los profesores a reducir la angustia por acabar el temario de un currículum sobrecargado: se tiende a añadir contenidos a medida que se detectan necesidades, incluso nuevas materias que responden específicamente a esas necesidades como educación para la ciudadanía, sin que se eliminen otros contenidos o se aumenten las horas lectivas. Estos currículos repletos de contenidos favorecen la clase magistral y el tratamiento superficial de cada bloque (Coll, 2006), lo que redundará en una percepción negativa del docente, que ve cómo el estudiante “sabe menos que antes”, e impide un aprendizaje significativo de lo visto en clase. Por ello es necesario programar cómo se pueden ver los temas prescritos integrados en actividades polivalentes y prácticas, y no tender a crear más y más asignaturas o intentar introducir nuevos conceptos en las ya existentes.

Por supuesto, este enfoque requiere cambiar la evaluación, menos centrada en exámenes, tal y como demandan los estudiantes (Giné, 1997), y una formación exhaustiva del profesorado, tanto a nivel curricular como sobre todo metodológico. Si el profesor no se siente medianamente seguro o con ganas de probar métodos nuevos, la clase empeora, porque las propias expectativas influyen directamente en el desempeño de los alumnos: un docente que se considera



competente suele obtener mejores notas de sus estudiantes (Pintrich y Schunk, 2006). Desgraciadamente, los profesores suelen disminuir su sensación de autoeficacia con los años de ejercicio, al tiempo que aumenta el efecto desgaste o de “profesor quemado”, por lo que es muy necesario realizar periódicamente acciones formativas donde se incremente la competencia docente y se mejore el autoconcepto profesional. El 84% está de acuerdo con esta afirmación (Díaz Parejo, 2002).

Y en efecto más de un tercio de los profesores participa anualmente de acciones de formación permanente, pero los resultados no siempre se observan en las clases por un diseño poco eficiente de dicha formación (Gimeno y Carbonell, 2004) y los prejuicios que entonces surgen, como comentaré más adelante. No es lo mismo unas jornadas de actualización científica, donde simplemente hay que acudir a escuchar a los expertos, que un curso diseñado para llevar al aula. Las acciones de este segundo tipo deben combinar la formación vertical (teórica) y la horizontal (basada en compartir experiencias de aula), pues si se habla de clases exitosas sin marco teórico o se proporciona bibliografía sin acompañar en el proceso de adaptación, la formación no se puede aplicar al aula (Fernández Pérez, 1986): no por ver un modelo deseable se puede llegar a él desde la realidad de la propia clase. Por ello son sumamente útiles los asesoramientos de centro, donde se puede adaptar la demanda al máximo o las formaciones llamadas de práctica reflexiva, que parten de la acción de cada uno, que permiten una teorización sobre el propio quehacer y que otorgan valor a la experiencia docente, que no es simplemente acumular años dando clase, pues el sistema permite estar siempre haciendo lo mismo sin avanzar (Espot, 2006). Así será más sencillo que cambien realmente las maneras de dar clase y no se quede todo en una buena idea ajena. Los estudios son concluyentes: el principal factor que determina la calidad de la enseñanza es el profesor (Barber y Moushed, 2008), por lo que la formación para impartir mejor las clases es una de las claves del éxito académico de los alumnos.

Esta labor didáctica de modificar el currículum y el funcionamiento de centro forma parte directa de las atribuciones de un profesor para corregir el fracaso escolar (Goodson, 2000).

Cuando el profesor no asume su responsabilidad, tiende a darle más peso a los factores externos. Como ironizaba Berge: “cuando tenemos buenos alumnos decimos que es gracias a nuestras enseñanzas, cuando tenemos alumnos malos decimos que es culpa de ellos o sus familias” (Avanzini, 1985). Con apoyo del equipo directivo y de los compañeros se puede instaurar un modelo abierto para todo el instituto, pero si no existe ese apoyo, sí se pueden modificar las clases para, al menos en esas horas, trabajar por competencias, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples y con un enfoque abierto, que incorpore elementos de la actualidad, el entorno real de los adolescentes y temas de otras materias. Esa labor es de especial importancia en la asignatura de lengua y literatura, como explicaré en el apartado siguiente.

## **2.4.- LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA Y EL FRACASO ESCOLAR**

El área de lengua y literatura aparece como clave para combatir el fracaso escolar y por ello me centraré en ella (y evidentemente por ser mi especialidad docente) en el resto de la tesis. Esta materia tiene una doble vertiente: por un lado posee conceptos específicos, como pueden ser los ligados a la historia literaria, y por el otro se centra en mejorar la capacidad de comunicación de los alumnos, dominar su lengua como instrumento de conocimiento. Es en esta parte instrumental donde la asignatura desempeña un papel clave en el rendimiento global del alumno, pues aunque todas las demás materias buscan mejorar ese dominio (y más con las competencias de la LOE, donde aparece como objetivo explícito), en lengua y literatura adquiere un peso especial. Por este motivo es la única área presente en todos los cursos de la escolaridad, incluyendo etapas no obligatorias como infantil o bachillerato.

Esta importancia es reconocida, pues, por los propios responsables del sistema educativo, una percepción que comparten los docentes, a juzgar por el peso que le otorgan al decidir, por ejemplo, sobre la promoción de curso (Marchesi y Hernández, 2003). Las notas en esta materia suelen ser un buen predictor del rendimiento global (Pintrich y Schunk, 2006), así que no es de extrañar que sea una de las que más suspensos acumula (Atienza Cerezo, 1999) ni que sea fundamental intervenir en ella para tratar de paliar en parte el fracaso escolar. O en palabras de un experto: “aunque el fracaso escolar no se debe tan sólo a factores lingüísticos sino sobre todo a causas socioculturales, es innegable que el escaso dominio de la variedad estándar que exige la escuela por parte de los alumnos/as no contribuye a favorecer su rendimiento académico” (Lomas, 1999).

Esa relación entre dominio de un cierto código y resultados escolares es un binomio que lleva décadas analizándose. Las primeras monografías, de los años 70 y de la mano de autores como Bernstein, recogían la herencia sociológica anterior y se fijaban en el nivel de estudios de los padres para explicar las notas de sus hijos; apuntaban que una escasa titulación se reflejaba en

un “hándicap lingüístico”, un código más simple como lengua cotidiana en casa, que se traducía en un alejamiento de la lengua escolar por parte de los niños de clase baja. Ese determinismo fue matizado posteriormente, con trabajos como los de Esperet, en 1982 y más adelante Cutler, quienes afirmaban que la diferencia era que los padres de clase alta se identificaban más fácilmente con las metas y normas escolares (cit. en Ponce de León, 1988), lo que se traducía en más motivación y en un discurso acorde con los centros. Más adelante se sumaron otros factores, como las expectativas que ya he mencionado y nuevos datos que matizan la correlación estricta entre clase social y rendimiento, en ambos sentidos, pero lo que es cierto que todos los expertos consideran los estudios de los padres como un dato que puede influir en las notas de sus hijos, y ello no tanto por los contenidos específicos de esos estudios (pues no importa la carrera de los progenitores en el caso de familias con titulación superior) sino por el bagaje cultural y lingüístico que éstos otorgan. Se puede concluir que a pesar de que no es una condición necesaria sí es condición suficiente: la lengua que emplean los padres en casa, fuertemente dependiente de sus estudios, es una causa que influye decisivamente en el éxito escolar de sus hijos (Urquiza Sancho, 2006). Las pruebas de diagnóstico en primaria y secundaria elaboradas por el Departament d'Educació confirman estos datos.

Dado que el nivel idiomático de cada casa es algo fijo, los colegios se deberán centrar en compensar esas posibles diferencias de partida incrementando los esfuerzos por mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, y ahí surge nuevamente la asignatura de lengua y literatura como un punto de inflexión potencial, puesto que los profesores suponen una tercera parte de la influencia lingüística global de una persona (Pastora Herrero, 1990). Los docentes tienen la obligación, entonces, de tratar de ser un modelo lingüístico rico para sus estudiantes, un modelo variado en estructuras y palabras empleadas y también en registros, para mostrar todas las posibilidades del idioma y superar las barreras sociales, que provocan que las clases bajas usen lo que se ha denominado “código restringido”, que se centra en la variedad más coloquial, mientras que los registros más elaborados se asocian a las clases altas. Los estudiantes que provienen de ambientes desfavorecidos muestran además más resistencia a cambiar su modo de expresarse (Herrerías, 1990). Todos los estudiantes, cualesquiera que sean sus orígenes, deben

poder dominar su lengua materna en todas las situaciones que se les presenten. Algunas estadísticas de Estados Unidos apuntan que el nivel de vocabulario del docente es un predictor del desempeño de sus alumnos, sumado a otros factores de calidad (Barber y Moushed, 2008).

¿Por qué la lengua aparece como algo tan importante, destacándose del resto de materias? Básicamente su relevancia nace del hecho de que al tiempo que es objeto de aprendizaje, es la herramienta principal para transmitir conocimiento en cualquier clase, el sistema empleado para comunicarse entre sí profesores y alumnos y el código que usan los materiales didácticos (Jorba i Bisbal, 1998). Efectivamente, la interacción entre iguales y con los docentes se produce mediante el lenguaje y mediante él se transmiten y evalúan la inmensa mayoría de contenidos escolares (Serra Capallera, 1999), no hay más que pensar en las explicaciones orales en el aula, enunciados de ejercicios y exámenes, lecciones del libro de texto, páginas de Internet que pueden completar la información... Es decir, los dos polos básicos de la enseñanza (actividad e interacción con los demás) se basan en el lenguaje (González Nieto, 2001). La influencia principal del docente sobre sus alumnos es también lingüística (Galindo Ramos, 2005), aunque tenga peso la comunicación no verbal y los factores afectivos, por la atención que suscitan los mensajes explícitos. Esta influencia debe tenerse en cuenta en la tutoría, donde el diálogo ha de ocupar un lugar central, en línea con el modelo ya comentado.

Esta preponderancia de la lengua no es algo exclusivo de los centros escolares, fruto de una decisión arbitraria, pues como indica Cassany: “la lengua es el instrumento mediante el cual organizamos el pensamiento y es desde esa idea desde donde podemos establecer una relación clara entre mala estructuración lingüística y fracaso escolar” (Cassany, 2002). Este fracaso afectará después a la vida adulta, también basada en gran medida en la comunicación lingüística, como parte del tejido social (Duranti, 2000), pues la implicación entre cultura y lenguaje es absoluta.

Dominar la lengua es poseer una competencia comunicativa suficiente (Hymes, 1971), lo que implica que para enseñarla adecuadamente se debe proporcionar al aprendiz situaciones de

uso lo más variadas y ricas posibles, que surgen de una programación abierta y preferentemente estructurada alrededor de tareas o proyectos, como he sugerido antes, ya que son éstos los que llevan inevitablemente a la comunicación (Lomas y Osoro, 1993). Sin embargo no es lo más frecuente, sino que se suele entender un curso de lengua como un temario que acabar (eminentemente gramatical) pautado por un manual básico de consulta, concepción generalizada tanto entre docentes como alumnos (Sáenz de Miera, 2006), quienes de lo contrario a veces sienten “que no trabajan” cuando comienzan los cambios metodológicos. La mayor parte del tiempo de aula se destina entonces a dominar aspectos de morfosintaxis, a practicar la ortografía o a leer la teoría del libro de texto, con aclaraciones del docente cuando es necesario, y en mucha menor medida a escribir redacciones (como ampliaré más adelante), leer libros por placer o trabajar el oral (Cassany, 2002). De las dos vertientes del área, paradójicamente, los profesores se centran en contenidos específicos, olvidando la parte funcional, instrumental que le da sentido y a menudo separando la parte gramatical del resto (Cots, 2007). La reflexión sobre el uso de la lengua debe partir de una utilización efectiva y no como un ejercicio aislado, pues de lo contrario no contribuye a la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

La insatisfacción con esta manera de impartir clase está bastante generalizada, pues los propios docentes afirman que lo más importante es comprender textos o saber escribir adecuadamente, pero de ese sentimiento de descontento a un cambio real en el aula hay a menudo un trecho insalvable sin un acompañamiento, por mucho que se modifique el currículum oficial (Atienza Cerezo, 1999). La exigencia de determinados documentos de evaluación no ayuda, porque mientras se continúe con un tipo de examen gramatical estructuralista o basado en la recitación de temas de historia de la literatura difícilmente se cambiarán las clases que lo preparan (Jover, 2008). Los profesores deben recuperar el control de las programaciones de sus clases, que hasta ahora dependen de los libros de texto, y diseñar una serie de actividades que atiendan a las llamadas 4 C del currículum de Coyle (Pérez Esteve y Zayas, 2007): comunicación (la lengua se usa para aprender a la vez que se aprende a usarla), cognición (las tareas deben ayudar a pensar y desarrollar las facultades mentales), contenidos (se deben escoger conceptos interesantes y adecuados a la edad) y cultura (la asignatura debe

contribuir a la cultura general del estudiante).

En un programa así adquiere un papel más activo el alumno, tanto por el tipo de trabajos que realiza como porque le queda un cierto margen de decisión sobre lo que se aprenderá (Díaz López, 1999), puesto que se tienen en cuenta sus intereses, cambiantes y no fijos como los temas propuestos por el libro único y puede tener diferentes formas de organizar el trabajo, al estar menos fijado el producto final. Por ello se trabaja siempre la competencia en autonomía e iniciativa personal, sea cual sea el tema (Puig Rovira y Martín García, 2007), además de la lengua: incluso en proyectos de un centro de interés aparentemente ajeno al currículum oficial se necesita buscar información, comunicarla a los miembros del grupo o escribirla para su evaluación. Observar este uso constante de la lengua puede ayudar a relajar la angustia de no cumplir con el programa que sienten algunos profesores cuando realizan tareas más abiertas y animarles a introducir proyectos alejados de los tradicionales.

Las programaciones pueden diseñarse según los contenidos o temas que quieren tratarse, según el resultado que se quiere obtener o según la tarea que debe realizarse (Coll, 1991). Si se quiere trabajar por competencias, el eje no puede ser el primero, sino que debe centrarse en habilidades o en tareas (Lomas, 1993), algo a lo que no están acostumbrados los profesores, que suelen tener un listado de lecciones que impartir y calificar. Con el currículum abierto en lengua, como en las demás áreas, los contenidos surgen de la tarea pero están menos definidos: pueden surgir otros distintos a los previstos en función de cómo se desarrolle, por lo que habrá que pensar nuevos proyectos que insistan en los no adquiridos y recoger los nuevos aprendizajes para evaluarlos. Esta flexibilidad, acentuada por la necesidad de incluir asuntos de actualidad, imprevisibles, o los intereses de los alumnos, obliga a tener una programación de base pero ir la adaptando a lo largo del curso, algo que dificulta el libro de texto, que anula esta flexibilidad, incluso si está prevista en la ley (Masip Utset, 2006).

La evaluación, como he apuntado antes, ha de adaptarse a esta manera de programar y debe permitir la variación de elementos e instrumentos según se modifiquen los temas y

sugerencias de actividades de aprendizaje. Además la evaluación debe incluir al alumno, es decir, debe haber momentos de autoevaluación (tanto del estudiante como del docente). En esta autoevaluación se usa la lengua de modo reflexivo, pues se verbaliza el proceso seguido y se analizan los logros y carencias de manera que se puedan comunicar a otros. Sirve para reenfocar la programación, el estudio de cada alumno y también para aumentar la motivación, al comprobar que se ha aprendido y qué hay un camino claro de mejora. La autoevaluación es un componente esencial de una de las competencias básicas en secundaria: la competencia de aprender a aprender. Esta competencia se liga íntimamente con el autoconocimiento, pues hay que saber cuáles son las fortalezas y debilidades de uno mismo para poder emplear las cualidades del modo más óptimo en los estudios (Teixidó Saballs, 2010), uso que se potencia si se explicitan esas características personales y las estrategias que deben seguirse. El profesor puede ver qué estrategias emergen de esa autoevaluación para potenciarlas en su programación de aula.

Las estrategias deben ser personalizadas, el docente guía al alumno para mejorarlas de la manera más individual posible, atendiendo a diferentes ámbitos estratégicos: métodos para mejorar la adquisición de la información (como el trabajo sobre la toma de apuntes, los ejercicios de memoria...), los metacognitivos (centrados en aprovechar al máximo la información de un texto, como explicaré en el apartado de la lectura o bien en procesos lógicos), los afectivos (control de las emociones, capacidad para trabajar en equipo...) y por último los directamente ligados a la materia, que compensen las posibles deficiencias en lengua (Ezquerro Pineda, 2006).

Esa programación flexible aparece como la mejor opción para enseñar lengua para que se atienda a la doble vertiente la materia, de modo que la lengua aparezca como objeto de aprendizaje, como medio y como sistema de comunicación (Jorba, 1988), un trío que permitirá la transferencia a otras áreas de un modo más automático, pues entender mejor los discursos ajenos, escribir y hablar mejor es algo que será útil para todas las asignaturas y para la vida cotidiana. La comprensión y la expresión, entonces, se convierten en los polos de atención máximos de los docentes, de acuerdo con un enfoque comunicativo del idioma. En esa comunicación intervienen todos los niveles de análisis del código, pero relacionados con el uso.



La mejora de cada nivel exigiría una tesis aparte, así que he decidido centrarme en uno de ellos:  
el léxico.

### **3.- EL VOCABULARIO**

#### **3.1.- IMPORTANCIA DEL VOCABULARIO**

El vocabulario aparece como fundamental tanto en la vida escolar como en la social, puesto que la comunicación se produce al combinar palabras y cada palabra posee un significado único. Cuantos más significados se posean y se sepan usar, más mensajes potenciales se podrán comprender y emitir. Por ello los expertos llevan tiempo insistiendo: “una de las tareas primordiales de la escuela, en lo que a lengua se refiere, es enseñar vocabulario” (John Carroll 1971 cit. en Mc Keown 1987) para dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para enfrentarse a los textos, al conocimiento y al estudio, de forma autónoma. Esta exigencia sigue vigente, a pesar de que la atención a la didáctica del léxico ha sufrido los vaivenes de modas investigadoras.

Los tests y pruebas que miden el vocabulario resultan un buen predictor del éxito escolar (Lieury 1993, cit. en Déro 1998), no porque poseer las palabras sea suficiente para aprobar o sacar buenas notas - influyen muchos factores como he ido detallando- pero sí porque su ausencia supone un serio signo de alarma: el alumno que no entiende una serie de términos, no podrá acceder a los conceptos que éstos vehiculan y que están presentes en los libros de texto, fuentes de información, instrucciones o conversaciones sobre temas elevados y por tanto sin comprenderlos no será capaz de aprenderlos y dar cuenta de ese aprendizaje en las evaluaciones. Por ese motivo las pruebas de vocabulario, como capacidad general, son frecuentes en los tests de inteligencia y en los psicotécnicos (Moreno Ramos, 2002). La falta de vocabulario, entonces, puede verse como un síntoma de unas carencias comunicativas (y de cultura general, dado que muchas palabras se adquieren al conocer una serie de temas) que impide llevar a cabo tareas académicamente complejas: el conocimiento elaborado se transmite mejor de forma verbal que de cualquier otro modo (Pastora Herrero, 1990).

Como explicaré en el siguiente capítulo, el vocabulario es imprescindible para poder comprender un texto, las palabras son un índice de dificultad objetivo, más allá de la estructura (James Coody, cit. en Carter 1988), tal y como se observa al aprender una lengua extranjera: primeramente se aprenden expresiones sencillas, luego se profundiza en la gramática pero cuando se dominan las estructuras básicas queda un largo camino por recorrer en el campo el vocabulario para poder leer textos más difíciles. Y es justamente en esos textos, cada vez más complejos y abstractos, donde se aprecia el cambio de un curso a otro en el colegio. Por tanto, no comprender un texto, algo que se refiere a una técnica concreta, a una situación de aprendizaje determinada, acaba afectando al fracaso global (Avanzini, 1985), por el papel relevante que tienen los textos de todo tipo en la escolaridad. Es decir, el fracaso en lectura se convierte en crítico si el alumno presenta algún indicio de riesgo añadido, como el entorno familiar o algún rasgo personal (Melgarejo Draper, 2006), por lo que habrá que estar atento desde todas las áreas para corregir ese déficit. Los planes lectores de centro y el peso de la comprensión lectora en pruebas como PISA o la evaluación de competencias básicas demuestran la importancia de esa habilidad.

La propia OCDE denomina a la comprensión lectora “la clave para todas las áreas en educación” (Holloway 1999, cit. en OCDE, 2007), pero posteriormente añade que leer correctamente todo tipo de discursos no es sólo fundamental para la vida escolar, sino que “contribuye a la integración social de las personas”. En efecto, los adultos que no posean una buena comprensión lectora, los llamados analfabetos funcionales, que pueden decodificar un texto pero no entender mensajes complejos, se ven envueltos en problemas de inserción laboral y social, pues evitan situaciones de lectoescritura que les podrían ayudar a promocionarse y a desarrollarse personalmente. Este neanalfabetismo en los países desarrollados es tan grave como el analfabetismo, pero como no es declarado tiene peor solución (Viñao Frago, 1995) y no hay muchos recursos en educación de adultos para hacerle frente. Se calcula que puede afectar hasta un 15% de los adultos (Jamet, 2006). Una tarea básica de la escuela, entonces, será evitar que sus estudiantes desemboquen en esa situación.

Por eso deberá insistir en enseñar vocabulario, dado que la sintaxis se pone a su servicio y que las palabras son la llave de acceso a un discurso racional complejo (Giammateo, 2001), es decir que para pensar a un cierto nivel es imprescindible poseer un léxico mínimo. Un 80% del tiempo de vida social de los seres humanos se emplea en comunicarse, un 45% del cual se basa en la escucha de otros mensajes, un 30% en hablar, 16% en leer y 9% en escribir (Gauguelin 1982, cit. en Cassany 2000). En todos esos mensajes el vocabulario determina el grado de dificultad, en buena parte marcado por el tema del intercambio. Esto ocurre tanto en lenguas maternas como extranjeras, puesto que una vez dominada la gramática básica y las estructuras léxicas que permiten la comunicación más simple, las diferencias de dominio entre alumnos surgen por el vocabulario, más acusadas cuanto más avanzado es el curso (Álvarez Cavanillas, 2008).

El lenguaje está íntimamente ligado al pensamiento y está formado por una serie de símbolos, de palabras, que articulan el tejido social (Duranti, 2000), no es posible acceder a una cultura sin poseer dichas palabras, por lo que una persona con un vocabulario muy pobre estará necesariamente al margen de su comunidad. Se vive dentro del lenguaje, y cuanto más rico sea éste, más posibilidades existenciales proporcionará (Nickerson y Pertis, 1994). Sin una buena base léxica, pueden surgir problemas de convivencia por malentendidos, se produce falta de apertura mental, menos creatividad y madurez (Moreno Ramos, 1999), además de menos sentimiento de vinculación a la comunidad. La memoria funciona en gran parte lingüísticamente, puesto que almacena conceptos como etiquetas ligadas a un sentido -como explicaré más adelante – por lo que casi todos los conocimientos tienen una base verbal, asociada al vocabulario.

Igualmente, el léxico sirve para el autoconocimiento, pues es necesario ponerle nombre a lo que se vive (por eso he escogido el tema de los sentimientos para la experimentación de ejemplo, al final de esta tesis) y se necesitan palabras para comunicarlo a otros (Puig Rovira y Martín García, 2007), algo fundamental en la adolescencia, al ser una etapa de formación de la personalidad, descubrimiento de uno mismo y del otro. Estos sentimientos son la base de las

habilidades sociales, algo fundamental en la competencia social y ciudadana (Marina y Bernabeu, 2007), que también se nutre de normas, explicitadas en el proceso de formación o bien al infringirse.

Resumiendo, el vocabulario garantiza la posibilidad de leer textos complejos y acceder a pensamiento abstracto que permitirá seguir con éxito los estudios obligatorios y superiores pero también es condición para una correcta inserción en la vida social y el autoconocimiento y expresión exitosa, por lo que su importancia es evidente, y de ahí el papel que juega la escuela en su adquisición. En palabras de Aristizabal, el centro escolar debe dotar a los alumnos de un vocabulario que les permita “comprender a sus semejantes y hacerse entender” (Déro, 1998).

Las carencias léxicas surgen muy temprano, ya que no todos los niños tienen a su disposición el mismo bagaje familiar. Esas carencia pueden bloquear la adquisición de las competencias básicas en primaria y mucho más en secundaria (Carabañas 1988 cit. en CIREM, 1994); el 90% de los alumnos que no obtienen el graduado mostraban esas carencias ya en los primeros años de escolarización (Fernández Bernassau, 1979).

Según un estudio de Carmen Orana llevado a cabo en Puerto Rico – deberían realizarse investigaciones similares en el contexto catalán para juzgar su transferencia – sobre alumnos de diferentes edades, en el primer curso de primaria los alumnos aprenden el 60% de las palabras que les enseñan sus maestros, en 4º ya solamente adquieren el 38%, con lo que comienzan los desfases (López, Morales, 2003). Nuevamente, entonces, se observa el carácter corrector de la primaria, donde deberían redoblarse esfuerzos.

Eso no significa que en secundaria no pueda mejorarse el vocabulario de los alumnos, de hecho es una de sus labores fundamentales, pues en esas edades los adolescentes pueden acceder a conceptos abstractos que antes no están capacitados para entender, se diversifican las áreas de conocimiento y comienzan a ser progresivamente autónomos, con más influencia de amigos y entorno, también en el plano lingüístico, por lo que en todas las clases pero especialmente en la

asignatura de lengua y literatura será fundamental dedicar esfuerzos al léxico.

Entre los alumnos de más nivel y los que peor van académicamente en secundaria se aprecian importantes diferencias en cuanto al léxico, que se detallan en este cuadro (resumido de Amr Hemly, 1989; Rodríguez Diéguez y Gallego Rico, 1992; Ramírez Juanola, 2009, Giammateo, 2001):

ALUMNADO DE PEOR NIVEL	ALUMNADO DE MEJOR NIVEL
Menos vocabulario activo	Conocimiento de sinónimos, empleo de términos precisos
Más presencia de palabras coloquiales	Uso adecuado del contexto para detectar matices de significación y adecuarse al registro
Palabras cortas y concretas, escritos basados en los términos más comunes de la lengua	Vocabulario más abstracto
Ausencia de conectores, frases breves y coordinadas	Más oraciones subordinadas unidas por nexos
Equivalencias de términos erróneas, imprecisión semántica	Deducción de palabras desconocidas partiendo de las que ya dominan
Poca reflexión metalingüística sobre el léxico, interpretaciones subjetivas	Análisis rico de cada término, aprovechamiento de los conocimientos gramaticales
Uso de términos comodín	Definición exacta de los conceptos
Empleo incorrecto o falta de uso de términos cultos	Más palabras cultas o literarias

Estas diferencias son captadas por el profesor, lo que condiciona sus correcciones: obtienen mejor nota en los exámenes los alumnos que poseen una buena competencia léxica,

porque dan la impresión de dominar más la materia, incluso con el mismo o menor tiempo de estudio (McKeown y Curtis, 1987). Esas expectativas se acumulan para las siguientes producciones y afectan a la etiqueta que inconscientemente se adhiere al alumno, especialmente en la materia de lengua y literatura (Pintrich y Schunk, 2006), donde los docentes son más sensibles por deformación profesional al empleo de la lengua. Mejorar el vocabulario del alumno, ayudarle a expresarse mejor, cambiará entonces la percepción que tengan de él los demás profesores, lo que puede incidir en las calificaciones, aparte de suponer diferencias de calidad en todas las pruebas que exijan redacción o interpretación de enunciados. Esta mejora comienza desde los primeros cursos en educación infantil y no cesa en los demás años.

Los niños comienzan a hablar con juegos de voz, imitando las palabras de los adultos, formas a las que después adjuntan un significado y que son ya actos de habla complejos, puesto que en la primera fase palabra y oración son sinónimos para ellos, así al decir “agua” indican “quiero agua” y no únicamente indican la presencia de la misma. (Caselli, cit. en Tomasello, 2001). Un núcleo básico de palabras-oración, de entre diez y veinte elementos, convive con fonemas sueltos, imitaciones inconscientes que perduran hasta la segunda fase, en la que hay plena conciencia de la existencia de significado (Aitchinson, 1996) y en la que pueden llegar a aprender hasta 200 palabras. Estas palabras son sobre todo sustantivos, que es la categoría gramatical más sencilla de aprender. La predicación simple aparece a partir de las cincuenta palabras y la gramática comienza a las 300 palabras o 500, dependiendo del niño.

Es lógico que el significado surja antes que la morfosintaxis, porque responde a una necesidad primaria más básica. Después de los nombres y verbos, usados en formas absolutas, aparecen las restantes categorías, comenzando por enlaces simples y algún adjetivo. La mayoría de verbos conjugados se adquieren en contexto, dentro de frases, sin conciencia aún del paradigma, mientras que categorías como el adverbio son mucho más complicadas y no aparecen en los primeros estadios de la infancia (Macià, 2008).

Hasta los cuatro años se adquiere un significado único para cada término, de modo que

muchas palabras funcionan como nombres propios (Pastora, 1990). Luego, el niño va adaptando ese significado inicial y se ajusta a la situación comunicativa. Desde esa adaptación surge la connotación (a los cinco o seis años) y la estructuración única de las categorías mentales (Vega y Cuetos, 1999) que explicaré más adelante.

Al empezar la escolaridad obligatoria, un niño puede llegar a conocer hasta 2000 palabras pasivamente, dependiendo de la riqueza lingüística de su entorno, sabe las reglas más básicas del idioma y domina los sonidos del mismo, aparte de controlar ciertas convenciones pragmáticas referidas al interlocutor y el espacio (el tiempo es un concepto más tardío).

Este proceso inicial ha sido profusamente descrito -remito a las monografías especializadas para más detalle, pues el tema escapa del objetivo de mi tesis- pero, como he indicado antes, la bibliografía sobre el periodo escolar, es mucho menor y va disminuyendo con la edad: si hay buenos tratados sobre competencia léxica ligada a la alfabetización, apenas hay estudios sobre el vocabulario en secundaria, aun cuando esta etapa es clave.

Si el número de palabras conocidas es un posible indicador de éxito escolar, o al menos una condición para que no se produzca el fracaso, resultará fundamental evaluar cuántas palabras debe conocer un escolar y cuáles son las más relevantes, para centrar en ellas los esfuerzos didácticos. Como he indicado, hay pocos estudios al respecto, pero trataré de resumir brevemente las estimaciones de los investigadores para concienciar una vez más de la relevancia de dedicar más atención al léxico y su didáctica.

Debo aclarar antes que no hay cifras unánimes, sino que se funciona con aproximaciones, obtenidas de diferentes tests y pruebas léxicas. Dado que resulta muy complicado marcar la frontera entre conocer y no conocer una palabra, porque junto a cada término se almacena información de distinta índole y profundidad, y porque las pruebas miden el vocabulario pasivo, que es mucho más difuso (se puede no conocer en absoluto una palabra pero resolver correctamente la prueba por inferencias, como explico en el apartado del proceso lector),



cualquier número es una estimación. No obstante, estas estimaciones me parecen indicativas, no tanto por las cifras en sí, sino por las diferencias escolares que dibujan.

En los primeros cursos de primaria puede haber hasta 700 palabras de diferencia entre los niños según los estímulos de su entorno (siempre se produce una diferencia entre el vocabulario pasivo, mucho más numeroso, y el activo, incluso en los primeros estadios del habla). A los diez años, ya poseerán la mitad del léxico básico que usará el resto de su vida (Amr Helmy, 1989) y pueden comenzar a aprender conceptos abstractos y complejos.

Los alumnos que leen habitualmente comienzan entonces a diferenciarse del resto, puesto que pueden llegar a entender pasivamente hasta 8200 palabras más a los catorce años (Schwartz, cit. en Camps y Colomer, 1998) que sus compañeros no lectores. Sumando la lectura a la instrucción en primaria y el papel de los padres, al comenzar la etapa de secundaria puede haber una diferencia de 3000 palabras comprendidas pasivamente (Coll, 1995, cit. en Déro, 1998), diferencia que aumenta hasta las 6000 o 10000 al acabar la ESO (Neguy, cit. en Mc. Keown y Curtis, 1987), según el método de análisis empleado por los autores para sus estimaciones.

Se calcula que se necesita conocer un mínimo de 11000 lexemas para seguir con garantías estudios superiores, y la mayoría de bachilleres terminan el instituto con un bagaje de entre 17600 y 21000 palabras. Estas grandes cifras indican únicamente conocimiento superficial, la capacidad de poder descifrar el sentido en contexto o un contacto esporádico con los términos, puesto que el uso entre esos mismos estudiantes de las palabras no va más allá de las 5000 (los jóvenes que no siguen estudiando utilizan 2000 expresiones en su vida común y muchas menos en sus intercambios domésticos o de ocio). Los universitarios incrementan esas voces hasta 24000 (Peytard y Genouvrieres, cit. en Pastora Herrero, 1990) o hasta las 30000 (Alvar Ezquerro, 2003), de las cuales más de la mitad son sustantivos y únicamente 4500 son verbos. Estas cantidades enormes, no obstante, constituyen solamente un porcentaje muy pequeño de las palabras que posee un idioma, ya que hay que considerar las que han caído en desuso, son de

jergas específicas o constituyen neologismos restringidos. Pocas personas conocen más del 10% del vocabulario total de su lengua, a menos que sus estudios se especialicen en cuestiones lexicográficas o de mucho contacto con lecturas variadas (Jespersen, cit. en Uribeatebarria, 1992).

Las diferencias entre estudiantes, por tanto, pueden ser abismales, y constituir una barrera importante para poder elegir con garantía unos estudios u otros. Se calcula que el total de libros de texto de secundaria y bachillerato contiene hasta 100000 formas diferentes, si se tienen en cuenta los derivados y términos especializados de cada materia, incluyendo nombres propios que deben ser aprendidos (Chall, cit. en Mc. Keown y Curtis, 1987). Como la enseñanza obligatoria está diseñada para ayudar a los alumnos a incorporarse al mundo laboral y social pero también para proporcionar la base necesaria para poder continuar formándose si lo desean, la meta de incrementar el vocabulario de los estudiantes aparece cada vez como más irrenunciable. Uno de los objetivos de la escuela debe ser tratar de paliar esas diferencias individuales fomentando la lectura, las interacciones con contextos ricos de aprendizaje y programando adecuadamente la enseñanza del vocabulario en todas las áreas.

Como el tiempo es limitado, hay que decidir cuál es el foco de esa enseñanza, es decir, las palabras en las que el docente centrará sus esfuerzos. No es posible saber con seguridad los términos que necesitará conocer un alumno, pues los discursos a los que se enfrente son imprevisibles y variados, y cada persona tendrá unas vivencias para las que precisará unas estructuras lingüísticas determinadas. Pero sí que parece evidente que hay una serie de expresiones que forman lo que se podría llamar vocabulario básico, el *core vocabulary* (Carter, 1987), constituido por las voces más frecuentes de una lengua. En inglés se han efectuado múltiples vaciados de corpus de textos elementales y conversaciones para llegar a listados de vocabulario básico (de ahí derivan las corrientes de enseñanza del *Basic English*, por ejemplo). Haría falta emprender estudios similares en las lenguas cooficiales del país para tener una primera lista, pues los diccionarios de frecuencias y los listados actuales aún manejan corpus muy reducidos. Este vocabulario básico suele estar formado por palabras patrimoniales que

reflejan la manera de ver el mundo de esa lengua concreta y por tanto suponen el núcleo primigenio de la red de relaciones mentales. Esas palabras deberían aprenderse en los primeros años de vida, como garantía indispensable para el futuro.

Con 1000 de esas palabras se puede seguir el 84% de las conversaciones habituales, el 75% de las noticias de los periódicos o informativos de la televisión y casi un 70% de los textos no literarios (Nation, 2001). De estas palabras, un 0.5% aparece en la mitad de los enunciados, son usualmente nexos muy sencillos o palabras comodín vacías de significado (Pastora Herrero, 1990). A éstas deben unirse los conectores, porque son términos que unen oraciones y cambian el sentido de las proposiciones en las que se insertan. Además contribuyen a la cohesión del texto y aumentan la competencia lógica. Al constituir una lista muy estable, suponen una inversión muy productiva, ya que pueden emplearse en multitud de situaciones, mejoran la apariencia de las redacciones y exámenes de los alumnos (y sus calificaciones) y ordenan las ideas recibidas o producidas por los estudiantes.

Si uno de los objetivos de enseñar vocabulario es paliar o prevenir el fracaso escolar, uno de los focos evidentes de incidencia será el léxico académico, aquellas palabras que aparecen en los libros de texto, en los documentos que manejan y los tecnicismos más importantes de cada asignatura. Aunque el trabajo sobre este corpus debe ser coordinado entre todos los docentes, desde el área de lenguas hay que incidir de un modo especial, formando glosarios que ayuden al estudio de las diferentes materias. El vocabulario académico está formado por unas 12000 palabras (García de la Hoz, 1997, cit. en Moreno Ramos 1999), de las cuales un 9% son términos específicos del mundo del estudio, formados sobre todo por conectores, hiperónimos científicos o abstractos y sintagmas relacionados con el conocimiento. Este porcentaje puede parecer pequeño pero si no se conocen, no se puede acceder en muchas ocasiones al significado del texto, como explico en el apartado sobre el proceso lector. En el anexo I incluyo algunos términos académicos fundamentales, los que más aparecen.

Resultan también importantes las palabras que vehiculan actitud – como “admitir”,

“supuesto”-, porque alteran el sentido del texto y ayudan a captar la connotación, la metáfora y la ironía, muy presentes en la literatura, además de a mantener un espíritu crítico ante los textos ajenos. Igualmente, para la asignatura de lengua son básicas las palabras que presentan dificultades ortográficas, un grupo de unas 200, y las que tienen más productividad como paráfrasis de otras expresiones (Varela Navarro, 2006).

Todos los conceptos que actúan como hiperónimos o rótulos de categorías mentales generales son valiosos en la enseñanza escolar, ya que permiten clasificar los nuevos términos en el punto preciso de la red de relaciones ya analizada. Por este motivo son fundamentales palabras genéricas como las que se refieren a actividad, animal, objeto, propiedad, cuerpo, idea, suceso, sentimiento, comida, grupo, lugar, motivo, naturaleza, personal, proceso, cantidad, relación, forma y tiempo (Miller y Fellbaum, cit. en Nation, 2001), así como todos los términos que se asocian a ellas.

Como el aprendizaje debe ser significativo y ligarse a sus experiencias personales, habrá que incorporar a las aulas el léxico propio de su edad y de sus vivencias, lo que se llama incrementar la disponibilidad subjetiva (López Pérez, 2006), es decir, hacer que profundicen en las palabras que con más probabilidad usarán en sus intercambios habituales, aunque no sean necesariamente las palabras más frecuentes en el idioma. Dentro de este grupo, hay que destacar las expresiones ligadas a los sentimientos y al ocio, por ser campos fundamentales para ellos y porque en la adolescencia es fundamental poder expresar lo que les ocurre, en una etapa de grandes cambios personales. Al relacionar lo que aprenden en la escuela con lo que experimentan, convierten en significativo aquello que ofrece la institución escolar y aumenta la motivación. Esos vínculos servirán de puente para nuevos conceptos más alejados de la propia esfera, aprendiendo a aprender (Martín y Moreno, 2007).

Este léxico personal debe conocerse por tanto de un modo profundo y activo, no solamente intuir su significado, puesto que puede resultar fundamental para entender el material de estudio o para poder dar cuenta de forma satisfactoria de lo aprendido en trabajos,

disertaciones y otros escritos evaluables. Por ello habrá que dedicar sesiones específicas a su aprendizaje, ofreciendo diferentes contextos para ubicar la construcción, viendo el matiz exacto que aporta cada término y animando al uso repetido para afianzar las palabras en la mente. Evidentemente, esto no quiere decir que se excluya el vocabulario que vaya apareciendo en lecturas o temas de conversación, ni los términos más cultos o restringidos, pero sí significa que debe programarse la asignatura de modo que este conjunto de campos semánticos quede cubierto y explícito, de igual manera que se programa la aparición de otros conceptos elementales, ligados a la gramática o a la literatura.

### **3.2.- CONCEPTOS CLAVE**

Una vez queda clara la importancia del vocabulario tanto para la vida escolar como personal, es el momento de aclarar algunos conceptos básicos. Para empezar, el término central de esta tesis no ha quedado definido: ¿qué es el vocabulario? Intuitivamente se puede explicar como el conjunto de palabras que posee una persona, es decir, las palabras de las que sabe decir qué significan (nadie diría que conoce una palabra si únicamente sabe leerla o puede escribir su forma).

Esta explicación conduce a nuevas preguntas, como la de qué significa que algo signifique, probablemente la cuestión más relevante en filosofía del lenguaje y que no ha recibido una respuesta satisfactoria, ya que se da la paradoja de que para definir el significado de una palabra se deben usar justamente palabras (de las cuales ya se sabe lo que significan), cayendo en una circularidad inevitable (y eso sin entrar en delimitar adecuadamente qué es una palabra, con multitud de casos problemáticos). Aun así cabe rastrear las distintas respuestas que se han dado a lo largo de la historia, que se pueden agrupar en tres grandes grupos: el que asocia significado y concepto mental, el que busca objetivarlo y el que lo liga a la comunicación. Resumiré a continuación las características más relevantes de cada grupo, sin pretender ni mucho menos agotar la problemática asociada al significado, que además varía terminológicamente de manera considerable entre autores (Casas Gómez, 1995).

Las definiciones con más tradiciones son las que exploran el llamado triángulo semiótico (Bustos Guadaño, 1999), que comprende la palabra o significante (en términos de Saussure), el concepto mental y la realidad que designa o referente. La relación entre estos vértices del triángulo no es unívoca, puesto que en primer lugar existen diferentes significantes para referirse al mismo concepto, como prueba la diversidad lingüística; hay diversos conceptos que se pueden extraer de una sola realidad, según cómo se perciba y además la idea de realidad exterior tampoco deja de ser problemática, no sólo por la dificultad de definir qué es real, sino

incluso por la posibilidad de que no exista y sea únicamente un producto mental, como ya anunciaron los filósofos solipsistas, alcanzando su máximo desarrollo en Descartes y en las preguntas sobre el sueño y el mundo de los literatos barrocos.

Aristóteles fue el primero en ahondar en los problemas que planteaba este triángulo, rompiendo con el naturalismo que identificaba realidad y lenguaje y desarrollando el concepto de convencionalismo de la filosofía griega: el lenguaje es algo convencional y arbitrario puesto que no hay ninguna relación necesaria entre las cosas y la manera de llamarlas, como prueba la existencia de diferentes lenguas y por tanto de diferentes modos de nombrar a los mismos seres, además de que se pueden crear nuevos términos que respondan a nuevas realidades, continuando el trabajo de los nomotetas míticos presentes en todas las culturas. En el carácter mismo de la convención está sugerida la idea de ley, se acuerda que el lenguaje se emplee de una manera concreta, que a determinada entidad le corresponde un determinado significante, y esa asociación, aunque arbitraria (con la excepción de onomatopeyas y fenómenos similares), ya no puede modificarse a voluntad, so pena de impedir la comunicación. Su carácter contingente, eso sí, permite el cambio semántico con el paso del tiempo.

La palabra funcionaría entonces como un símbolo (García Suarez, 1997), como la codificación verbal de una porción de realidad que constituye un concepto mental. Este concepto sería una especie de copia o imagen diluida de la realidad que se puede almacenar en la mente y comunicar a otros, de modo que no es necesario tener delante aquello de lo que se habla, sino que el carácter abstracto y simbólico de la lengua permite referirse a conceptos no presentes, ni en el espacio ni el tiempo, o incluso imaginarios, a diferencia del resto de animales.

Los *modistae* medievales dividían la realidad según diferentes modos, a la vez ontológicos y epistemológicos: *modus essendi* (maneras en que es o se presenta la realidad, siguiendo los accidentes y tipos de sustancia de Aristóteles), *modus intelligendi* (maneras en que se puede captar la realidad, precedente de la diferenciación entre fenómeno y noúmeno de Kant) y *modus significandi* (maneras en que se puede expresar la realidad); es decir diferenciaron entre

cómo es la realidad (algo a lo que es imposible acceder, según la concepción moderna), cómo se presenta a la razón y sentidos humanos y cómo se vehicula mediante la lengua, alejando aún más los vértices del triángulo: la realidad o referente es algo progresivamente más misterioso, a lo que el ser humano puede acceder solamente mediante los otros dos vértices, las palabras y los conceptos que llevan asociados, que no se corresponden exactamente puesto que forman parte de diferentes dimensiones ontológicas. Por ello diría Locke, y posteriormente Nietzsche lo secundaría, que el lenguaje vela la realidad, que la esconde, puesto que no deja de ser una manera imperfecta de acceder a ella.

Si la filosofía, pues, alejó el vértice de lo real de las palabras usadas para designarlo y de los conceptos mentales, en cambio fue acercando progresivamente estos otros dos polos, señalando la interdependencia entre lenguaje y pensamiento que ya he comentado en otro apartado. Étienne de Condillac, en el siglo XVIII, afirmó ya decididamente que el lenguaje tiene un papel activo en el pensamiento, idea que con el advenimiento del romanticismo se ligó además al papel de la comunidad: cada cultura tiene una manera única de percibir el mundo que se ve plasmada en su lengua, o al revés, su idioma propio hace que perciba el mundo de una manera diferente a los hablantes de otra lengua, por lo que la traducción exacta es siempre imposible, como señaló Humboldt adelantándose a la hipótesis Sapir-Whorf del relativismo lingüístico. Esto tiene implicaciones de vital importancia para contextos bilingües como el catalán, habrá que atender a la relación que establecen los alumnos con el mundo según su lengua materna y ayudarles a comprender la nueva conceptualización a los que posean un idioma diferente al hablado en la escuela. El vocabulario, entonces, no será únicamente la enseñanza de una lista de palabras sino el aprendizaje de conceptos, de ideas, de percepciones de lo real.

Wittgenstein en sus primeros escritos, llegó incluso a negar la existencia de la realidad fuera de esa relación lingüística, el lenguaje tiene unos límites que coinciden con los del pensamiento y los de la realidad, pues en el momento de usar un nombre se evoca un concepto y éste pasa a existir, al menos como producto mental, y no es evidente como se ha dicho que haya



algo fuera de ese producto mental. Entronca así con la tradición idealista, que nace en Parménides y Platón. Opuestos a ellos se hallan los nominalistas, que sostienen que únicamente tienen existencia aquello perceptible, y que las abstracciones o cualidades son rótulos lingüísticos vacíos, sin correspondencia con la realidad y por tanto fuera del triángulo semiótico. Para Wittgenstein no tiene importancia esta distinción, pues el lenguaje, en tanto que símbolo, se refiere tanto a conceptos equivalentes exactamente con cuerpos físicos como a ideas, propiedades o similares.

Sin embargo didácticamente sí tiene relevancia observar que no todos los conceptos o palabras son iguales, por lo que deben enseñarse de modo distinto las palabras que pueden evocar realidades físicas de las más abstractas, según Piaget inalcanzables en los primeros estadios de desarrollo del niño. De hecho existen tres tipos de conceptos según su grado de abstracción, que se adquieren de modo progresivo (Marchery, 2004), primeramente el niño adquiere el concepto de ejemplar, posteriormente el de prototipo concreto y luego el de prototipo abstracto. Es decir, primero aprende que a un objeto determinado corresponde un nombre (es la fase de señalar y pronunciar), por ejemplo su peluche se llama “osito” (ejemplar). Más adelante entiende que la palabra “oso” en realidad no funciona únicamente para su peluche, sino que se aplica a otros seres similares, que comparten unas características comunes (prototipo concreto). Por último puede llegar a comprender conceptos a los que es más complicado adjudicar esas características, como “dulzura” (muchas cosas diferentes pueden ser dulces), en un proceso de inducción creciente.

Putman se basa justamente en ese concepto de prototipo para explicar la relación entre conceptos y significados: una vez superada la fase de los ejemplares, el ser humano utiliza la palabra siempre como un prototipo, del que se supone que se comparten unos rasgos mínimos, que dependen de la comunidad o de la lengua. Lo que se comunica, por tanto, con la palabra, no es un concepto definido, sino un prototipo, que puede matizarse en conceptos algo distintos según la persona. Fodor, en su teoría psicosemántica, dirá que la palabra provoca la emergencia del concepto, el prototipo comunicado hace que surja en la mente del receptor un concepto con

los rasgos mínimos del prototipo pero quizá otros diferentes. Por ejemplo, al transmitir “árbol” es evidente que los interlocutores deben compartir la idea de “vegetal con tronco y hojas” para entenderse pero más allá de ese prototipo, la palabra puede provocar un concepto o estado mental diferente según el árbol que se evoque o según el conocimiento de dicho concepto (no le sugiere lo mismo a un botánico que a un niño de diez años). En este sentido, para Fodor, la palabra actúa como un índice – siguiendo la distinción entre signo, índice y símbolo de Peirce – que incita un determinado estado mental que varía al cambiar la palabra empleada (García Suárez, 1997).

Este autor, aunque sigue usando la relación entre palabras y conceptos, se acerca al segundo grupo de pensadores sobre el significado por su insistencia en el estado mental, algo objetivo. En efecto, diversos filósofos han rechazado la explicación de que el significado es una imagen mental asociada a una palabra porque consideran que es insatisfactoria: si no todos los conceptos son iguales, existen ideas que no se corresponden con imágenes y la relación entre la palabra y lo que evoca no siempre es la misma, no tiene sentido sostener que el significado es un concepto.

Los primeros que intentaron abandonar la idea de concepto para explicar qué es el significado fueron los estructuralistas. Esta escuela intentaba convertir la lingüística en una ciencia con un enfoque positivista y por ello se ocuparon de dividirla en niveles de análisis y cada nivel, en diferentes unidades. Si un fonema se puede caracterizar por una serie de rasgos distintivos, como el punto de articulación, el modo, la sonoridad, el carácter vocálico o nasal, etc. que permitían inventariar la enorme diversidad de sonidos existentes en todas las lenguas y reducirlos a unidades con una serie de características objetivas y finitas, había que hacer algo parecido con la semántica. Así que operaron por analogía, buscando los componentes del significado. Propusieron que la definición de una palabra se redujera a enumerar los semas que poseía y que la diferenciaba del resto de palabras. Por ejemplo, la diferencia entre “bicicleta” y “triciclo” está en “número de ruedas” y en “tamaño”, porque comparten semas como “vehículo” o “con pedales”. Esta diferenciación tiene una gran utilidad didáctica al trabajar con campos

semánticos, pues permite afinar en el matiz entre términos similares y practicar una correcta técnica de definición, útil de cara a exámenes o argumentaciones. Explicar el significado sería pues descomponer la palabra en sus semas o rasgos mínimos, una mera operación de análisis que nace en Aristóteles. Cada rasgo podía poseer un valor binario (presencia o ausencia) que permitiría estudiar las palabras de modo objetivo y así poner la semántica al nivel de la morfología o la fonética, ramas mucho más desarrolladas.

Hjemslev, con su glosemática, usó este enfoque para estudiar el léxico, afirmando que las matemáticas eran la disciplina idónea para dar cuenta del significado, ligando de nuevo semántica y lógica, relación que cuenta con una larga tradición filosófica (no en balde la lógica surgió en parte para sistematizar los razonamientos lingüísticos y superar las ambigüedades semánticas de cualquier lengua natural).

No obstante esta concepción es problemática, porque no existe un inventario finito de rasgos semánticos como sí existe en fonología. Katz afirma que ese inventario es innato pero no lo detalla y sin ese listado no se puede operar matemáticamente con el significado, porque es preciso crear una nómina de rasgos para cada campo semántico y decidir cuáles sirven para distinguir palabras (actúan como pares mínimos en fonética) y no todos los campos semánticos son igualmente sistematizables (Teso Martín, 2002), ni la palabra es siempre únicamente la suma de rasgos o semas. Además, aun teniendo esa lista de rasgos, cada rasgo sería una palabra, por lo que la regresión sería infinita. Por ejemplo, se puede definir “perro” y gato” atendiendo a sus semas comunes de “animal” o “mamífero doméstico”, pero habrá que definir “animal” con nuevos rasgos y así sucesivamente, llegando a definiciones absolutamente inmanejables por su extensión (con lo que no podrían ser matematizadas) o bien a circularidades que muestren los términos definidos con rasgos que se definen por esos mismos términos. Los diccionarios ideológicos muestran siempre esa circularidad al llegar a los términos más abstractos como “ser”. Un problema añadido se halla en los nombres propios, como señaló Coseriu, que son palabras con significado pero que no se pueden explicar por semas y que han ocupado gran parte de las disquisiciones contemporáneas en filosofía del lenguaje.

Los rasgos semánticos, por tanto, son una explicación sólo de determinadas características del significado, pero no de todas. Los autores modernos de este segundo grupo que una lógica y lenguaje abandonaron en consecuencia los inventarios de rasgos pero no la idea subyacente de que el significado podía ser objetivable y que no era un concepto. Carnap afirmó que el significado venía dado por sus condiciones de verdad (Bustos Guadaño, 1999) y que no era aplicable a un solo término, sino a una oración, concepción que suscribió Donald Davidson. Por tanto X significa Y si cuando se da X es cierto que se da Y (siguiendo un criterio de verdad como coherencia y no como correspondencia para huir de la necesidad de recurrir de nuevo a la realidad como garantía de esos criterios de verdad). El significado es un mero operador lógico.

Esta aportación expandía la noción de significado de la palabra al enunciado, con lo que ligaba semántica y sintaxis, una operación recurrente entre los pensadores de este grupo (Martínez Linares y Azorín Fernández, 1995). Por ello de esta tradición surgió el concepto de papel temático, que aclara no cuál es el significado de esa palabra, sino la relación que juega respecto a otras palabras de su misma proposición. Esas relaciones o papeles son universales, según Allerton, a diferencia de la forma sintáctica de expresarse, por ejemplo una pasiva puede expresar el papel de “agente de la acción” igual que en una activa en determinadas lenguas pero no existir como construcción en otros idiomas donde la noción de voz verbal carezca de sentido. Gross unió estos papeles a las propiedades (evolución de los semas) para explicar por qué determinadas palabras podían ocupar determinados papeles temáticos y otras no, lo que delimita en parte su significado (Salazar García, 1998). Esas propiedades tienen que ver con la representación que sugieren en el interlocutor, en el conjunto de condiciones de denotación de dicha palabra o circunstancias que se tienen que dar para que esa palabra tenga sentido para el receptor y pueda asignarle un papel determinado concreto en la proposición (Lynne Murphy, 2003).

Es decir, para definir una palabra se debe recurrir a sus semas y cuando esto no sea posible, a las condiciones que permiten que opere, que hacen que un enunciado concreto

cumpla su función. Estas explicaciones, pertenecientes al dominio de la lógica, entroncan con el tercer grupo de pensadores, los que asocian significado y uso, porque hacen referencia ya a la función, por tanto al objetivo, que puede ser el razonamiento formal o la comunicación.

Para los autores de este tercer gran grupo, no tiene sentido hablar del significado en sí, ni relacionándolo con conceptos mentales ni con proposiciones lógicas aisladas de la realidad. Adoptan por tanto la necesidad de uso real y efectivo de los primeros pero rechazan la simplificación que supone hacer equivaler significado y concepto; no ligan el significado a la epistemología o a la lógica sino a la pragmática. El significado siempre supone una interpretación (Cuenca, 1999), ya que determinadas partes del mismo son compartidas entre hablantes, otras no y otras pueden verse alteradas por el contexto en el que se inserta una palabra. Esta concepción, aunque la pragmática nace como disciplina en el siglo XIX y sobre todo en el XX, cuenta también con una larga tradición filosófica.

En la Edad Media, Agustín de Hipona ya afirmó que el signo es una realidad material que evoca en el entendimiento una realidad ajena y que cuenta con una fuerza o *vis* propia capaz de producir ese efecto, siendo la *vis* la suma del significado inherente y cómo afecta al auditorio (modernamente se podría hablar de denotación y connotación). Boecio prosiguió con esta línea explicativa al afirmar que el hablante imponía esa *vis* a conciencia, estableciendo la idea precursora de la intencionalidad de Paul Grice. En efecto, al utilizar un signo, se tiene una intención concreta, que hace que lo combinemos con otras palabras en construcciones determinadas que alteran su recepción, en fenómenos tan estudiados como la focalización, que altera el orden de los elementos de una frase para dar más énfasis a unos elementos u otros.

Morris, de la escuela conductista, hizo hincapié en el resultado; el signo opera en función de una realidad concreta a la que sustituye y provoca que el receptor actúe en consecuencia, como si hubiera recibido el mismo estímulo que el que produciría esa realidad. Por ejemplo un elogio en el niño puede reforzar una conducta positiva como una caricia en el caso de un animal, la frase “prometo que luego te daré un premio” puede llevar a la misma acción que ver la

recompensa delante, etc. Evidentemente esta idea desembocó en los actos de habla de Austin y Searle (González Nieto, 2001), máximo exponente del significado como uso.

En efecto, Wittgenstein subrayó lo absurdo de postular un lenguaje privado: si el sujeto ya posee el concepto, no necesita el rótulo que lo identifique pues le bastará con evocar dicho concepto, si se necesita una palabra es para comunicar la idea a otras personas, por ello las palabras son convencionales y una vez se aprende un idioma, se usan las palabras de ese idioma para conceptualizar la realidad, para almacenarla en la mente y transmitir mensajes (lo que explica que incluso a solas se emplee el lenguaje, puesto que se ha convertido en una rotulación que permite acceder a los conceptos y comunicarlos a otros o pensarlos considerando al propio yo como un interlocutor, como ocurre en los casos conocidos coloquialmente como “pensar en voz alta” o “hablar con uno mismo”). Bajtin también hizo hincapié en el carácter social, dialógico, de todo signo, como mediación entre uno mismo y el sistema (concepción que ha situado el lenguaje en el punto de mira de disciplinas de las ciencias sociales, antes alejadas de él). El significado, entonces, tiene siempre un componente colectivo, aunque incluya connotaciones individuales (Graciela Pardo, 2007).

Se usa el lenguaje para comunicar y el significado tiene éxito solamente si es compartido; si una persona utiliza una palabra que no comprende su interlocutor, el mensaje puede verse afectado y perder el efecto que se pretendía conseguir. Por ello, como subraya Quine, en el aprendizaje lingüístico se premia lo que contribuye a la comunicación y se penaliza lo que solamente alude a la privacidad, pues la palabra tiene sentido solamente como recurso que permite la comunicación (Uribeatebarria, 1992).

Los empiristas subrayaron un problema: si el significado ha de ser compartido para que la comunicación sea plena, ¿qué ocurre con lo que no se ha experimentado o con lo que es imposible que se transmita exactamente igual? Se puede aludir que se pueden usar experiencias previas análogas para deducir el sentido de una experiencia aún no vivida, pero hay ciertos acontecimientos o propiedades directamente inefables, lo que en filosofía contemporánea se

denomina un *qualia*, concepto que surgió en el siglo XX pero que tiene sus raíces en Platón. Cuando un hablante usa, por ejemplo, la palabra “rojo”, ¿cómo sabe que su interlocutor tiene en mente el mismo matiz de rojo, o incluso que percibe realmente ese color y no uno diferente pero al que ha aprendido a llamar así? ¿Cómo se puede transmitir una sensación como el dolor que en cuanto cesa no se puede evocar con la misma intensidad y que admite infinitas gradaciones?

Los teóricos del lenguaje como uso afirman que no se transmiten esos *qualia*, sino solamente los rasgos que permiten la comunicación, en el ejemplo anterior si los dos señalan al mismo color al decir “rojo” y se entienden, no es relevante si perciben o no el mismo tono. Se dice que algo significa algo cuando “quiere decir” algo (intencionalidad), si logra su propósito, la comunicación ha sido un éxito y si el acto comunicativo ha fallado las palabras han quedado sin sentido, vacías de significado, el acto de habla no ha llegado al interlocutor y se vuelve inútil. La palabra es una abstracción que permite la comunicación (Marchery, 2004) y que en sí misma tiene escaso valor.

En esta tesis cuando hable de significado recogeré matices de los tres grupos, porque me parece que es el enfoque más completo y más útil didácticamente, y porque ninguno de ellos ha logrado plenamente explicar el significado (Amr Helmy, 1989). Por tanto, considero que el significado de una palabra es el concepto mental evocado en interlocutores que comparten un código cuando la combinación entre ambos es exitosa y se dan unas condiciones mínimas de lógica que permitan referirse a entidades similares. Dicho concepto posee propiedades específicas que en ocasiones pueden desglosarse y que con frecuencia, como explicaré más adelante, evocan palabras afines que ayudan a determinar su sentido exacto en el seno del acto comunicativo, dotado siempre de contexto, intención y suposiciones que matizan o alteran la evocación inicial según los postulados de la gramática y la pragmática. El concepto jamás se basta a sí mismo, sino que debe ser transmitido en un uso particular.

Esa transmisión marca una división radical entre dos tipos de vocabulario, el activo y el

pasivo. El vocabulario pasivo es el conjunto de palabras y expresiones cuyo significado es conocido o deducido de los mensajes que las contienen, es decir, atiende al receptor de la comunicación. Por contra, el vocabulario activo supone un conocimiento del significado que permita emplear las palabras en un contexto potencialmente infinito y alude al emisor del acto comunicativo. El vocabulario pasivo siempre es mucho mayor que el activo, ya que se pueden comprender más mensajes de los que se usan activamente, sea por ámbito de discurso, por frecuencia de empleo de términos, registro y otros factores.



## **4.- APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO**

### **4.1.- EL PROCESO LECTOR**

Leer un texto supone aplicar operaciones complejas a diferentes niveles del escrito, desde la letra hasta el conjunto del discurso, que se retroalimentan. La alfabetización básica se da en los primeros cursos de la educación primaria y muchos niños comienzan ya a leer al final de infantil, pero en secundaria aún hay alumnos que no dominan el proceso lector de manera suficiente, lo que lastra su comprensión de los mensajes escritos (no incluyo aquí la problemática de los alumnos recién llegados que no saben leer o bien han sido alfabetizados en otros idiomas, incluso con otros sistemas de escritura, ni a aquéllos con deficiencias que les impiden leer, me refiero únicamente a los que han estado escolarizados previamente pero que acceden a la secundaria con graves problemas en este campo). Es imprescindible comprender cómo se lee para poder ayudar a dichos estudiantes y para mejorar la velocidad y calidad de lectura del conjunto.

En primer lugar, leer implica asociar cada letra a un sonido (en escrituras alfabéticas como el castellano). En la línea hay una zona llamada fovea, que es donde se centra el ojo del lector, y una anexa, la parafovea (Elosúa de Juan, 2000), que contiene las letras que siguen al fragmento que se está leyendo. La vista recorre la línea no de forma continua, como podría parecer, sino efectuando una serie de saltos o movimientos sacádicos, de manera que el grueso de la atención se centra en la zona fovea pero se van recordando las grafías precedentes (hasta un 15% de retrocesos) y se anticipa las que siguen. Estos movimientos permiten acelerar la lectura (Colomer y Camps, 1991), al abarcar una zona mayor de la línea y poder trascender el nivel del simple grafema; incluso al leer letras sueltas se tiende a agruparlas y a tratar de abarcar la palabra de un simple vistazo: la zona fovea cubre entre tres y seis caracteres, por lo que se precisa la información de la zona parafovea para contemplar palabras más largas.

La información más relevante de las grafías (llamada forma de Bouma, una especie de

esquema ideal de cada letra) se almacena en la parte superior de la línea, por lo que la vista se centra en esa porción y desestima los datos visuales irrelevantes, como por ejemplo la curvatura suplementaria (*serif*) de ciertas tipografías, al revés que la lectura en pantalla, que se ayuda justamente de esos puntos para ligar mejor las letras entre sí. Igualmente, las primeras sílabas de una palabra suelen ser suficientes para deducir de qué término se trata, por lo que un ojo entrenado salta inconscientemente los morfemas innecesarios y pasa a la siguiente palabra, mientras que el movimiento de retroceso asegura que no se ha producido un error en la suposición, retomando la información de la zona parafóvea anterior al tiempo que se lee el siguiente grupo de grafías.

Para ganar en velocidad lectora, por tanto, se puede ayudar a entrenar la vista, de modo que realice los movimientos correctos y se fije en las letras más importantes, algo que debe tener lugar en primaria. Existen numerosos cuadernos y métodos que tienen precisamente como objetivo mejorar la velocidad lectora apoyándose simplemente en estos datos, de modo que al final de la etapa se pueda haber adquirido un ritmo de lectura aceptable, que supone detenerse en cada palabra entre 250 y 500 ms (Jamet, 2006). Los espacios entre palabras ayudan al ojo a centrarse en los segmentos significativos y a extraerles sentido rápidamente, como ilustra la famosa anécdota del asombro de Agustín de Hipona al ver a su maestro Ambrosio de Milán leer sin mover los labios (en aquella época las palabras no se separaban así, por lo que era preciso pronunciar en voz alta las palabras para darle sentido, de modo análogo a lo que ocurre en la actualidad con personas no habituadas a las abreviaturas SMS o de mensajes de móviles).

La velocidad lectora no es sólo importante por el tiempo que ahorra, sino porque detenerse excesivamente en el nivel de las letras resta capacidad de atención para los niveles superiores, lo que redundaría en una menor comprensión. Vocalizar, pararse en grupos consonánticos difíciles o problemas cercanos a la dislexia hacen que el cerebro esté pendiente de asociar correctamente letra y sonido y no de entender lo que se está leyendo, algo que ocurre a veces en el aula cuando el alumno debe leer en voz alta y se muestra inseguro, por lo que se concentra en pronunciar bien y no en asimilar lo que está leyendo, sin embargo la lectura en

voz alta es la actividad oral más frecuente en las aulas (Vilà i Santasusana, 2002).

Como la atención se fija en la palabra, al mismo tiempo que se están decodificando las letras se pasa al segundo nivel, el del significado de cada término. Al principio el lector inexperto envía los estímulos visuales al cerebro, que busca en su memoria el posible sentido de lo que está leyendo pero con la edad el proceso es en doble dirección: se envían los grupos de letras a la mente, que a su vez anticipa de qué palabra puede tratarse, por lo que leer se convierte en una simple verificación en la que interviene el contexto. Esto quiere decir que al recibir información de una serie de letras, anticipadas en la zona parafóvea, la mente comienza a buscar entre las palabras disponibles cuál encaja en ese patrón gráfico y fónico. Coltheart propone que se activa a la vez la doble vía por cuestiones de eficiencia, por lo que cuando la atención se fija en esas letras (llegan a la zona fóvea), ya existen una serie de candidatos que pueden ocupar ese espacio y la vista únicamente confirma que se trata de esa palabra, tanto por la información que obtiene de las letras como por el sentido de lo que ya ha leído. No se lee del todo la palabra, en consecuencia, por lo que se puede avanzar más deprisa. Un ejemplo claro puede ser el caso de nombres propios largos o inventados, que en una novela jamás se leen del todo; se identifican por primera vez como etiqueta de un personaje y en los sucesivos encuentros, la vista envía la señal de que se trata de esa palabra extraña y sigue adelante. En lenguas extranjeras, donde este proceso es mucho más lento, se leen realmente más fragmentos de palabras y por este motivo se avanza más despacio.

Esta doble vía de información entre las letras y las palabras implica que ya se otorga sentido a cada fragmento gráfico y que una vez dominados los primeros estadios de alfabetización, la comprensión es inseparable del proceso lector. El vocabulario, entonces, interviene ya en el momento de acercarse a un texto, aun sin la intención de descifrarlo (lo que explica que personas plenamente alfabetizadas lean “sin querer” la información que contienen los carteles de la calle, por ejemplo). Las palabras más usuales se leen más rápidamente, pues la mente las encuentra antes, y en cambio ante un término desconocido la lectura se detiene, fijando la nueva forma en el cerebro y teniendo que activar mecanismos que permitan dotar de

un sentido a lo que se está viendo (sobre cómo se efectúa esta operación hablaré más adelante). Los experimentos demuestran que las letras actúan como un estímulo más veloz y poderoso que otros estímulos visuales: un sujeto tarda unos 800 ms en identificar un dibujo que represente un objeto común y casi la mitad en leer la palabra que lo rotula (Jamet, 2006), lo que refuerza la teoría de que el significado y las grafías están unidos desde el inicio de proceso.

También se puede explicar por este proceso el hecho de que no se vean determinados errores tipográficos, es decir, que se reconstruya la palabra correcta a pesar de que no esté bien escrita (que falte una letra o que haya un giro en el orden de escritura). Incluso puede leerse algo que realmente no está en el texto, cambiando el sentido de la frase, ya que los pares mínimos no compiten por familiaridad, sino que siempre se activa el más frecuente; en una frase es más probable que se active “escuela” que “espuela” y sólo si el resultado no cuadra con la oración o el contexto induce buscar ese segundo término lo contemplará la mente como posible, en lo que se conoce como modelo de logogén de Morton (Morton, 1969, cit. en Elosúa de Juan, 2000). Al revés, cuando un error llama la atención, la lectura se detiene, puesto que la vista no ha podido verificar la palabra esperada.

Esto tiene implicaciones ortográficas: para los alumnos que cometen muchas faltas a menudo revisar el texto que han escrito no les ayuda a detectar el error, ya que su cerebro no ve como anormal esa forma gráfica sino que la asocia al sentido que debe poseer y así, a pesar de conocer la norma ortográfica, no la aplican a no ser que dediquen un esfuerzo extra de atención a desautomatizar la lectura y fijarse en la forma. Los ejercicios de corregir errores, en consecuencia, están desaconsejados en alumnos que no dominen la ortografía, pues pueden fijar visualmente una forma incorrecta.

Fomentar la lectura y hacer ejercicios de vocabulario, como repetir después, son dos vías complementarias para mejorar la comprensión, pues las palabras se vuelven familiares, se lee más deprisa y la atención se centra en otros aspectos más complejos.

La memoria a corto plazo retiene entre tres y siete palabras unos 18 segundos (Colomer y Camps, 1991), el tiempo para que sean usadas como indicios para deducir los siguientes términos. Así se aumenta hasta en un 10% la facilidad de decodificación, puesto que el contexto previo, retenido en la memoria, selecciona ya las palabras más probables, ayudando a la mente a usar la información gráfica de las letras que va leyendo, puesto que las palabras no se almacenan en un listado sino por campos semánticos y en frases, tal y como se verá en el apartado dedicado a la semántica. De nuevo, si se detecta una incongruencia, se vuelve atrás: si las palabras retenidas no son suficientes para entender lo que sigue o si se necesita verificar la información almacenada, el lector retrocede un poco para volver a situarse. Este proceso, sin embargo, no es automático en los lectores inexpertos, por lo que debe estimularse específicamente en clase, animando a verificar constantemente si lo que se está leyendo es congruente con lo que se ha leído antes mediante preguntas concretas.

Así el lector va leyendo las frases que contiene el texto, ayudándose de las palabras previas que ya ha visto y entendido. Las palabras desconocidas pueden llegar no solamente a ralentizar el proceso de lectura sino a obturarlo completamente. Con un 5% de palabras desconocidas del total de un texto, la lectura deja de ser agradable porque el esfuerzo en descifrar simplemente lo que pone (segmentación y asociación de fonema-grafia) es excesivo, similar al de las primeras fases de alfabetización (Nation, 2001). El lector debe ir supliendo los vacíos de información mediante suposiciones o inferencias, un proceso mentalmente costoso, si desea mantener el sentido global de la frase. Este coste mental puede hacer que un lector poco acostumbrado se bloquee y no continúe leyendo o bien deje de intentar entender y simplemente realice la operación de descifrar letras como si fuera un idioma extranjero (el primer nivel de lectura), lo que lleva a que al acabar la lectura se dé cuenta de que no ha comprendido nada y que tiene que volver a empezar.

Si las palabras desconocidas aumentan hasta un 7% , la atención puesta en ellas hace que se pierda gran parte de la ayuda del contexto (Cooper, 1990) y la memoria se desgasta en aprovechar los indicios disponibles, por lo que no retendrá bien las palabras que sí conoce, o se

perderá parte de la información que transmiten (especialmente la no literal o implícita). Si esas palabras están en negrita o destacadas, es decir, son términos que se consideran claves o que deben memorizarse (Ferrer, 2007), la atención aún se fija más y la sensación de desconcierto al no entenderlos aumenta. Por encima de un 15% de palabras desconocidas, la comprensión global es imposible (Marks, 1974, cit. en Carter y Mc. Carthy 1988). Una buena enseñanza del vocabulario aparece entonces como imprescindible para poder acceder a textos complejos, con una alta densidad léxica. Además, encuestas sobre lectura indican que un 28,2% de los adolescentes abandonan los libros porque no los entienden bien, especialmente por la cantidad de vocablos difíciles (CIDE, 2003).

Nuevamente se observa una interrelación de niveles de lectura: si el vocabulario era necesario para facilitar la simple aprehensión de las letras, lo es también para acceder al nivel de la oración, puesto que si no se conoce un mínimo de los términos que contiene una frase, no se puede entender pero además el sobreesfuerzo dedicado al encuentro con esa forma desconocida hace que no se aprovechen los términos que sí se dominan para intentar entender esa nueva expresión; el contexto es lingüístico, así que necesita un cierto dominio lingüístico para ser usado, en un círculo vicioso: si el lector no tiene un vocabulario suficiente, no podrá utilizar correctamente el texto para aprender nuevo vocabulario, por lo que esos nuevos términos no estarán disponibles para textos sucesivos (Beck 1987, cit. en Bruer 1994). Una cierta “reserva de palabras” es entonces el paso previo a afrontar cualquier lectura compleja, como las que se ofrecen en secundaria. Esa reserva parte del vocabulario esencial, altamente visual, que debe enseñarse en primaria (Pruzzo di Pego, 1997) para que pueda ser evocado posteriormente. Graduar el número de palabras que aparecen en una lectura es algo que suele tenerse en cuenta en esos primeros cursos, al igual que en la enseñanza de segundas lenguas, pero raramente se tiene en cuenta en secundaria, dando por supuesto un bagaje léxico que no siempre está a disposición de los estudiantes de peor nivel. El docente ha de comprobar si realmente se poseen esas palabras clave, y no únicamente preguntando si se entiende una determinada expresión, ya que los alumnos tienden a sobreestimar su capacidad de comprensión y señalan como sabidas las palabras “que les suenan” (Alonso Raya, 2003).

Suponiendo por tanto que las palabras desconocidas son lo bastante escasas como para proseguir, el lector va construyendo frases. Estas frases se leen literalmente pero no siempre se almacenan tal cual, sino que sufren un procesamiento: de la frase se extrae la proposición o idea que contiene. Por ello al preguntar a un alumno qué ha leído es fácil que no emplee las mismas palabras que contiene el texto, sino unas parecidas, o bien que cambie la estructura de la oración. Esta paráfrasis será índice de que ha comprendido esa frase, ya que ha sido capaz de traducirla a su proposición o hacer una paráfrasis, mientras que si se mantiene siempre en el literalismo puede indicar que no se está procesando más allá del nivel de la palabra. Tener más memoria operativa ayuda a retener más tiempo los términos en la mente y construir mejor la proposición (Elosúa de Juan, 2000), así que los ejercicios de memoria ayudan indirectamente a leer. Además, al mantener la palabra original, se puede explorar mejor toda la información asociada que posee la mente, que es muy variada como se verá posteriormente, y así aumentar el poder de inferencia, dado que esa palabra activa muchas otras posibles (incluso ayuda a entender las desconocidas).

El lector añade palabras a la proposición mental que va formando hasta que un indicio del texto le hace comenzar una nueva, como al encontrarse con un signo de puntuación o un conector. El trabajo sobre estos dos aspectos será en consecuencia fundamental para la comprensión lectora, pues delimitarán las proposiciones que contiene una oración; una frase es más complicada de entender cuando contiene más proposiciones (Jamet, 2006), no cuando es más extensa (dentro del límite que permita la memoria a corto plazo, naturalmente).

Para construir esa proposición o descripción semántica mental, el lector parte del significado de cada palabra, que proyecta un mundo posible, pero también de las inferencias que realiza, de los vacíos de información que rellena aprovechándose de los términos del texto y de otros que asocia a ellos. Por ejemplo, en la oración “Remó hasta la orilla”, el entender todas las palabras le permite acceder a la información que no está presente pero que resulta básica para comprender la frase, como que el sujeto es una persona (o ser animado en un texto de fantasía),

que se halla en una embarcación y que ésta se halla flotando en algún lugar acuático relativamente cerca de tierra. Esta información suplementaria acude a la mente del lector de modo inconsciente y así puede extraer la proposición, acceder a una imagen de lo que está ocurriendo (Hörmann, cit. en González Nieto, 2001). Si alguna palabra fundamental falla, esas suposiciones pueden quedar bloqueadas, como he comentado. Si la frase fuera “Haxó hasta la orilla”, el lector aún podría reconstruir el sentido, debería sustituir el verbo inexistente haxar por alguno que fuera coherente con “orilla” y con “hasta” y por tanto por uno que indique “desplazamiento por el agua”, como “remar”, “nadar”, “bucear”, “navegar” y otros similares. Si la oración fuera “haxó hasta la bog”, la comprensión quedaría absolutamente bloqueada.

La construcción de proposiciones se produce teniendo en cuenta tres habilidades: el dominio del vocabulario, el conocimiento morfosintáctico y las inferencias que causa la conjunción de ambos, siendo la inferencia el auténtico núcleo de la comprensión (Schank, 1976, cit. en Elosúa de Juan, 2000). La conciencia gramatical y el análisis de oraciones no resulta entonces el ejercicio inútil que a veces perciben los estudiantes siempre que se ligue con los otros elementos, es decir, que se realice en un contexto y como ayuda para usar el vocabulario para entender la frase. Como se ha visto en el ejemplo inventado precedente, a menudo la información inferida es mayor que la presente en el texto, de hecho algunos autores calculan que para entender cualquier oración hace falta un 36% de dominio de su estructura y un 21% de inferencias (Salvador Mata, 2007), dependiendo el porcentaje restante de niveles superiores o aspectos ajenos al texto, como resumiré más adelante. El léxico influye en descifrar palabras, en entenderlas y ahora hemos visto que también para incluirlas en proposiciones, construidas en gran parte a través de inferencias. Al leer, así, se tiene en mente más información de la que posee el texto, y aquí de nuevo la memoria puede resultar un problema: la capacidad de la memoria de trabajo es limitada y no puede traer a colación toda la información asociada a todas las palabras, porque las inferencias pueden ser explicativas (entender o corregir el sentido de algo ya leído), elaborativas (se completa un hueco precedente) o predictivas (se anticipa información en forma de palabras y proposiciones probables), además de asociativas (un determinado texto suscita por connotación un sentido paralelo en un lector concreto). Esta



variedad de inferencias, apoyadas mayoritariamente en el léxico, exigen gran atención del lector, por lo que todos los recursos liberados de los niveles inferiores (descifrar las palabras) ayudarán a mantenerlas operativas (León y Escudero, 2002). Y es necesario tenerlas en la mente para pasar al siguiente nivel, de la proposición o frase a fragmentos más globales.

Este paso es fundamental porque un texto bien escrito no es nunca la suma del significado de sus frases, sino que las oraciones se influyen entre sí y las referencias cruzadas pueden resultar claves para comprender el sentido del conjunto. Es por tanto un error centrarse en una sola frase (Ehrlich, 1993) aunque el ejercicio de clase consista a menudo en reducir el texto a la idea principal o tema. Para captar la totalidad del texto de nuevo deben tenerse en cuenta dos elementos que ya han aparecido: las inferencias y la capacidad limitada de la memoria. Como es imposible retener todo lo leído, la memoria selecciona los fragmentos que considera más relevantes: al construir la proposición asociada a una frase, se abandona la fijación literal y el nuevo concepto pasa a una memoria a medio plazo, que es semántica y no acústica o visual (Colomer y Camps, 1991). Esta memoria mantiene esas proposiciones activas para usarlas como pistas para inferir el sentido de lo que sigue, volviendo atrás cuando se producen desajustes de interpretación.

En consecuencia al leer, se está resumiendo mentalmente el texto. El buen lector capta al instante las proposiciones más relevantes y dedica el 80% de su tiempo de fijación visual a las palabras con más contenido, para liberar recursos mentales y poder activar más conocimientos o utilizar mejor el contexto (Elosúa de Juan, 2000). Sin embargo, el lector poco experimentado no puede resumir bien mientras lee, porque debe fijarse más en la forma, porque no posee estrategias de selección de la información adecuadas (que deben entrenarse específicamente) ni aprovecha todo el potencial del contexto, como he comentado a menudo por carencias léxicas.

Este resumen mental se basa en tres principios psicológicos (Van Dijk, 1989), que son los mismos que operan al pedirle a un alumno explícitamente que elabore un resumen por escrito después de la lectura: la omisión de los elementos menos relevantes, la generalización y la

construcción de proposiciones diferentes a las que contiene el texto. A través de ellos se llega a poder resumir el texto en una serie de frases que lo parafrasean y muestran las relaciones entre sus diferentes partes.

Pero en este resumen hay un salto cualitativo, el que supone pasar de la oración al texto global, que obliga a usar los conocimientos previos no solamente para reconstruir la información que falta en cada frase, sino para formarse una visión de conjunto. En esa visión intervienen los conocimientos previos del alumno, que le ayudan a construir un esquema de comprensión en el que encajar el texto leído. Ese esquema estructura el texto, focaliza la atención en determinados elementos (ayudando al resumen mental y a seleccionar el tiempo de fijación visual) y activa determinadas inferencias (Orasanu, 1986).

El esquema es un término amplio que incluye el tipo de texto o género (Pérez Esteve, 2007), la organización de la información en ese campo del conocimiento y la situación comunicativa que envuelve a la lectura de ese texto. Así, no se lee igual un texto narrativo que uno expositivo, ni se activan las mismas inferencias si se trata de un texto sobre motores o filosofía, por ejemplo, dado que en la mente estarán disponibles determinados campos léxicos y el lector tendrá ciertas expectativas sobre la construcción de ese discurso. El esquema permite reducir la incertidumbre que provoca siempre el lenguaje natural (Blanco Iglesias, 2005), determinando el sentido más probable en casos de ambigüedades según un marco general de interpretación, marco que se construye a medida que se lee pero que se aprovecha de las experiencias previas.

No todos los modelos que explican la comprensión lectora contemplan estos esquemas mentales. Existen cuatro tipos básicos de modelos explicativos en la tradición académica de la didáctica de la lectura (Moreno, 2003). El primer modelo que surgió, denominado ascendente, asume que el sentido se construye subiendo desde las letras hasta la oración y el párrafo, sumando los datos que proporciona cada nivel. Ya he comentado que este modelo no se sostiene en la actualidad, primeramente porque existe interacción entre niveles (el léxico ayuda

a leer determinadas letras, por ejemplo, y la anáfora no puede explicarse sin tener en cuenta esta interrelación) y en segundo lugar porque leer comprensivamente exige siempre efectuar inferencias de diversa índole, puesto que ningún texto contiene toda la totalidad de la información necesaria para entenderlo. Si se asume que parte de la información es ajena o previa al texto, se deberá tender a un modelo explicativo que integre al lector como agente activo.

Esta asunción dio pie al segundo modelo, el descendente, que proponía que el lector creaba el texto, en una operación inversa a la anterior. El problema de esta teoría es que no contempla el aprendizaje: en la vida real el lector se enfrenta a nuevos conocimientos y tipos de texto que debe decodificar y difícilmente se explica cómo puede crear de la nada un texto desconocido. Un segundo problema de este modelo radica en que no da cuenta de cómo entonces un mismo texto suscita interpretaciones similares o logra transmitir un mismo mensaje a personas diferentes, si cada una lo crease a partir de su experiencia, no existirían esas coincidencias.

Debe pasarse entonces a unos modelos que contemplen ambos elementos: el texto y sus niveles de procesamiento y el lector y lo que éste aporta a la lectura. De ahí surgen los dos modelos vigentes en la actualidad, que son variantes del mismo concepto: el modelo interactivo y el transaccional. El modelo interactivo sostiene que el texto contiene ciertas marcas que activan los conocimientos previos del lector para guiarlo en la interpretación mientras que el transaccional postula que el significado de un texto surge del encuentro particular entre el lector y el texto y no existe fuera de ese momento. Ambos incorporan el concepto de construcción del significado: el lector comprende al construir un sentido usando lo que ya sabe y lo que lee en el texto (Mendoza Fillola, 1998), o dicho en otros términos, aplicando un esquema mental que le sirva de referencia para utilizar los elementos lingüísticos del texto para construir un sentido global, sentido que cambiará en función de sus experiencias previas y en cómo esté estructurado el texto en cuestión.

Esta concepción implica que debe trabajarse sobre los conocimientos previos antes de enfrentar al alumno al texto si se quiere que aplique correctamente un esquema, en la línea del aprendizaje significativo. El apoyo en el léxico ya conocido, y en la competencia oral en el caso de los niños más pequeños o con peor nivel (Navarro Martínez, 2005), resulta fundamental y deben activarse todas las informaciones asociadas a ese léxico para que puedan usarse en el texto.

El esquema actúa a partir del nivel de la oración, ayudando a formar proposiciones, a relacionarlas entre sí (microestructura), extraer las ideas esenciales de las mismas (macroestructura), asignarles una función según el género textual (superestructura) y así construir un posible modelo de sentido, un mundo posible en el que encaje lo leído (Sánchez Miguel, 1989). Para explicar cómo se producen estas operaciones mentales existen también diversos modelos complementarios, pues cada lector usa en alguna ocasión el más útil.

Un método pasa por transformar la información verbal en imágenes de situación, el lector se imagina o representa la escena que lee. Las frases concretas, que hacen referencia a situaciones directamente visualizables, se almacenan como estímulos que activen la imagen (Paivio, 1969, cit. en Bacaicoa Ganuza, 1987), mientras que en las frases más abstractas la referencia es indirecta. Esto explica que sean más complicados de entender los textos abstractos, para los que esa transformación visual es menos inmediata y cuesta más crear el esquema de comprensión. Por ese motivo también, como ya explicó Piaget en su evolución de los estadios cognitivos, los alumnos más pequeños no pueden acceder a textos abstractos, ya que aún no poseen el desarrollo cerebral suficiente para utilizar esas referencias de construcción indirectas. El trabajo sobre palabras puente que ganen en abstracción y activen esas referencias es fundamental en la etapa de secundaria, pues ayuda a usar las imágenes que sí pueden construir en primaria como puente para acceder a esos otros textos, que no se pueden traducir directamente.

Otro método, que recoge los hallazgos del generativismo, es reproducir la estructura

profunda de la frase, útil cuando no es posible acceder a la traducción en imágenes. Cada enunciado posee una forma superficial y una profunda, mental, que es como está codificado en el cerebro. Por ejemplo, la oración activa y pasiva del mismo enunciado corresponden a la misma estructura profunda, es el conocimiento de las reglas gramaticales de un idioma lo que permite pasar de una a otra. Será más fácil comprender las proposiciones que se hallen en una forma lingüística más cercana a la estructura profunda, y en cambio será más difícil acceder al mensaje de una frase transformada. Las oraciones activas, por seguir el ejemplo, se comprenden más fácilmente que las pasivas y lo mismo ocurre con las oraciones afirmativas respecto a las negativas, por ejemplo. Ayudar a los alumnos a efectuar esas transformaciones inversas puede guiarlas en su proceso de comprensión. Las transformaciones no ocurren solamente a nivel sintáctico, si bien son las más estudiadas por los seguidores de Chomsky. En el léxico hay términos no marcados, básicos, que pueden transformarse en otros: por ejemplo la asociación mental será “bueno-malo” y no “malo-bueno”, lo que prueba que existe una direccionalidad entre estas palabras.

A estos dos métodos se les une el análisis de relaciones de predicación de las oraciones y las redes semánticas, que explicaré con más detalle en otro apartado. Todos ellos actúan en el momento de la lectura para poder construir el sentido general. Puede resultar útil usar apoyos gráficos como los mapas conceptuales para reflejar como actúan estos modelos en un programa de entrenamiento en comprensión lectora (Sanz Moreno, 2003), haciendo evidentes las relaciones entre frases y colocando los elementos ausentes que deben inferirse como parte del esquema. Tener claras esas relaciones ayuda a identificar los elementos de coherencia y cohesión de un texto (Belinchón, 1992).

Tanto la coherencia como la cohesión se apoyan en el léxico: comprender que dos expresiones aluden al mismo referente, entender el sentido de un conector o un pronombre, identificar las omisiones o cambios de palabras por motivos estilísticos, todo ello depende de un cierto dominio del vocabulario que incluye un texto (o al que debe aludirse mediante inferencias) y que es una de las aportaciones del propio texto al proceso de comprensión global

(Mendoza Fillola, 1998). Aunque el nivel de la palabra es uno concreto, que se sitúa entre la simple segmentación de las grafías y su asociación a sonidos y el de la oración, acaba afectando a todos los demás, desde la decodificación hasta la microestructura y macroestructura de un texto completo. El esquema mental también se apoya en determinados conceptos, que se vehiculan lingüísticamente incluso aunque puedan traducirse a imágenes (Bruer, 1994).

Por todo esto, diversos autores subrayan que el vocabulario es lo más importante para entender un texto (Chall, cit. en McKeown y Curtis, 1987), a pesar de que los niveles superiores que permiten la interpretación final se apoyen en el conocimiento gramatical o cultural. Existe una estrecha relación entre competencia léxica y comprensión lectora (Mezynski, 1983), los alumnos que obtienen buenas puntuaciones en los tests de vocabulario suelen entender mejor los textos escritos. Esto es así por diferentes motivos, que ya se pueden deducir de lo visto hasta ahora: se descifran más rápidamente las palabras porque ya se conocen y por tanto los esfuerzos cognitivos pueden dedicarse a los niveles superiores (hipótesis de aptitud verbal); se puede aprovechar mejor el contexto lingüístico (hipótesis de acceso) y se activan los conocimientos previos que dependen de esas palabras (hipótesis del modelo mental), es decir, al leer una palabra no sólo se reconoce sino que se recupera toda la información asociada a ella para poder usarla posteriormente, incluyendo términos con los que establece una relación semántica aunque no esté explícita en el texto. Por ejemplo, al leer “perro” en un texto se puede entender “cánido” por deducción si no se conoce el término pero también se activan términos como “doméstico”, “paseo” y similares que pueden ser claves para establecer relaciones de sentido en las proposiciones construidas a partir de las frases literales. Cuanta más cultura general y nivel léxico posee un alumno, más inferencias del segundo tipo realiza (Elosúa de Juan, 2000).

Evidentemente, no quiero decir con esto que simplemente enseñando vocabulario se solucionen los problemas de comprensión lectora de los alumnos. Leer es un proceso complejo, en el que intervienen muchas habilidades que deben trabajarse en clase. Uno de los tests que más prestigio tienen, el PISA, que mide justamente la comprensión lectora en estudiantes de diferentes países, insiste justamente en la complejidad de las operaciones implicadas (Mullis,

2006), alertando de que la comprensión lectora no es algo que se adquiriera únicamente en la juventud, en los primeros años de escolarización, sino que va mejorando a lo largo de toda la vida si la persona tiene la oportunidad de enfrentarse a textos variados. Además, insiste en el hecho de que esta mejora es imprescindible para la inserción en la vida social, desarrollar el potencial individual (OCDE, 2007).

Los docentes pueden ayudar a sus alumnos a mejorar, pero primero deben identificar correctamente los problemas que aparecen, algo que no siempre es sencillo puesto que se observa que el adolescente no entiende lo que lee porque no es capaz de responder a unas preguntas, resumir el texto o usarlo posteriormente, pero a veces no se puede ver si la incapacidad surge en la tarea posterior o del proceso lector, y dentro de éste, en qué fase. Aunque los diferentes niveles de decodificación se interrelacionen, como he explicado, dominar uno de ellos no implica que se controlen los demás y cada problema requiere una solución y entrenamiento específicos.

Aparte, no todos los textos son iguales, ni en dificultad, ni en género, ni se les pide lo mismo a los estudiantes sobre ellos. Hay cuatro tipos básicos de lectura que, según el objetivo, afectan a la lectura y a la comprensión (Cassany, 2002). El primero de ellos es el llamado scanning o vistazo, en el que únicamente se quiere localizar una información concreta (por ejemplo buscar un apellido en una lista desordenada). En este caso, los ojos pasan rápidamente por las líneas, fijándose en la forma más superficial de las letras hasta reconocer la que se está buscando y el resto no queda almacenado en la memoria operativa, a no ser que algo llame la atención y la vista se detenga (en el ejemplo anterior, puede ser un nombre similar al que se busca, que fuerza a pararse para comprobar si es el mismo o bien un apellido muy inusual que tenga un efecto cómico).

El segundo tipo es la lectura selectiva, que funciona de modo parecido, seleccionando información *a priori* pero en el que se lee el resto de palabras y se pueden entender de manera superficial. Dos ejemplos serían la lectura de los titulares de un periódico para decidir qué

noticias leer cuando no se tiene mucho tiempo o bien buscar una pregunta concreta de comprensión literal en el texto. Estas preguntas, por cierto, no evalúan la comprensión profunda, pues solamente necesitan un recorrido rápido por el texto y se pueden responder sin entender realmente el mensaje central, apoyándose únicamente en la estructura de la frase. Si bien deben incluirse en primaria (porque los alumnos no dominan aún la lectoescritura, porque no poseen capacidad de abstracción para deducir la información implícita y porque se les está entrenando justamente para que dominen esa habilidad de localizar datos o aprovechar el texto para responder preguntas), no son aconsejables en secundaria o bien deben suponer una parte pequeña de las cuestiones, ya que en la adolescencia los estudiantes tienen que poder ir un paso más allá y saber comprender los diferentes matices e interpretaciones que posee un texto, reflexionar sobre su contenido y valorar su forma (OCDE, 2004), algo que no se logra con este tipo de lectura.

Por contra, dicha reflexión sí empieza a aparecer en la lectura mediana o extensiva, la propia de la lectura literaria por placer. La velocidad disminuye a las 250-330 palabras por minuto, ritmo que permite retener entre un 50 y 70% de lo leído, incluso a pesar de que el propósito no sea memorizar, puesto que almacenar en la memoria ciertos datos es imprescindible para entender lo que sigue, como he explicado antes.

El último tipo de lectura se llama lectura reflexiva y corresponde al estudio de los textos. En él el objetivo es explícitamente entender y retener, por lo que la vista se ralentiza para poder fijar un mínimo de un 80% de lo que incluye el texto en la memoria. A menudo se acompaña de operaciones paralelas que refuercen esa fijación, como el subrayado o apuntar palabras clave. El lector sabe que se le pedirán cuentas sobre su comprensión (examen) o que lo necesitará en breve (lectura profesional), por lo que activa su atención de modo intensivo (por ese motivo desgasta mucho más estudiar un texto que leerlo por placer).

Conocer el propósito de lectura es importante para determinar el tipo de atención dedicado al mismo y focalizar la comprensión en aquello que se necesitará (Alonso Tapia, 1996),



sin embargo muchos alumnos no diferencian entre los tipos de lectura, siempre leen de la misma manera y eso supone que tienen una comprensión mediana y que no gestionan bien el tiempo, algo básico en un examen, por ejemplo. Los profesores deberán por tanto especificar los objetivos de lectura al entregar un texto al alumno, para orientar su atención hacia lo más relevante (la mayoría de textos se trabajan con un fin específico, como por ejemplo localizar el tema, un recurso o construcción, etc.). Esta instrucción inicial (o su ausencia) interactúa con el texto y afecta al resultado final (OCDE, 2004), por lo que será necesario cuidar también la redacción de los enunciados escritos que preceden a un texto: separar correctamente los elementos de que se compone la pregunta (algo que ayuda a los estudiantes con déficit de atención y guía el proceso global), explicitar lo que se quiere obtener y activar determinadas inferencias.

En efecto, el propósito de lectura ayuda a activar hipótesis sobre el texto, tanto antes como durante la lectura, hipótesis que se ven potenciadas por lo que el alumno sabe de esa tipología textual: no buscará igual una información en un texto narrativo que en uno expositivo si el objetivo es responder a la misma pregunta (Zayas y Pérez Esteve, 2007). Trabajar con variedad de textos es una de las características del currículum prescriptivo de lengua y literatura en secundaria y se deben ofrecer suficientes ejemplos de cada uno, teniendo en cuenta que los argumentativos y expositivos suelen presentar mayor dificultad (y no obstante son los que más se usan para transmitir información), al igual que los textos más largos. Ya he comentado además que dominar la tipología textual ayuda a identificar los mecanismos de coherencia y cohesión en un texto, lo que impide “perder el hilo”, algo habitual en fragmentos extensos entre lectores poco competentes (Sánchez Miguel, 1998).

Para mejorar las inferencias que el lector realiza mientras recorre un texto es aconsejable realizar alguna lectura compartida, en la que el profesor o un compañero verbalicen las estrategias que usan al enfrentarse a un texto: el docente fomentará las preguntas de sentido, que anticipen lo que va a ocurrir y resuman lo ya visto, ayudará a comprobar si esas suposiciones se mantienen al ir avanzando y lo relacionará con otros textos trabajados en clase o con la cultura

general que puede utilizarse para sacarle más partido a la lectura. A menudo para activar esos conocimientos previos debe realizarse alguna sesión antes de abordar un texto complejo, de modo que todos los estudiantes estén en disposición de recordar esos conceptos básicos, que se basan con frecuencia en términos clave, en vocabulario específico. Esta competencia enciclopédica (González Nieto, 2001) procede de las diferentes asignaturas pero también del conocimiento no escolar, que puede ser muy dispar según las experiencias vividas por el alumnado, por lo que el colegio debería compensar las posibles desigualdades de partida recordando o impartiendo aquellos conceptos que son necesarios para efectuar inferencias exitosas. Dichos conceptos pueden suponer hasta un 12% de la comprensión de un discurso académico (Muñoz, 2000), mientras que la competencia puramente lingüística es responsable de un 66%. Los estudiantes con menos experiencias previas ricas desde el punto de vista cultural, se muestran más pasivos al leer y efectúan menos conexiones (Mezynski, 1983) e hipótesis. Conocer las palabras clave aumenta las posibilidades de realizar hipótesis de sentido con éxito, pues se activan los vocablos relacionados de la red mental que pueden ser útiles, aparte de que aumenta el placer de la lectura (Hasbún Hasbún, 2005), al eliminar una dificultad potencial: los alumnos pueden centrarse en ver qué se dice de los conceptos y no en entender su forma, asociándola a un sentido elemental.

Por supuesto para poder realizar inferencias es necesario dominar mínimamente la lógica (Kerbarat y Orecchioni, cit. en González Nieto, 2001) y las convenciones pragmáticas que rodean al texto. La lógica, que forma parte de una de las ocho competencias básicas, puede ejercitarse en diversas asignaturas con ejercicios específicos que fomenten la inducción, la deducción y la analogía como procesos de razonamiento básicos. Todos esos procesos metacognitivos, si se entrenan con programar *ad hoc*, mejoran la comprensión lectora y agilizan la adquisición de conocimientos (Brown, 2004, cit. en OCDE, 2007). Leer es un proceso de razonamiento complejo (Colomer y Camps, 1991), por lo que todo trabajo sobre las conexiones cerebrales redundará en su beneficio.

Sin embargo, como he comentado al hablar del fracaso escolar, los aspectos emocionales

deben tenerse muy en cuenta. Un texto se comprende cuando tiene significatividad lingüística pero también psicológica, cuando el lector se siente interpelado por él o es capaz de encontrarle un sentido global (Solé, 1992) y en ello influye la actitud y la motivación con la que se enfrenta al discurso escrito, como demostraron los estudios de McKenna o Guthrie (cit. en OCDE, 2007). Crear un clima de aula agradable, explicar por qué es interesante o útil el texto, eliminar la tensión del posible error y trabajar la sensación de éxito al leer son factores que ayudan al alumnado a comprender mejor. Por tanto habrá que buscar esa respuesta afectiva y no sólo racional en las preguntas de comprensión, indagando sobre la opinión que tienen los alumnos sobre el texto, preguntándoles por los sentimientos que ven reflejados en la lectura, rescatando vivencias personales análogas y dejando espacios para compartir sus percepciones subjetivas (Camps y Colomer, 1998; Moreno, 2003) ; pero también será necesario trabajar aparte la imagen que tiene de sí mismo cada estudiante, muy ligada a las notas y a los comentarios que recibe por su trabajo (Danserau, cit. en Sanz Moreno, 2003).

Tener una buena actitud hacia el texto y poder ligarlo con sus experiencias es un requisito para poder efectuar una lectura crítica, tanto del contenido como de su forma, es decir, para poder detectar la ideología subyacente o valorar estéticamente una obra. La literacidad crítica es el último estadio de la comprensión lectora (Lurke 2000, cit. en Atienza, 2007), pues implica conectar el texto con el discurso global de una comunidad, a menudo lleno de mensajes implícitos y ser capaces de posicionarse frente a él, en una postura activa (Aliagas Marín, 2007). Esta alfabetización global va más allá de la funcional y debería ser un objetivo de la enseñanza obligatoria, como herramienta útil no sólo para el mundo escolar sino justamente para la implicación social del alumnado.

También es uno de los objetivos que mide el informe PISA, concretamente el asociado al nivel 5 o máximo. PISA divide la competencia en cinco estadios, que resumo brevemente por alejarse del objetivo de mi tesis. El nivel 1 significa que el alumno ha entendido solamente ideas fragmentarias del texto, con frecuencia expresadas de forma literal; el nivel 2 le permite acceder al mensaje central del mismo; el 3 denota una buena comprensión superficial; el 4 es índice de

comprensión profunda y el 5 quiere decir que ha captado todos los matices del texto.

Como he explicado, en el proceso de comprensión intervienen varios factores, que PISA no siempre separa adecuadamente, por lo que sus resultados están ligeramente sesgados. En efecto, para llegar al nivel 5 es preciso unir el texto objeto de evaluación con otros, mentales o ya trabajados, de modo que se activen todas las inferencias y que se puede realizar una valoración crítica, ya que las preguntas que llevan a dicho nivel mezclan extracción literal, inferencias elaborativas, relación con contenidos previos y otros elementos (García-Rodicio y Sánchez 2006). Justamente los alumnos españoles destacan por su escasa presencia en los niveles más altos, los de excelencia, que bajan el promedio general, por lo que la línea de trabajo en las aulas tiene que estar encaminada a realizar síntesis de diversos documentos, a interrelacionar los contenidos de varias asignaturas y efectuar inferencias complejas, así como incorporar elementos de crítica personal a la lectura. Si no se entrenan esas operaciones, el lector aplica lo que ya conoce (Elosúa de Juan, 2000) y se hace difícil mejorar la comprensión lectora a pesar de ofrecer más textos.

¿Qué debe hacerse, entonces, a nivel didáctico? Algunas líneas básicas ya las he ido apuntando. Ya desde primaria hay que entrenar la velocidad lectora haciendo que la vista se detenga sólo en determinadas partes de la palabra, ganando hasta un 70% de tiempo (Genover, 1998) y en secundaria se pueden ofrecer ejercicios de atención, localizando rápidamente un error o una información, para favorecer la lectura de *scanning* y aplicar esos movimientos oculares en otros tipos de lectura. En estas prácticas se explicita el objetivo de lectura, algo que debe ser habitual. Las lecturas han de ser variadas, tanto en tema como en tipología, para que siempre pueda haber algo que les motive y para que usen diferentes esquemas mentales. También tiene que variarse el modo de enfrentarse al texto, combinando la lectura en voz alta compartida, donde el docente guía el proceso e intercala preguntas, con el ejercicio individual o en grupos.

Ordenar párrafos, identificar conectores, relacionar ideas mediante mapas conceptuales o

subrayar los elementos anafóricos pueden ser prácticas para mejorar en el aprovechamiento de la coherencia textual (incluso después aplicarla a la propia escritura). Verbalizar las inferencias y autoevaluar la comprensión, volviendo atrás cuando es necesario, son tácticas que pueden ayudar a los lectores que no realizan estas operaciones de modo intuitivo (Navarro Martínez, 2005). Además es imprescindible que el texto tenga sentido en sí mismo para el lector, activando los conocimientos previos necesarios para conectarlo con lo ya sabido y para usar estas informaciones para comprender mejor lo leído (Sánchez Miguel, 1998).

Todas estas técnicas deben complementarse con lecturas frecuentes, por lo que el fomento de la lectura que abordaré más adelante deviene una prioridad en los centros educativos. Cada estrategia ha de programarse dentro de diversas asignaturas, en coherencia con un enfoque competencial e integrado, aunque por tradición los profesores de lengua y literatura tengan más peso en su enseñanza. Con mostrarlas una sola vez no se integrarán en el quehacer habitual de los lectores, así que habrá que intercalarlas con otros ejercicios, comprobar los avances, detectar posibles problemas y ayudar a la integración de todas ellas. Ante un problema de falta de conocimientos (sean de contenidos o de estrategias) que impidan entender una lectura, el profesor tiene que ver si éstos son cuantitativos (simplemente falta una información) o cualitativos (se realiza incorrectamente un proceso cognitivo, algo que lleva más tiempo de corregir), así como los niveles de lectura a los que afecta, para proponer una solución a medida (Genover, 1998).

En esta detección de problemas juega un papel básico la observación mientras se lee pero también la evaluación de la comprensión lectora, porque al ser las clases numerosas no siempre se puede ver cómo se enfrenta cada persona al texto. Un buen lector sabe deducir el vocabulario del contexto o recurre al diccionario cuando lo necesita; hace predicciones mientras lee y luego es capaz de comprobar si ha tenido éxito en su hipótesis, corrigiendo el rumbo de su interpretación cuando ve que no es así (Serra Capallera, 1999); puede resumir el texto con sus palabras, diferenciando las ideas principales de las secundarias; pide ayuda cuando la precisa y sabe detectar si no está entendiendo algo (Sánchez Miguel, 1998); aplica lo que ya sabe a la

lectura y utiliza ésta para su vida cotidiana y detecta las ideas implícitas.

La mayoría de preguntas de comprensión tradicionales, sin embargo, no atienden a esta diversidad de operaciones, sino que o bien se pueden responder sin haber comprendido bien el texto o bien descienden a un nivel de detalle que no está acorde con la lectura ordinaria (Berger, 1982). Las buenas preguntas no pueden responderse copiando fragmentos del texto (Romero Castillo, cit. en Moreno Ramos, 2002) y favorecen la reflexión sobre el proceso. Los alumnos tienen que ser conscientes de que no todas las preguntas son iguales y que deben aplicar procedimientos diferentes para responderlas, por ello un buen ejercicio puede ser clasificar las preguntas según si responden a ideas explícitas o implícitas en el texto (lo que les ayudará a leer entre líneas); según si se trata de hechos e informaciones o bien opiniones (para lo que habrá que fijarse en el tono general del texto y en índices verbales de la actitud del autor) o si son preguntas que dependen de un único fragmento o concepto en el que hay que fijar la atención o de preguntas que responden a la totalidad de la lectura o a una visión más amplia (Resnick y Klopfer, 2003).

Todo esto ha de acompañarse de un clima agradable, que desbloquee la memoria. La tensión puede impedir que se realicen inferencias de éxito (algo que motiva a seguir leyendo, pues no comprender nada frustra y hace abandonar) y que se retengan datos o se decodifiquen correctamente los enunciados de los exámenes (Alonso Tapia, 1996). Trabajar la comprensión lectora aporta tranquilidad y dota de herramientas para resolver las tareas escolares, no únicamente las de lectura sino todas las que se transmiten mediante instrucciones lingüísticas, la gran mayoría.

Pero por encima de todo, como intento demostrar en esta tesis, hay que trabajar para incrementar el vocabulario de los alumnos. Los estudiantes que obtienen buenas puntuaciones en los tests de riqueza verbal suelen obtener también buenas notas en comprensión lectora (Mezynski, 1983), por diversos motivos que se pueden deducir de lo visto hasta ahora: se descifran más rápidamente las palabras porque ya se conocen y por tanto los esfuerzos

cognitivos pueden dedicarse a los niveles superiores (hipótesis de aptitud verbal); se puede aprovechar mejor el contexto lingüístico (hipótesis de acceso) y se activan los conocimientos previos que dependen de esas palabras (hipótesis del modelo mental), es decir, al leer una palabra no sólo se reconoce sino que se recupera toda la información asociada a ella para poder usarla posteriormente, incluyendo términos con los que establece una relación semántica aunque no esté explícita en el texto.

Sin duda la mejor manera de trabajar el vocabulario es a partir de la lectura, pues allí aparecen las palabras en contexto (Camps y Colomer, 1998). Sin embargo, para aprender nuevas palabras deben darse tres condiciones: que se pueda deducir su significado del contexto, que la atención se fije en ella para trasladarla a la memoria y que luego quede allí fijada. En efecto, sólo se retiene un 15% de las palabras desconocidas de una lectura (Nagy, Herman y Anderson, cit. en Beck, 2002) aun cuando la atención esté fijada en el léxico, por ello un único encuentro con la palabra no suele bastar para aprenderla; el porcentaje de adquisición es bastante estable en función de la aptitud verbal de cada persona (Schmitt, 2000). Para asegurar que la mayoría de alumnos de una clase aprenda determinado término, serán necesarios unos diez encuentros con la misma (Carter, 1987), algo que no ocurre con los libros de texto, que presentan nuevas expresiones una sola vez y jamás se vuelve a ellas para evaluar si se han asimilado. Si se quiere trabajar un conjunto de palabras consideradas relevantes, hay que destinar un tiempo suficiente para que aparezcan repetidas en distintos contextos y así asegurar que el alumno las comprende adecuadamente y quedan incorporadas a su vocabulario pasivo (deberían incluirse también actividades de uso si se quiere que pasen al vocabulario activo).

El contexto en que aparece la palabra es clave, pues los vocablos por sí mismos tienen un alto grado de indefinición, incluso sin tomar en consideración fenómenos como la polisemia o la metáfora. La teoría metapragmática de Silverstein asegura que es aún más relevante: el significado no existe por sí mismo, sino que aparece en el seno de un contexto (Duranti, 2000), en coherencia con el concepto de significado en uso que explicaré en otro apartado. Este contexto puede llevar a error, pues en una lectura es posible que la palabra tenga un uso

restringido o particular, por ello es básico multiplicar los contextos, repetir la palabra en diferentes situaciones para que el lector capte todos sus matices y los incorpore a su mente. Aprender una palabra no es sólo poder deducir qué quiere decir en esa frase concreta, sino conocer cuándo y cómo es probable que aparezca, dominar las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas que establece con otras palabras ya conocidas y comprender sus valores semánticos, incluyendo posibles usos figurados (Richards, 1976, cit en Carter 1988). Además, cuanto más profundo es el conocimiento de una palabra, más fácil es que no se olvide. Algunos estudios destacan que los niños sólo definen o utilizan correctamente un 25% de las palabras que dicen conocer (Drumm, cit. en McKeown y Curtis, 1987). Esto puede deberse a una mala asimilación del término (usando de modo erróneo el contexto o estableciendo una hipótesis de sentido que no comprueban posteriormente) o bien que para ellos su significado es vago y por tanto pueden comprender su sentido general en una oración pero no reproducirlo ellos. También denota poca regulación del propio aprendizaje, algo a lo que aspira la educación por competencias.

El contexto proporciona pistas que pueden aprovecharse si se ha entrenado adecuadamente al lector para utilizarlas. A veces más adelante en el texto surge un sinónimo o hiperónimo que se refiere a lo mismo que el término desconocido (Navarro Martínez, 2005), algo que se puede practicar agrupando los referentes de un mismo discurso, sean léxicos o gramaticales (pronombres y procedimientos anafóricos diversos). Si se trata del manual escolar o de un texto expositivo a menudo se definen las palabras clave, por lo que junto a la expresión nueva se puede leer una paráfrasis o definición.

Si la traducción a una expresión conocida no es inmediata o bien esta aclaración no ayuda porque se refiere a conceptos que también son desconocidos, deben activarse las pistas de la estructura oracional, es decir, averiguar si el elemento nuevo es un agente de acción, es algo animado, afecta a otro componente o es un complemento de otro término que sí se ubica, proceso que da más frutos si se realiza una lectura compartida (Sánchez Miguel, 1998), sea en voz alta con el docente y en gran grupo o bien por parejas. Conocer la proposición en la que se



ubica descarta posibles interpretaciones y ajusta el campo semántico en el que se debe buscar una palabra que encaje o supla informativamente esa palabra, hasta que se pueda operar con ella a más profundidad. El lector se forma una imagen aproximada del concepto que le permite seguir la lectura, activando las inferencias necesarias sin paralizarse por la palabra nueva. Pero para poder reconstruir esta proposición mental es fundamental poseer una serie de conocimientos previos sobre el mundo y el idioma que permitan efectuar hipótesis de sentido. Evidentemente esa proposición debe someterse a juicio con las informaciones suplementarias que vayan surgiendo en el discurso.

La categoría gramatical y los indicios temporales, muy ligados a la clase de palabras, ayudan decisivamente a esta reconstrucción. Por este motivo es imprescindible un cierto dominio de la morfología y la sintaxis más simple para poder crear proposiciones adecuadas. El análisis de las frases, no obstante, no debe ser una actividad aislada, sino ligada al léxico, al contexto y al sentido, o sea hay que convertirlo en una habilidad comunicativa y no es una práctica descontextualizada y con valor en sí misma, como a menudo ocurre en las sesiones dedicadas a la gramática. Resulta más sencillo deducir el significado de los verbos y nombres que el de adjetivos y adverbios, respectivamente (Lin y Nation, 1985), dado que su papel estructural es mucho más relevante y modifican más semánticamente su entorno.

Existen dos impedimentos para poder operar con el contexto. En primer lugar deficiencias del propio contexto: si no es suficientemente rico, no permite reconstruir una proposición o bien permite tantas alternativas que no es posible descartar significados erróneos (Nation 2001). También puede ocurrir que el sentido de la palabra en ese contexto sea diferente al general (Beck, 2002), con lo cual al aprender la palabra se puede aplicar de modo incorrecto en futuros textos. Cuando se da el caso de que el término no se ajusta al sentido de la frase, la tendencia psicológica más extendida es intentar adecuar el contexto a la palabra, construyendo nuevas hipótesis y no asumir que una palabra que se cree conocer no se domina (Schmitt, 2000). Este nuevo contexto inventado se mantiene hasta que es evidente que se ha perdido el hilo del texto, pero entonces no siempre es fácil detectar dónde se ha producido el error de

interpretación.

Como he explicado antes, si las palabras desconocidas son muchas, el contexto deviene inútil porque no hay suficiente apoyo en expresiones conocidas. Por ello debe tenerse en cuenta el segundo factor que afecta al uso del contexto, y es la competencia general del lector, tanto estratégica como léxica, gramatical y de conocimiento del mundo, ya que ante el mismo contexto un lector puede activar la inferencia y otro no. Si una palabra aparece en diferentes momentos del texto, es más probable que se acabe comprendiendo, tanto por la exposición repetida a ella como por la variedad de contextos en los que se inserta, que afinan la proposición mental y el sentido aproximado que se le otorga (Stenberg, cit. en McKeown y Curtis, 1987). Además, la atención se activa pues considera que es importante, puesto que el autor le dedica tanto espacio, y con la atención al máximo es más sencillo traer a la memoria conocimientos previos que ayuden a identificar las pistas del contexto.

Esta jerarquización de las palabras (cuanto más relevantes, más atención se les dedica) la realizan de modo natural los lectores expertos, pero no los aprendices, quienes además leen linealmente, sin atender a las pistas que no estén exactamente junto al término nuevo (Cassany, 2004), por lo que reconstruyen peor la posible proposición explicativa del sentido.

La deducción a partir del contexto debe ser la estrategia fundamental para no paralizar la lectura, y debe enseñarse junto a las sesiones centradas específicamente en el vocabulario (Cooper, 1990). El uso del diccionario se reservará para la comprobación posterior, para ver si la hipótesis era correcta, o bien cuando no se pueda efectuar una reconstrucción probable del sentido. Paralizar la lectura para buscar una palabra hace que determinados indicios desaparezcan de la memoria a corto plazo y que sea más fácil perder el hilo del texto y además el diccionario no siempre aclara inmediatamente el significado de una palabra (especialmente con los alumnos de peor nivel), pues o bien usa otras palabras desconocidas, el sentido general no es el del texto o bien la información que proporciona la definición excluye datos pragmáticos y gramaticales (como el papel semántico que puede desempeñar esa palabra en una oración), lo

que impide que pueda conjugarse la definición con el hueco semántico del texto (Bosque, 1982, cit. en Martínez Linares y Azorín Fernández, 1995).

No todas las palabras y contextos (incluyendo el del diccionario) son por tanto lo suficientemente ricos como para permitir deducir el significado de otras palabras, depende de la profundidad con la que se dominen ciertos términos esenciales, de su lugar en el texto y de la construcción de las oraciones. El profesor debería explicar el sentido de aquellas palabras desconocidas antes de la lectura del libro de texto cuando prevea que el contexto que aparece en dicho libro es insuficiente para comprenderlas, es decir, tendría que trabajar el vocabulario previamente a los contenidos específicos, para que la atención del alumno se centre en aprender la información y sus relaciones y no en expresiones extrañas.

Para ello debe tener en cuenta las palabras importantes, las que pueden afectar a la comprensión del texto o material de estudio y las que *a priori* pueden resultar más complicadas: las menos frecuentes, las más largas y las más polisémicas (Carter y Mc Carthy, 1988). Como he comentado en el apartado anterior, una de las tareas básicas en secundaria es ampliar o matizar los sentidos de las palabras que el alumno ya posee, por lo que deberá resaltar el papel que juega cada término en su contexto, relacionándolo con otros contextos diferentes y con las expresiones ya conocidas o trabajadas previamente. Una vez el alumno entienda el sentido concreto de las palabras complicadas o importantes de un texto, podrá comprender el mensaje del mismo y deducir el significado de otros términos (o directamente ignorarlos si no son relevantes) a partir de inferencias.

## **4.2.- FOMENTO DE LA LECTURA**

Es evidente que el tiempo para enseñar vocabulario es limitado y que aunque el docente piense en posibles términos difíciles, aparecerán constantemente palabras nuevas que el alumno deberá comprender por sí mismo, ayudándose del contexto o de diccionarios y similares. Por ello una buena didáctica del vocabulario se basará en tres pilares: en sesiones específicas, en apuntes breves antes de empezar el tema o texto (o en paréntesis dedicados al léxico cuando surjan espontáneamente en conversaciones o clases) pero sobre todo en el fomento de la lectura autónoma. Leyendo los alumnos se enfrentan a nuevos ejemplos, expresiones desconocidas y construcciones únicas que mejoran su competencia léxica.

De hecho, algunos estudios apuntan que hasta un 80% del vocabulario pasivo de una persona surge de la lectura autónoma (Joselyn Giason, cit, en Ramos Sabaté, 2009) y si bien hay cifras menos abultadas, todas ellas coinciden en que probablemente sea la metodología más eficaz para aprender palabras. Durante la escolarización obligatoria, si un alumno lee veinticinco minutos al día (el tiempo contemplado en los planes lectores estándar de la LOE), adquiere de modo natural hasta 750 palabras al año (Neguy cit. en McKeown y Curtis, 1987).

Como he indicado antes, el número de palabras que se posee puede ser un predictor del éxito escolar, algo relacionado con los estudios sobre lectura: hay una relación directa entre las horas dedicadas a la lectura y las notas obtenidas, tanto por lo que se aprende en los libros como sobre todo por la mejora de la competencia lingüística de los alumnos lectores (Ruiz Bikandi, 1995; Ponce de León, 1998). Evidentemente hay adolescentes que leen y suspenden, pero entre los estudiantes con malas calificaciones se encuentran muchos menos grandes lectores que en las franjas de las mejores notas.

Uno de los objetivos del profesor de lengua y literatura, en consecuencia, será fomentar la lectura en sus clases. Y es una tarea necesaria, al juzgar por las cifras de los estudios sobre

lectura. Los adolescentes leen muy poco, o al menos leen muy pocos libros, pues cada día están en contacto con la letra impresa de muchas maneras (anuncios, webs, mensajes de texto, subtítulos, avisos en la calle, libro de texto...). Pero la denominada lectura extensiva es muy escasa: un 15% no lee jamás y un 35% solamente uno o dos libros al año (Gimeno y Carbonell, 2004), probablemente los obligados por la escuela. Y es que hay una relación directa entre las lecturas prescriptivas y el índice lector de muchos alumnos, que únicamente leen aquello que les mandan y por tanto sin esas lecturas no se acercarán a los libros, algo que tener en cuenta en los periódicos debates sobre la bondad o no de obligar a leer (CIDE, 2003), y que corrobora el dato que el 80% de los títulos más vendidos de literatura juvenil sean lecturas recomendadas o prescritas por la escuela.

Sin embargo, hay que hacer un esfuerzo por desescolarizar la lectura (Sánchez, 2003), para que no la asocien a algo aburrido y ligado a los deberes. Aunque es bueno mandar leer y altamente positivo recomendar títulos (sin esas recomendaciones los adolescentes no se acercarán a algunos géneros jamás), es necesario no sobrecargar al alumno con muchos trabajos sobre esa lectura, pidiéndole cosas que el lector adulto, el que lee por placer, no hace jamás. Por querer tener elementos evaluables, a menudo el profesor sugiere o manda exámenes, resúmenes y similares que alejan el libro del adolescente, que pasa a verlo como una tarea, algo tedioso, aburrido. Las actividades sobre la lectura deben animar a compartir las impresiones personales, a compartir las vivencias y opiniones sobre cada título, puesto que nada surge más efecto que una recomendación entre iguales y porque al hablar sobre una lectura en grupo se ahonda en su sentido, se ven posibles interpretaciones y se colectiviza, un hecho fundamental a estas edades. Los clubes de lectura, los blogs y foros sobre libros dirigidos por los propios alumnos y las tertulias literarias son elementos que pueden ayudar a fomentar la lectura.

No obstante, la clave sigue estando en una correcta elección de los títulos recomendados en clase. Un buen lector, el que ya lee por su cuenta, puede alejar un libro que no le ha gustado o leerlo por simple obligación, porque después escogerá libremente libros según sus gustos. Un alumno que lee poco es menos probable que decida leer en su tiempo libre si ni posee el hábito

ni le ha gustado lo que ha leído obligado por el profesor, mientras que una experiencia placentera le estimulará a seguir leyendo. Los estudios confirman esta intuición: un 54% de los que abandona un libro a medias es porque lo encuentra aburrido (CIDE, 2003) y un 39,7% por el tema o el argumento.

En efecto, el tema parece ser el elemento más relevante para acertar con el libro, muy por encima del estilo o de otras consideraciones que tiene en cuenta el lector adulto. Los libros de misterio, terror y románticos son los más demandados por los adolescentes, ocupando un 50% de sus preferencias y a gran distancia de otros, como se observa también analizando el éxito de las sagas juveniles. Conocer los gustos adolescentes y las novedades en el mercado es imprescindible para el profesor de lengua, que así podrá trazar constelaciones de lectura o itinerarios de modo que desde esas primeras lecturas de éxito cada persona vaya avanzando hacia títulos más complejos y variados (Jover, 2009).

A pesar de esta evidencia, muchos docentes de lengua no saben qué se está publicando en literatura juvenil y continúan con recomendaciones ligadas a sus propios gustos o a la tradición literaria de la propia filología (que impone además barreras lingüísticas), lo que explica que solamente un 38% de los alumnos de la ESO declare que está satisfecho con los libros que se sugieren en clase o que se hallan en la biblioteca del centro (Baró, 2007). Ese desconocimiento por parte de los docentes es grave, puesto que la oferta de títulos en estos segmentos de edad es creciente: un 17% del total de libros publicados en el 2007 eran de literatura infantil y juvenil (Colomer, 2008). Los trabajos teóricos sobre literatura juvenil provienen sobre todo de los ámbitos de la didáctica y la pedagogía y no de la crítica filológica o especializada en prensa, por lo que no contribuyen a este conocimiento del mercado (Díaz-Plaja, 2009). Llama la atención, además, que no exista apenas formación sobre el tema en los cursos para acceder al puesto de profesor (el antiguo CAP y actual máster).

Este panorama puede explicar en gran parte el descenso de lectores respecto a la etapa de primaria: si un 85% de los alumnos de entre 8 y 12 años lee voluntariamente al menos una vez

por semana, el 40% de los estudiantes de secundaria declara que lee únicamente porque le obligan, porcentaje menor entre las chicas (Torrubia, 2006). En los medios desfavorecidos, los no lectores se incrementan, por la importancia de la influencia de las familias. Sin duda influye el hecho de que en la adolescencia surgen nuevas formas de ocio, tanto tecnológicas como ligadas a las salidas y la vida social, que restan tiempo a la lectura, pero un 91% de los alumnos de 4º de primaria se declara satisfecho con los libros que le recomiendan sus maestros, casi tres veces más que sus compañeros de secundaria. Probablemente los maestros estén menos condicionados por la necesidad de introducir clásicos en el aula (algo necesario en la asignatura de lengua y literatura en secundaria) y además dedican muchas más horas a leer en el aula o en la biblioteca, algo que les ayudará a conocer mejor los gustos lectores de sus alumnos. Resulta paradójico que en la edad donde la lectura se revela como más importante para tener éxito escolar, se dediquen tan pocas horas a leer en clase, como si fuera un hábito adquirido que no es preciso fomentar. Como destaca Pedro Cerillo, es un error puesto que requiere menos trabajo mantener un lector, no perderlo, que conseguir que alguien que no lee vuelva a coger el hábito (Aliagas Marin, 2007), por lo que habría que aprovechar la dinámica escolar de primaria en la ESO.

Los esfuerzos no deben provenir solamente de los profesores de lengua y literatura, sino que se deben recomendar títulos desde todas las áreas, puesto que cada experto conoce las novedades más afines a su materia y cuanto más variedad para elegir tenga un alumno, más probable será que encuentre algo que le guste. En este proceso cabe destacar el papel de la biblioteca escolar, auténtico polo dinamizador en los centros donde funciona correctamente (los programas Puntedu de innovación de la Generalitat de Catalunya se sitúan en esta perspectiva). Excede el propósito de esta tesis abordar el tema de la biblioteca escolar, así que únicamente comentaré unos datos reveladores: los responsables de las mismas le dedican entre tres y cinco horas semanales (Marchesi, 2005), los fondos están obsoletos y no cumplen con las recomendaciones mínimas de contar con diez documentos por alumno (Baró, 2007), el horario de apertura es escaso, solamente un 40% de los estudiantes de secundaria conoce y utiliza el servicio de préstamo.

Con una buena biblioteca, que actúe como centro aglutinador de actividades de fomento de la lectura y como eje de relación de los libros con los nuevos soportes, a menudo más atractivos para los adolescentes, se puede montar un plan lector que implique a los docentes de las diferentes áreas y a la comunidad educativa en general, puesto que si las familias participan en el mismo, ayudarán a que sus hijos lean, al comentar libros en casa, supervisar el proceso lector e involucrarse en las actividades de la escuela, algo importante para prevenir el fracaso escolar, como he comentado en el primer bloque de la tesis.

Existen dos opciones: recomendar un libro para un grupo (libremente formado o de clase) o bien personalizar las recomendaciones. Cada opción tiene sus ventajas que conviene analizar para diseñar el plan que mejor se ajuste a la realidad lectora del centro. Si un grupo de alumnos comparte el mismo libro, se pueden generar actividades colectivas para comentarlo, de modo que se profundice en la interpretación del mismo y se ligue a una actividad social. Por contra, si cada alumno ha leído cosas diferentes, podrá sugerir a los demás los libros que más le han gustado, generándose redes entre ellos de recomendaciones, de manera que no toda la selección parta del adulto. Además, cada estudiante tiene gustos particulares y está en un momento evolutivo diferente, tanto desde el punto de vista personal como en la competencia comunicativa, por lo que es más fácil que comprenda y disfrute de lecturas ajustadas a ese estadio único. Lo óptimo, entonces, parece combinar ambas vías: por lo general partir de itinerarios personalizados, creados a partir del conocimiento de los profesores de las novedades y de lecturas que pueden hacer crecer al alumno y de los títulos más populares entre los compañeros, así como las sugerencias que por propia iniciativa incluya cada alumno; y estos itinerarios complementarlos con lecturas puntuales compartidas en grupo, que giren alrededor de actividades más amplias (por ejemplo visitas del autor, días señalados o un tema del currículum) que posibiliten una secuencia didáctica completa y colectiva. Dentro de estas lecturas grupales pueden incluirse más clásicos de la historia literaria, dado que se trabajarán en clase y por tanto los estudiantes contarán con las ayudas necesarias para acercarse a los títulos, relacionándolos en la medida de lo posible con un marco más global, que incluya literatura, arte,



historia (Ramos Sabaté, 2009) e ideas que contextualizan esa obra, contexto que debe ser facilitado en gran medida por el docente.

De esta manera, combinando propuestas y con variedad de títulos, se puede lograr más afición por la lectura, con el efecto positivo que ésta tendrá sobre el léxico de los estudiantes. El objetivo es que leer se convierta en un hábito y que el alumno ascienda en la jerarquía de lectores a lo largo de la etapa. Algunos estudiosos niegan que exista tal escala, aduciendo que todas las lecturas y elecciones son válidas cuando se trata de una actividad ligada al ocio, al placer. Otros, en cambio sitúan a los lectores adolescentes en una clasificación, que tiene su paralelo con el mundo adulto.

En un estadio cero estarían situados los no lectores, aquéllos que manifiestan una actitud hostil o indiferente hacia los libros, rechazan los textos sugeridos en clase y a menudo presentan problemas de comprensión graves que les dificultan acceder a los títulos que les corresponderían por edad o que les impiden realizar inferencias de sentido necesarias en el material de estudio (OCDE, 2007). En este segmento están los alumnos con más riesgo de fracaso escolar y debe constituir el centro de los esfuerzos de la escuela, pues es también el grupo que con menos probabilidad seguirá formándose o leyendo en un futuro. Las sesiones de vocabulario básico, las técnicas de comprensión lectora y el trabajo con porciones de texto y soporte gráfico constituyen las líneas de trabajo básico para tratar de remediar esta situación. Asociaciones como Lectura Fácil proponen materiales adaptados que han graduado los obstáculos de lectura desde un punto de vista pedagógico: usan un léxico sencillo, evitan construcciones gramaticales complejas, utilizan una tipografía adecuada y una maquetación que ayude a centrar la atención. Sus libros pueden servir también para alumnos con necesidades educativas especiales o para los recién llegados con un pobre dominio del idioma. En la misma línea trabajan los maestros de compensatoria, quienes por ejemplo han ideado una fuente que ayuda a los disléxicos, Sarakanda. Estos títulos, no obstante, deben presentarse en un soporte adecuado, porque los alumnos rechazarán los libros adaptados si consideran que con ellos se les trata como ignorantes, fortaleciendo sus prejuicios hacia la lectura (algo que he constatado personalmente, debiendo

transformar toda la tipografía y maquetación de esos textos sencillos para asemejarlos a las propuestas más complejas o adultas de modo que los estudiantes con serios problemas de alfabetización consintiesen en leerlos sin sentirse niños pequeños).

Posteriormente se hallan los lectores ocasionales, en ocasiones denominados semi-lectores, quienes únicamente leen los libros obligatorios o algún superventas de moda (aunque algunos de ellos pueden ser lectores habituales de revistas temáticas, algo que hay que aprovechar didácticamente). En estos alumnos tiene especial peso la recomendación de sus iguales o la influencia de los medios y el cine, a menudo el detonante de que se decidan a leer, como se aprecia en las listas de éxitos de la literatura juvenil, en la que se suceden sagas y ciclos temáticos. Los profesores deben conocer esos referentes audiovisuales y aprovecharlos para acercar la lectura a los alumnos, contando con la seguridad de que si un título triunfa, le seguirán sus secuelas, una buena oportunidad para crear hábito lector. Entre estos estudiantes, la lectura de textos breves y con soporte gráfico, así como la literatura de no ficción, pueden tener buena acogida, especialmente entre los varones.

Los lectores medios, un 27% del total, suelen manifestar una actitud positiva hacia la lectura, son conscientes de su importancia y afirman que les gustaría leer más (CIDE, 2003). Se muestran receptivos a recomendaciones de compañeros o de los profesores y tienen una comprensión suficiente de lo leído, por lo que el reto es doble: por una parte conseguir que la lectura se convierta en una opción de ocio habitual – como destaca Cerillo “aunque se sepa no leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura” (Cerillo, 1996, cit. en Mendoza Fillola, 1998) – y por otro lado aumentar la dificultad y variedad progresiva de los títulos escogidos. En segundo ciclo de secundaria tienen más peso los títulos escolares (hasta un 50% de sus lecturas) y se da una mayor diversidad en las elecciones de estos estudiantes, más receptivos a propuestas alejadas de lo que han leído habitualmente.

Por último el buen lector es el que ha incorporado como una parte importante de su tiempo libre la lectura. Suele escoger por sí mismo los libros y muestra una actitud muy positiva

hacia la lectura, un rasgo más determinante que la cantidad de libros leídos (Julián Matas, cit. en Aliagas Marin, 2007), aunque son los alumnos que leen más, más de diez libros al año. Los profesores pueden orientarles para diversificar sus lecturas y guiarles hacia géneros nuevos, además de participar como interlocutores autorizados al comentar los libros. En este nivel se observan diferencias entre chicos y chicas, en paralelo a las tasas de graduación: ellas obtienen mejores notas, leen más y con géneros exclusivos (literatura romántica, poesía), mientras que ellos son más reacios a abandonar las sagas de referencia (Colomer, 2008).

El objetivo debe ser que todos mejoren su nivel lector, tanto en frecuencia y variedad de título como en comprensión de lo leído, incrementando su caudal léxico y su cultura general. Este objetivo aparece como una de las prioridades del sistema educativo de cualquier país, tal y como reflejan los decretos sobre currículum prescriptivo de diversos Estados.

### **4.3.- LA LENGUA ORAL**

El eje de la didáctica de la lengua debe centrarse en leer y escribir para incrementar el vocabulario de los alumnos y que gracias a este léxico puedan acceder a los conocimientos asociados y expresar adecuadamente sus vivencias. Pero eso no quiere decir que no se deba trabajar la lengua oral, que será la que más usarán en el futuro. El foco tiene que estar en el oral formal, pues el informal lo adquirirán fácilmente por otras vías. En ese sentido, la lengua que usa el profesor ha de ser un modelo lingüístico, tanto por su corrección gramatical como por la cantidad de palabras empleadas, siempre el término más adecuado al contexto.

Ese registro culto es esquivado de forma consciente por los alumnos por motivos generacionales (Bañón Hernández, 1993) pero tienen que acostumbrarse a usarlo en clase. Para que se pueda utilizar en un contexto real, dentro de los proyectos de la asignatura (y de las demás, pues la enseñanza de la lengua es función de todos los profesores) es aconsejable que se reserve un tiempo para las exposiciones orales o debates estructurados, que fuerzan de modo natural la presencia de ese registro elevado. Sin embargo para que tengan éxito deben prepararse adecuadamente. En el caso del debate, hay una serie de pasos previos, una secuencia lógica para enseñar a debatir. En primer lugar el alumno debe mostrar su acuerdo o desacuerdo con una tesis o texto y aprender a argumentar el porqué, dentro de un orden de clase mínimo que incluya el respeto al turno de palabra y las opiniones ajenas. Más adelante ya se podrá elaborar un discurso argumentativo propio, buscando las razones que lo sustentan. Después habrá que situarse en el otro lado, anticipar los argumentos del contrario y solamente en último lugar el debate formal, con información seleccionada y capacidad de partir de la premisa opuesta para persuadir al interlocutor, siempre con un registro adecuado al tema.

Los pasos para preparar una exposición son similares a los de una redacción, aspecto que comento en el apartado de expresión escrita, aunque se le debe añadir la dificultad de una correcta elocución y del apoyo no verbal, algo que se debe ensayar y dividir en objetivos

asumibles dentro de secuencias didácticas (Vilà i Santasusana, 2002). Remito a los trabajos específicos para los detalles que diferencian estos géneros del debate y la exposición de sus homólogos escritos, que escapan al tema del vocabulario.

Las características esenciales del registro oral formal se aprecian en las nominalizaciones, las oraciones más complejas que la lengua oral común pero sobre todo son evidentes en la selección léxica (Battaner, 2009), así que de nuevo será importante trabajar primero el vocabulario que debe emplearse, después la estructuración del discurso, evitando anacolutos, generalizaciones o conclusiones que no se sigan de auténticos argumentos, y posteriormente toda la parte de la elocución, venciendo el miedo a hablar en público y sin caer en la recitación memorizada de un texto escrito (Abascal, 1993).

Aprovechar los discursos de los demás compañeros, del profesor y de algún experto invitado (la práctica de asistir a conferencias debería generalizarse en secundaria) puede ayudar a acceder a nuevas palabras. Gran parte de lo que he comentado en el apartado sobre adquisición del vocabulario a partir de la lectura puede extenderse a la lengua oral, aunque el procedimiento de recepción sea diferente. Al oído llegan las señales acústicas y el propio órgano actúa como filtro, seleccionando los aspectos más relevantes, que en el caso del habla son los formantes que permiten distinguir un sonido del resto. Estos formantes pasan a la memoria ecoica y posteriormente se asocian a un fonema (Belinchón, 1992). La cadena de fonemas forma una palabra, con su significado. Igual que pasaba en el escrito, el cerebro acelera ese proceso intentando dotar de sentido a las cadenas parciales de sonidos, seleccionando como más probables unas palabras que otras, lo que se puede comprobar cuando la mente reconstruye el sentido de una frases aunque el emisor pronuncie mal algún vocablo o bien en los instantes de vacilación entre varios idiomas en los hablantes plurilingües, en los que puede no entenderse nada hasta que se identifica la lengua en la que está teniendo lugar el discurso y comienza la atribución de sentido.

La mente también actúa en varios niveles simultáneos en el oral: mientras va recibiendo

los fonemas y juntándolos en palabras a partir de la segmentación de la tira fónica, va descomponiendo cada frase en sintagmas y asignando papeles temáticos para reconstruir las proposiciones que forman el mensaje. Esto puede ser más complejo que en el escrito, pues en una conversación no siempre se terminan todas las oraciones y puede romperse la coherencia interna a mitad de la elocución, aparte de que la velocidad de elocución y su carácter efímero impiden volver atrás para recuperar la información relevante. Por ello en el aula se pierde gran parte de lo que se transmite oralmente, algo de lo que no siempre es consciente el profesor, que asimila materia impartida a materia recibida (o peor, aprendida) con demasiada frecuencia.

La velocidad propia del oral dificulta la decodificación del mensaje, por lo que el docente debe adaptar su discurso, no simplificándolo o empobreciéndolo, sino ofreciendo junto a las expresiones potencialmente complicadas una paráfrasis, repitiendo la idea con un sinónimo para que el alumno establezca la equivalencia. Además se deben resumir los conceptos principales y alterar el tono de voz para captar la atención del público. La activación del conocimiento previo es fundamental (Soler Vilageliu, 2006), para que estén accesibles las palabras relacionadas con el nuevo término y permitir que éste se inserte en una red mental y así sea accesible en un futuro si vuelve a aparecer. Por todos estos motivos, el profesor debe ser consciente de cómo estructura su discurso y, aunque muchas veces sea espontáneo y responda a situaciones de aula, tiene que cuidar las palabras nuevas que introduce para insistir en ellas y que se incorporen como habituales, sin que eso le aleje de sus estudiantes por tener un mensaje incomprensible o que suponga una barrera afectiva. La comunicación no verbal ayuda en muchos casos a reconstruir la información perdida por lo que la expresividad y dominio de la gesticulación puede subsanar problemas de dicción o de comprensión del mensaje.

Gran parte de la información relevante en la vida escolar se transmite vía oral: en una clase se está hablando el 2/3 del tiempo y dentro de ese tiempo un 2/3 pertenece a emisiones por parte del profesor, y gran parte del mismo, nuevamente en una proporción del 2/3 aproximadamente, se dedica a explicaciones sobre la materia o preguntas directas (Solé, 1992). Si un alumno pierde el hilo de la explicación, es fácil que le cueste recuperarlo. Cuando el

vocabulario que usa el profesor es desconocido, es más complicado reconstruir mentalmente el sentido de lo oído, puesto que el tiempo empleado en tratar de atribuir un sentido a la palabra nueva resta tiempo al proceso de comprensión global (Resnick y Klopfer, 2003) y o bien se pierden parte de los datos o bien no se han retenido las proposiciones adecuadas para enlazarlas con un discurso que no se detiene.

Por supuesto se podría interrumpir la lección para aclarar los términos nuevos, pero muchas veces el alumno no se atreve a preguntar o bien no lo cree útil porque piensa que el profesor definirá ese término con palabras que tampoco se entienden (Giné, 1997), algo más acusado entre los estudiantes de bajo nivel académico, quienes además tienen menos conocimientos que activar para suplir las carencias léxicas. Estos son los alumnos que más información pierden en un aula, por esa incapacidad para efectuar inferencias.

En efecto, gran parte de la comprensión depende de las inferencias y de los esquemas mentales activados, como ya he comentado en el apartado de lo escrito. En principio el discurso del profesor está más adaptado a los alumnos que los libros de texto, porque el docente conoce a sus alumnos y puede juzgar por su reacción si se ha producido un desfase en la comprensión. Además, los textos didácticos orales prescinden del principio de economía que caracteriza a la mayoría de conversaciones porque se repite lo más importante diversas veces de diferentes maneras (Villalba Martínez, 2002) y su densidad léxica es hasta un 40% menor (Ure, 1971), por lo que son más accesibles que el texto escrito (de hecho muchos profesores en las lecciones magistrales “traducen” o aclaran el libro de texto mediante su discurso oral).

Eso no quiere decir, como se ha visto, que el discurso del profesor sea siempre accesible para el alumno y dado que un 70% del tiempo de clase está protagonizado por este discurso, una buena comprensión oral es un paso previo a cualquier estudio (Cassany, 2002). En las explicaciones orales priman las inferencias -que no se activan si no se comprende la información explícita- (Teso Martín, 2002), el conocimiento pragmático de la situación comunicativa y la activación de los conocimientos previos, como en el discurso escrito, pero además hay que

interpretar toda la información que proviene de la comunicación no verbal y reconstruir la coherencia de las oraciones cuando se producen vacilaciones o saltos (Beaugrande, 1980, cit. en Villalba Martínez, 2002).

El alumno enfrentado al discurso oral del profesor o de los compañeros a menudo debe al mismo tiempo seleccionar la información relevante, como al tomar apuntes, una operación más compleja de comprensión que depende nuevamente del léxico (una palabra desconocida ralentiza todo el proceso o bien se toman frases literales sin entenderlas, con lo que el estudio posterior es mucho más complejo). Los problemas en el vocabulario pueden, por tanto, lastrar de forma irremediable la comprensión de las explicaciones del profesor y el posterior acceso al material escrito. No se debe suponer que los apuntes tomados en clase son siempre correctos y en los primeros cursos de secundaria debería controlarse ese material, supervisando notas o libretas para asegurar que los estudiantes pueden disponer de información adecuada para realizar sus tareas y para paliar posibles problemas en la selección de los datos relevantes.



#### **4.4.- SESIONES ESPECÍFICAS DEDICADAS AL VOCABULARIO**

El vocabulario se puede adquirir por diversas vías, en lecturas, en la conversación que surja en el aula alrededor de los temas de los proyectos o en sesiones específicas programadas por el docente para incrementar el léxico de sus estudiantes. Estas sesiones son sumamente escasas y rara vez parten de un corpus de términos o campos semánticos que se consideran necesarios. Ello provoca que no se incida en la competencia léxica de manera consciente o que se haga de un modo parcial (Gómez Devis, 2004), a diferencia de lo que ocurre en los cursos de lengua extranjera, donde el listado de vocablos de cada nivel está acotado y secuenciado (lo que evidentemente no quiere decir, obviamente, que no se aprovechen las oportunidades que surgen en clase para tratar cuestiones de vocabulario). La enseñanza directa y planificada es aún más importante en los grupos de peores notas (Chall, cit. en McKeown, 1987), porque el dominio del vocabulario constituye un factor protector contra el fracaso escolar, como ya he comentado al resaltar su importancia en el aprendizaje académico y en los textos. La evaluación del léxico (López-Mezquita Molina, 2005), a través de sus diferentes mecanismos, debe ser una parte fundamental de los objetivos de área.

Entre las sesiones específicas se encuentran las que quieren trabajar aspectos de semántica o del uso de diccionarios (las más frecuentes por ser las actividades que proponen los libros de texto) pero también las que quieren explorar el léxico necesario (hiperónimos, conectores, conceptos esenciales de la materia o para la expresión personal) y las que introducen o recapitulan un tema. Estas sesiones presentan todas las palabras asociadas a un concepto o con una característica dada y animan a los alumnos a que trabajen sobre ellas. Por supuesto, tienen más utilidad si posteriormente se ligan con proyectos más amplios, donde se pueda usar el vocabulario aprendido y se pueda evaluar el grado de adquisición de las expresiones presentadas.

Las unidades didácticas centradas en el vocabulario en lengua materna disponibles en la red son escasas y rara vez pasan de ejercicios sueltos. Un buen ejemplo de lo contrario es el

proyecto Cosmolexia, que trabaja el léxico relacionándolo con diferentes tipos de texto<sup>4</sup>, o bien las actividades de investigación de Materiales de lengua<sup>5</sup>, que proponen exposiciones orales alrededor del origen de las palabras, de curiosidades lingüísticas o de términos que varían según el registro. Esta línea de actividades debería ser la habitual, puesto que integran el vocabulario en un proyecto más amplio, que trabaja las destrezas básicas de la competencia comunicativa (lectura en un caso, lengua oral en el otro), pero con la atención fijada en las palabras que se están aprendiendo.

Las sesiones específicas de vocabulario pueden comenzar con lluvias de ideas que generen términos afines, para que la mente pueda colocar las nuevas palabras en relación con las ya aprendidas (Gómez Molina, cit. en Soler Albiñana, 2008) y así memorizarlas con más rapidez. Hay que diferenciar las palabras según la importancia que tienen: aunque en las sesiones iniciales y en las siguientes vayan surgiendo cuantas más palabras mejor, que el profesor instará a apuntar y recordar, luego habrá que focalizar la atención en los términos clave del tema.

Las palabras no deben presentarse como un listado aislado y desordenado, sino usar métodos de exposición y de generación que relacione los términos con su red semántica (que explicaré en otro apartado), para que se inserten en el cerebro dentro de un nodo particular y puedan ser recuperados fácilmente más adelante. Además, al usar metodologías que evidencien las relaciones semánticas, surgen por asociación más palabras que pueden trabajarse o emplearse en las tareas de aplicación. Para ello puede resultar útil recurrir a las constelaciones semánticas (Moreno Ramos, 1999) que agrupan gráficamente las palabras como en una red, imitando la organización de la mente y sirven para evidenciar los rasgos comunes y la cercanía entre ellas. Igualmente pueden usarse cuadros de rasgos si los términos están muy próximos e interesa profundizar en los matices, por ejemplo en tecnicismos (Pittelman, 2005). En esos cuadros aparecen espontáneamente las categorías gramaticales, por lo que refuerzan la enseñanza gramatical: los alumnos mayores responderán con más probabilidad al estímulo de una palabra con otra similar morfológicamente, mientras que los pequeños mezclarán más las clases de

---

4 Cuaderno virtual de la Xtec dedicado al léxico

5 Página de las profesoras del Instituto Serrallarga, consultable en <http://www.materialesdelengua.org/>

palabras (Gómez, Devis, 2004).

Al aparecer cada palabra tiene que definirse de modo adecuado, proporcionando ejemplos de uso. Estas definiciones pueden surgir de los estudiantes al analizar frases que contengan los términos presentados, a partir de diccionarios o glosarios o de situaciones e indicios planteadas por el profesor. Al negociar colectivamente el significado de cada expresión, resulta más sencillo apropiárselo (Muñoz, 2000) y aumenta la motivación. El profesor debe ayudar a afinar en esta definición, incluyendo ejemplos negativos (cómo no se emplea una expresión o a qué no alude a diferencia de otras similares), de modo que esa información quede codificada junto a la forma fónica (Schmitt, 2000).

Los esquemas que se apoyan en un soporte gráfico, como rejillas, mapas conceptuales, colores o columnas de asociación, se memorizan mejor. La asociación con imágenes, rimas y similares puede ayudar a fijar las palabras más complicadas, al intervenir más sentidos en su codificación (Gómez Molina, cit. en Soler Albiñana, 2008), igual que los juegos, que requieren la implicación de los alumnos y generan una actitud favorable hacia el léxico, además de minimizar la importancia del error o del olvido momentáneo (Baretta, 2006). No se activan los mismos mecanismos con estímulos visuales, con inferencias textuales o definiciones, por ello cuanto más ricos y variados sean dichos estímulos, más probable es que los estudiantes memoricen las palabras, porque se responderá a los diferentes estilos de aprendizaje y el cerebro podrá operar al mismo tiempo con más pistas de localización y recuperación del término. Si además esas palabras están bien colocadas en relación con otras afines, también éstas se beneficiarán de esa rapidez de recuperación, ya que se activan con más facilidad los vocablos de los mismos nodos o redes parciales (Loutfus, cit. en Déro, 1998).

Estos esquemas pueden ayudar a generar relaciones léxicas. De menor a mayor dificultad, estas relaciones son la antonimia, la sinonimia, la derivación, la polisemia y la homonimia – son aconsejables los ejercicios de sustitución de proformas o palabras comodín (Moreno Ramos, 2002) - y dentro de los procesos de derivación, la más sencilla es la nominalización, seguida de la

verbalización y la adjetivación (Pastora Herrera, 1990), es decir, son más obvias y productivas las terminaciones que los prefijos (Slobin, cit. en Bacaicoa Ganuza, 1987). Los alumnos deben trabajar posteriormente con estas palabras generadas a partir de las primeras, porque aparte de incrementar el vocabulario con nuevos elementos, profundizan en el conocimiento de las expresiones primitivas, que poseen más información asociada a la entrada mental. También ayudan a trabajar la gramática, pues en esos cuadros aparecen espontáneamente las categorías gramaticales.: los alumnos mayores responderán con más probabilidad al estímulo de una palabra con otra similar morfológicamente, mientras que los pequeños mezclarán más las clases de palabras (Gómez, Devis, 2004).

El tiempo de exposición a las palabras nuevas (las que son generadas con ayuda del docente o fuentes externas) varía según si corresponden a conceptos ya conocidos o parecidos o si responden a ideas también nuevas, en cuyo caso requieren un trabajo más a fondo que puede durar hasta treinta minutos según la dificultad del concepto que debe ser adquirido (Graves y Prenn, 1986). Este tiempo debe incrementarse con exposiciones repetidas, como he comentado en el apartado de la lectura, instando a los estudiantes a trabajar las palabras aprendidas o estudiarlas y recordando los temas vistos anteriormente (Laufer, 2005). Es conveniente incluir en los listados o rejillas expresiones que excedan el límite de la palabra, pues así se aprende cómo se usa un vocablo dado (y la memoria retiene con frecuencia trozos de oraciones o colocaciones).

Otra manera de enseñar vocabulario es a través del juego, ya que el componente motivacional ayuda a fijar las palabras aprendidas (Tejero, 1999). Parte de las sesiones específicas, entonces, pueden consistir en juegos donde intervenga el léxico, con recompensas y competición. Los juegos relacionados con el vocabulario son múltiples y muchos de ellos conocidos por los alumnos (definir palabras sin usar determinadas pistas, buscar palabras en un conjunto de letras, resolver pasatiempos, descifrar enigmas, buscar términos asociados a una categoría...). Sin embargo, para que los juegos sean efectivos deben programarse cuidadosamente, igual que las demás clases y no ser una manera de llenar el tiempo a final de

trimestre, porque entonces pierden su atractivo de cara a los estudiantes y no se fija la atención en el léxico. Por ello los juegos deben servir como colofón a un tema o como introducción a actividades que se relacionen con ellos, evaluables y con un corpus fijo.

Las sesiones específicas son un complemento o una introducción a las tareas más complejas en las que aparece el léxico en contexto, deben tenerse en cuenta pero no limitar a ellas la didáctica del vocabulario. Cuanto más exigentes y abiertos sean los proyectos en los que trabajan los alumnos, más palabras aprenderán (Castro Castro 2006). Las clases de profundización o iniciación a un campo semántico tienen más sentido si se ligan a esas tareas, especialmente si surgen de una necesidad comunicativa concreta, por ello es ideal primero plantear un problema que exija dominar un grupo de expresiones y entonces plantear la lluvia de ideas, el tratamiento de cada expresión y luego usarlas en una aplicación real, que demuestre que el problema se ha solventado.

## **5.- RETENCIÓN Y USO DEL VOCABULARIO**

### **5.1.- LA MEMORIA**

Una vez se ha adquirido una palabra, sea por haberla oído o por haberla leído, ésta se almacena en la memoria. Entender cómo funciona la memoria es importante para poder comprender cómo se recuerda la información léxica y cómo puede recuperarse para su uso posterior.

Para memorizar algo se deben producir tres procesos: el de codificación, el de almacenamiento y la posibilidad de recuperarlo más adelante. La codificación consiste en transformar la información en estímulos capaces de ser recordados. Esta codificación es lineal (Tulving, 1995) ya que se produce de forma automática a medida que se va recibiendo la información del exterior. Si se procesa con más profundidad la información, es más probable que se recuerde posteriormente (Anderson, 2001). Esto quiere decir que al aprender una palabra o un dato, los alumnos deben trabajar con él: repetir una frase mientras se memoriza, autoevaluarse al momento o preguntarse cosas sobre un concepto ayudan a que se fije en la memoria.

Así, diversos estudios han demostrado que una lista de palabras se recuerda mejor si se enseñan categorizadas de algún modo, si se trabaja con ellas en una tarea en vez de simplemente leerlas o escucharlas, si se emplea más esfuerzo en su adquisición y si se reciben por estímulos múltiples (por ejemplo leyéndola en voz alta o mirando una ilustración significativa).

La memoria codifica la información verbal (palabras y conceptos) en forma de proposiciones que puede almacenar en la mente. No todo lo que es percibido, sin embargo, se almacena para su recuerdo posterior. Existen tres tipos esenciales de memoria: la sensorial, la de corto plazo y la de largo plazo. La memoria sensorial es la que retiene durante unos instantes la

información proveniente de los sentidos hasta que el cerebro decide si merece la pena recordarla, es decir, si se activa la atención suficiente como para que se distinga del resto de estímulos a los que es sometido constantemente el cuerpo.

La memoria a corto plazo es capaz de recordar elementos significativos durante casi un minuto si no hay recordatorios o refuerzos. Recuerda mejor los elementos de los extremos de una lista y retiene los datos en “paquetes” de tres o cuatro elementos (lo que explica porque se agrupan las cifras del teléfono de ese modo, por ejemplo) en una base acústica o ecoica. Luego puede recuperar esas secuencias prefabricadas para economizar recursos, especialmente cuando se domina poco la lengua (como ocurre con los alumnos extranjeros o los que están reproduciendo un discurso que no comprenden bien, algo evidente en los exámenes), lo que puede dar pie a construcciones extrañas pues el fragmento memorizado no casa con el que se está produciendo (Alonso Raya, 2003), asunto que debe tenerse en cuenta al enseñar técnicas de estudio, pues muchas veces los alumnos no son conscientes de esa diferencia de sentido entre lo que recuerdan o creen recordar y lo que están escribiendo. Otra implicación didáctica es la necesidad de trabajar las palabras en contexto, ya apuntado, y de expandir el léxico más allá de la simple palabra (Valera Navarro, 2006), para englobar frases hechas, sintagmas, lexías, construcciones prefijadas e incluso sintagmas usuales que se almacenen en la memoria a corto plazo.

Esta memoria a corto plazo se ve afectada por la fonética (se tarda más en procesar dos palabras similares fonéticamente pero no cuando se produce una relación de sentido) y se refuerza cuando llegan estímulos de diferentes sentidos, que parecen llegar al cerebro por vías diferentes (por eso es posible escuchar música mientras se lee el periódico, por ejemplo, pero un ruido distrae la atención de una conversación), como ya postuló William James en 1890 (Anderson, 2001).

La memoria a corto plazo se relaciona con el estado de ánimo, puesto que se almacena a la vez la experiencia (o las proposiciones asociadas a una experiencia) y la emoción que se

experimentaba en el momento de vivirla (Pintrich y Schunk, 2006), lo que explica que se recuerden mejor los momentos intensos, que adquieren más significatividad *a posteriori* para el sujeto porque están asociados a una emoción fuerte. Didácticamente, este hecho tiene dos implicaciones: la primera es que la tensión puede bloquear el recuerdo (como ocurre en algunos exámenes) y la segunda es que deben programarse clases que proporcionen experiencias emocionales a los alumnos si se desea que retengan mejor lo que aprenden en ellas.

Posteriormente la información puede pasar a la memoria a largo plazo, la que permitirá su recuperación posterior. Esta memoria tiene una base semántica más que acústica (Elosúa de Juan, 2000), por eso no se recuerda bien lo que no se comprende (además la semántica refuerza el estímulo sensorial en la memoria a corto plazo, lo que facilita su almacenamiento).

Este tipo de memoria está situada en el hipocampo y el cerebelo y comprende dos subsistemas, el procedimental y el declarativo. El procedimental concierne a técnicas, como la escritura, que se adquieren por repetición y mimetismo de forma gradual y no se olvidan. En cambio el sistema declarativo, plenamente semántico, almacena hechos lingüísticamente para su posterior comunicación. Este sistema sí está sujeto a olvido, que se explica según diferentes teorías.

Para algunos estudiosos el olvido consiste en perder las claves de recuperación de la información, por ejemplo no poder acceder a la categoría mental donde se almacena una palabra (Hardy Leahey y Jackson Harris, 1997), mientras que otros consideran que toda información deja una huella en el cerebro que se va borrando con el tiempo si no se produce un refuerzo o un recuerdo que la vuelva a activar, es decir, sería un proceso metabólico destinado a economizar recursos mentales. Si el procesamiento ha sido mayor, esa huella sería más fuerte, por lo que se tardaría más en borrar. Un breve recordatorio o pista activa la vía de recuperación o la huella, por lo que se puede recordar esa información aparentemente perdida (Anderson, 2001), algo que los profesores deben tener muy en cuenta, proporcionando las ayudas necesarias en cada caso para poder suplir los vacíos de memoria, como parte del andamiaje que permite al



estudiante progresar dentro de su zona de desarrollo próximo.

Una información bien relacionada con las anteriores, significativa, se olvida menos porque tiene informaciones próximas que la refuerzan (o bien imprimen mejor la huella o bien proporcionan múltiples vías para su recuperación, según el enfoque adoptado). A menudo los alumnos memorizan una lección sin comprenderla del todo ni relacionarla con lo que ya saben, por lo que tratan de retener solamente la parte superficial, su formulación directa en vez de las proposiciones que la forman, algo que es mucho más complicado y que no entra en las categorías mentales, con lo que es más probable que se olvide (Romero Castillo, cit. en Moreno Ramos, 1999). Con frecuencia esas dificultades, como ya he apuntado, están relacionadas con el vocabulario: los alumnos no entienden las palabras con las que está formulada una idea ni pueden traducirlas a otra que sí manejen con soltura, así que tratan de retener las palabras exactas del material de estudio (apoyándose en la memoria acústica, propia del corto plazo y no en la semántica, que permite el almacenamiento a largo plazo), que no saben organizar adecuadamente en la mente.

La cantidad de palabras aprendidas y las reglas para su organización y uso ayudan a aprender nuevos términos e informaciones (Nikolov, 2001) y a recuperar más rápidamente las que ya se poseen, pues parece que la metamemoria o el conjunto de las rutas de acceso a la memoria léxica también se estructura lingüísticamente.

He enfatizado antes que el vocabulario pasivo es mucho mayor que el activo, se comprenden más palabras de las que se pueden usar efectivamente. Esto es debido a la menor información asociada a las palabras que solamente se pueden entender, que no permite su utilización. Para acceder a una palabra activa hay que saberla localizar en las categorías mentales y tener disponible la información almacenada bajo esa etiqueta, al tiempo que se activan los nodos próximos por sentido o similitud, como he explicado en el apartado correspondiente.

Las operaciones que realiza el cerebro para acceder a esas palabras disponibles pueden

explicarse según cuatro modelos. El primero o clásico es el de búsqueda y parte de los supuestos de Rubenstein al afirmar que se busca o escanea en la totalidad de la memoria hasta hallar el término adecuado a la situación. El de verificación afirma que por economía de recursos se preselecciona previamente un conjunto de palabras y luego se comprueba si el concepto buscado se encuentra entre ellas, lo que daría aún más importancia a la organización mental del léxico que permitiría recuperar el subconjunto apropiado. El modelo llamado de logogén (término de Morton) postula que, al igual que en la comprensión, los estímulos sensoriales activan determinadas palabras, que pasan a la memoria a corto plazo o acústica hasta que se encuentran las que encajan por el patrón requerido. Por último el modelo de McLeland o de activación mezcla los anteriores, puesto que explica que según los estímulos exteriores la mente activa un subconjunto léxico que se comprueba posteriormente. Este modelo es el más aceptado actualmente (Taft, 1991).

No todas las palabras se recuperan con la misma facilidad, como ya he apuntado al hablar de su adquisición. Una palabra más frecuente y conocida, con más relación con el contexto (Jamet, 2006) y más imbricada en la red mental es más rápida de recuperar. Igualmente se recuperan más fácilmente las palabras de clases abiertas, como los nombres, que las puramente gramaticales, probablemente porque vehiculen menos contenido semántico. El factor que más influye es la familiaridad, relacionada con el número de exposiciones previas a dicha palabra y con la profundidad de su procesamiento. Factores externos como el nerviosismo o la fatiga dificultan la recuperación de palabras, por lo que habrá que tener en cuenta en situaciones de evaluación formal que la capacidad mostrada por un alumno es menor que la competencia comunicativa real que posee (Gómez Devis, 2004).

Cuando la mente recupera una palabra, analiza rápidamente si el contexto permite su uso, por restricciones semánticas y sintácticas, en las que influye el hecho de haber memorizado los términos en colocaciones o expresiones amplias. Los rasgos o semas de cada palabra pueden extenderse o contraerse según ese contexto (Rastier, 1993) para formar oraciones aceptables o bien para producir metáforas. Es decir, el uso del sentido figurado, un componente esencial de la

creatividad y de la literatura, tiene que ver con los rasgos que la mente atribuye a una palabra y a las que la rodean, y que al combinarlos por asociación con las características de otras, surge el símil. Por ello, y dada la importancia de las metáforas en literatura, los profesores del área de lengua y literatura deben atender a los rasgos que atribuyen a las palabras nuevas, procurando que sean ricos para que puedan entrar en relación con los de otros términos y poder crear imágenes diferentes. Dedicar más tiempo a la presentación de los nuevos vocablos, ofreciendo contextos distintos de uso, ayuda a la memoria a retener esos rasgos que no siempre son fáciles de desglosar pero que influyen en la construcción de nuevos mensajes.

Por supuesto, el entrenamiento de la memoria como capacidad es también útil para la enseñanza del vocabulario, ya que un cerebro habituado retiene mejor cualquier concepto, sea el significado de una palabra, los pasos de una demostración o definiciones que luego puede aplicar. Desde primaria se deben enseñar reglas mnemotécnicas y trabajar con la memoria visual y verbal, pero siempre aplicándolas a ideas útiles, aplicables, de modo que ayuden a mejorar las competencias básicas. No tiene sentido la memorización de definiciones que no se entienden o que no se pueden relacionar con nada de lo que se estudia en clase, ni tampoco tiene sentido que en un examen se pida la definición con las palabras exactas que se han dictado o leído del libro (distinto es el caso de un poema, por ejemplo, donde la literalidad en la recitación es esencial), puesto que esa repetición calcada exige menos esfuerzo cognitivo y no ayuda a la comprensión. Por el contrario, tener disponibles en la mente palabras clave, conceptos que se pueden aplicar sin necesidad de consultarlos, agiliza el tiempo de reacción ante nuevas tareas y libera la atención para los procesos más complejos. La mente es un “almacén inteligente” (Higueras, cit. en Valera Navarro, 2006) que colocará esos conceptos útiles en lugares esenciales, a los que puede acceder por múltiples vías para su uso, como las palabras que permiten comprender un texto.

## **5.2.- LA ORGANIZACIÓN DEL LÉXICO EN LA MENTE**

El vocabulario se almacena en la memoria, que deviene así un depósito de palabras. Esta definición lleva a otro problema terminológico: no está claro qué es una palabra, como he apuntado antes. Una palabra se suele definir intuitivamente por los espacios en blanco que la rodean, pero esto es un prejuicio de las lenguas escritas occidentales, no siempre se han separado las palabras (a semejanza de la tira fónica, que es un continuo), no todos los idiomas se escriben y existen además fenómenos como los clíticos, por ejemplo en “dámelo” parece haber tres palabras escritas juntas. Si se atiende a su significado, la situación se complica, con la existencia de frases hechas, locuciones o fosilizaciones de estructuras que hacen que el significado sea de un conjunto de palabras y no de un solo término. Además, los morfemas también pueden poseer significado, como se ve en “casita”, donde el diminutivo tiene un sentido evidente, y las palabras pertenecientes a categorías gramaticales denominadas vacías, como las preposiciones o los verbos copulativos, tienen un significado poco claro. Existen pues unidades que poseen un significado, pero éste no siempre coincide con lo que tradicionalmente se ha denominado palabra, sino con algo similar a la lexía o unidad de sentido (Alvar Ezquerro, 2003), que puede abarcar un monema, un término o una expresión compleja. En esta tesis utilizaré “palabra” como sinónimo de “unidad de significación”, porque me interesa su análisis como portadora de sentido, como componente del vocabulario, y no desde otro punto de vista.

Además, las investigaciones recientes sobre la memoria han demostrado que no todo el mundo almacena igual los elementos con sentido. Parece lógico pensar que una vez se conoce un prefijo, como “des-”, no es necesario almacenar de forma independiente las palabras que lo contienen (“hacer”, “deshacer”), sino que se unen los dos componentes. Este postulado, conocido como teoría de la investigación morfológica, permite una economía de los recursos mentales y ayuda a relacionar la parte fónica y gramatical con la del significado (Vega y Cuetos, 1999). Sin embargo, cuando la partición en monemas no es evidente o se ha perdido el sentido de algún afijo, sí se almacenan como entradas independientes, como en “coincidir” (López Morales,

2003). Esta diferenciación varía entre personas, está claro que un hablante con conocimiento de las lenguas clásicas podrá ver mejor las relaciones entre los morfemas que una sin dicho bagaje, por ejemplo. Cuando el hablante percibe que el sentido se deduce de unidades superiores, las almacena conjuntamente, en grupos de hasta tres elementos. El cerebro, por tanto, selecciona el tipo de unidad que le conviene retener para apropiarse de un significado, por lo que se refuerza la idea de que en pedagogía no es relevante diferenciar entre niveles como morfema, palabra o expresión compleja, dado que actúan del mismo modo.

El objetivo didáctico más relevante, pues, será incrementar el número de palabras que un alumno conoce tanto activa como pasivamente, es decir, mejorar su competencia léxica, entendida como la capacidad de relacionar formas (morfemas, expresiones...) con significados y usarlos adecuadamente para comprender o producir mensajes (Lahuerta, 1996, cit. en Soler Albiñana, 2008).

La diferencia entre vocabulario pasivo y activo se relaciona con la profundidad de conocimiento de una palabra, no es lo mismo poder deducir qué quiere decir una expresión en un contexto o tener una sensación de familiaridad con un término que ser capaz de captar todos los matices que conlleva usarlo en un contexto u otro. En la mente la palabra, entendida como la forma, funciona como una llave de acceso a diferentes contenidos, entre los que destaca la manera de pronunciarla y el significado. Toda información nueva sobre esa palabra se almacena junto a su forma, de modo que queda disponible al oír el término o al pensar en utilizarlo. La mente, como defendían los generativistas, es entonces un gran lexicón o almacén de palabras y un conjunto de reglas para poder combinarlas según la gramática de cada idioma (Nattinger y Decarrico, 1992).

La lingüística cognitiva estudia el modo en que se almacenan las palabras en la mente, dado que no se trata de un simple listado amorfo u organizado según un orden alfabético, ni siquiera según el orden de adquisición de las palabras, sino que se organiza una red en la que se inserta cada concepto. Este concepto lleva asociada la información disponible sobre el mismo y

además se relaciona con otras palabras o ideas próximas. Las relaciones afectan a todos los niveles de la lengua, así cuando el cerebro selecciona una palabra, inmediatamente quedan disponibles las que se relacionan con ella, sea por semejanza de significante (rimas, homófonos), sea porque pertenecen al mismo paradigma o hueco estructural, porque comparten morfemas o porque sus significados tienen algún tipo de conexión. Al estar las palabras parecidas en alerta, se tarda menos en poder utilizarlas como respuesta a un estímulo, por ejemplo en la lectura, como se ha explicado en su apartado correspondiente y se ahorran recursos cognitivos (Vega y Cuetos, 1999). En ocasiones, por supuesto, estas palabras pueden interferir negativamente, produciéndose los *lapus linguae*.

Es importante conocer cómo funcionan estas relaciones, cómo está construida la red mental que atesora las palabras, no solamente por interés por saber más del cerebro humano, sino porque al enseñar una palabra, si se pone en relación con las de su red, es más probable que se retenga, en línea con los hallazgos del aprendizaje significativo. El alumno que puede insertar la palabra en una red amplia desarrolla un sentimiento de posesión respecto a ese término (Beck, 1984, cit. en Cooper, 1990), por lo que el profesor intentará siempre poner en evidencia las relaciones léxicas a través del trabajo con campos semánticos, constelaciones léxicas (Moreno Ramos, 1999) o usando preguntas que activen la información ya conocida.

Sin embargo la red propuesta por el profesor no tiene por que ser idéntica a la del alumno (Déro, 1998), puesto que las redes se van modificando con la experiencia y además cada nueva palabra puede recolocar las anteriores, por lo que una persona con más vocabulario tiene una estructura más compleja que una que posea pocas palabras. Algunas de las asociaciones vienen motivadas por la situación comunicativa, que refuerza determinados vínculos; otras están marcadas por la connotación de determinados términos según vivencias previas y otras dependen de factores culturales. En efecto, como sostiene Moreno Ramos: “ una cultura es un entramado simbólico formado por redes interconectadas de modelos culturales. Y la competencia léxica es la plasmación lingüística más duradera y evidente de dichos modelos” (Moreno Ramos, 1999). Por ejemplo, el hecho de que un niño asocie “tenedor” a “comer” sin

duda es un reflejo de una determinada situación histórica, igual que la connotación de “negro” con “luto”, que depende de los códigos de una cultura concreta.

Ello explica que la red sea distinta en cada lengua aparte de en cada persona, los hablantes de un mismo idioma comparten hasta un 80% de las asociaciones (Bechini Tejados, 1986). Hay conceptos intraducibles literalmente, pues se expresan con una sola palabra en una lengua y con una estructura compleja en otro, por ejemplo, lo que fuerza a que ocupen diferente lugar en la red semántica mental y varíen las relaciones con otros términos conocidos. En el caso de los hablantes plurilingües, las asociaciones pueden establecerse incluso entre palabras de diferentes idiomas, y así un término en una lengua se ve como sinónimo o aparece espontáneamente en lugar de su equivalente en la segunda lengua porque se ve como más adecuado a la situación (los cambios de código propios de cualquier hablante plurilingüe, muy evidentes en el caso de los alumnos catalanes). Estas relaciones deben tenerse en cuenta didácticamente, no solamente para evitar interferencias no deseadas (como en la insistencia en los barbarismos en catalán) sino para aprovechar esa riqueza y crear redes más complejas, relacionando los matices propios de cada idioma y aprovechando las palabras ya sabidas como soporte para las palabras nuevas en la segunda lengua (el cerebro puede por ejemplo unir la información disponible de un término a una nueva forma o significante en otra lengua si son equivalentes, lo que ahorra espacio en la memoria).

A pesar de que cada persona tenga una red propia y cada lengua refuerce determinadas conexiones, lo que parece ser universal es el tipo de asociación, reafirmando las tesis innatistas de Chomsky: aunque no todas las lenguas posean todos los conceptos o usen las mismas expresiones con idéntico uso, todas poseen algo como la sinonimia, por ejemplo. Probablemente se deba a que la nómina de asociaciones depende de la estructura cerebral, de cómo funciona la mente, más que los rasgos específicos de cada lengua, que en todo caso se adaptan a ese marco subyacente. Es decir, el cerebro es capaz de relacionar cientos de miles de términos entre sí, incluso en varios idiomas, pero siempre en base a unos patrones finitos.

Esos patrones se denominan relaciones léxicas y configuran lo que en lingüística cognitiva se llaman categorías. En cada categoría se agrupan todas las palabras que comparten algún rasgo en común o que se relacionan entre sí, así como la información asociada a cada palabra, que puede tener diferentes niveles de profundidad, como ya he comentado. Cada palabra se relaciona con otras de su misma categoría y a su vez las categorías están entrelazadas, de modo que cada término activa una compleja red de relaciones, siendo más fuertes los vínculos entre partes más próximas de la red y más débiles las asociaciones que se van alejando de la palabra que actúa como estímulo central.

En la categoría, la palabra no cuenta solo por sí misma sino por las palabras afines que es capaz de convocar, por lo que el vocabulario debe medirse también por la potencialidad de generar relaciones mentales, por su lugar en el sistema general (Uribeatebarria, 1992). Las categorías tienen límites difusos y flexibles, que van modificándose con el aprendizaje lingüístico, y en cada una hay miembros con mayor o menor grado de prototipicidad (García Carpintero, 1996). Por ejemplo, dentro de la categoría “animales”, para la mayoría de hablantes es más prototípico un perro que un coral, que sería un miembro periférico. La prototipicidad puede ser también subjetiva, por ejemplo un niño con un gato en casa probablemente pensará en este felino antes que en un pájaro al oír la palabra “animal”, aunque reconozca a ambas palabras como miembros de esa clase. Una misma palabra pertenece a varias categorías a la vez, por ejemplo “perro” también estaría incluido dentro de “palabras con p”, “seres de cuatro patas”, etc. La plasticidad del cerebro permite esta flexibilidad, que es una de las claves que explican la eficiencia comunicativa del lenguaje y su funcionamiento a base de símbolos.

Entre las palabras de una misma categoría hay una “semejanza de familia”, según Wittgenstein, que agrupa los términos según unas relaciones concretas y que a menudo no puede reducirse a una sola propiedad, como en la descomposición por rasgos estructuralista o lógica que defienden algunos teóricos del significado. Estas relaciones afectan a todos los niveles de la lengua pero las más potentes son las que afectan al sentido (Cuenca, 1999), y por este motivo me ocuparé de ellas con más detalle.



En primer lugar la relación puede ser de inclusión, tanto porque una categoría englobe a otra como porque se establezca dicha inclusión en la relación entre una categoría y las palabras que la forman. Esta inclusión puede ser, usando la terminología de la semántica tradicional, de holonimia-meronimia (o relación del todo con sus partes) o de hiponimia-hiperonimia. Las diferencias entre ambas se pueden ver en el siguiente ejemplo. Si se toma “árbol” como término genérico, los merónimos o partes que lo compondrían serían “raíces”, “tronco” y “copa”, mientras que sus hipónimos serían “encina”, “pino” o “sauce”. El holónimo o término específico incluye a todos los merónimos, está compuesto por ellos, y en cambio el hipónimo distingue un tipo concreto de hiperónimo. Por tanto el hipónimo contiene todos los rasgos semánticos de su hiperónimo más algunos específicos que permiten la distinción, y por el contrario entre merónimos y holónimos puede haber rasgos no compartidos.

Aparte, en la relación de hiperonimia (Cruse, 1986) se puede establecer una taxonomía, ya que se pueden añadir hiperónimos o hipónimos hasta completar la clasificación. En el ejemplo anterior, “árbol” puede ser a su vez el hiperónimo de “encina” y el hipónimo de “planta”, algo que no ocurre necesariamente en las relaciones de meronimia y holonimia. Las taxonomías reflejan en gran medida la organización conceptual del mundo exterior. Por lo general tienen cinco niveles de especificidad: el primero o más genérico es un término vago, referido a multitud de entes, como “ser”, por ejemplo. En el extremo contrario, los hipónimos más concretos son propios de especialistas, que diferencian características no perceptibles para el profano. Las categorías intermedias corresponden a los términos más comunes y son los primeros que se adquieren. En el área de lengua y literatura se pueden trabajar algunos hipónimos vistos en las demás asignaturas, como un complemento a la competencia léxica general del alumno, para ayudarles a usar con más precisión esos términos.

Desde la palabra base o común, que está en la categoría intermedia, se aprenden los hiperónimos por abstracción y generalización de rasgos y los hipónimos por concreción y disección. Son, pues, operaciones mentales opuestas. Nuevamente, estos procesos se ven

modificados por las experiencias personales de los hablantes. Volviendo al ejemplo, un habitante de un pueblo cuyos padres mantengan un bosque, considerará más tipos de árboles y tendrá como palabras base las especies, mientras que es probable que la mayoría de personas de ciudad sin interés en la botánica apenas distingan entre especies y consideren que “árbol” es la palabra base que designa a toda la clase. Ambos coincidirán, no obstante, en la organización de la categoría y señalarán que “encina” es un hipónimo respecto a “árbol”. Según el criterio adoptado, además, habrá miembros o hipónimos más prototípicos y otros periféricos, igual que ocurre con la organización del léxico en el cerebro (probablemente la mayoría de hablantes europeos considerarán un hipónimo más prototípico de “árbol” el “pino” que el “bonsai”).

Los hipónimos tienen más intensidad que los hiperónimos pero menos extensión, entendiendo la intensidad es el conjunto de rasgos o semas que diferencian una palabra de otras semejantes mientras que la extensión es el universo de entidades que pueden clasificarse bajo esa palabra; “encina” tiene más intensidad porque aporta más datos que “árbol”, pero posee menor extensión (hay menos encinas que árboles). La relación hiperónimo-hipónimo es vertical (un hipónimo depende jerárquicamente de su hiperónimo) pero también genera relaciones horizontales (todos los hipónimos de un mismo término, también llamados cohipónimos).

En las relaciones de meronimia se pueden establecer escalas con gradación entre los términos, por ejemplo dentro del conjunto “palabras que indican tamaño”, “gigante”, “grande” y “pequeño” están situados en una escala. Esa escala puede verse sustituida por un ciclo temporal, por indicadores espaciales o por rangos, como en la categoría “calificaciones escolares”, donde “sobresaliente” es superior a “suficiente”. La diferencia entre rango y escala radica en que el rango solamente incluye términos absolutos y no admite gradaciones o adiciones de palabras nuevas intermedias (Escandell Vidal, 2007).

Las implicaciones didácticas de las relaciones de inclusión son muy importantes. Primeramente, sirven para definir y clasificar conceptos, operaciones necesarias en los escritos de los estudiantes y en muchos exámenes. Hay que comenzar una definición por el hiperónimo

y cuando se clasifiquen elementos, se empezará por el holónimo que los contiene, y así se huirá de expresiones coloquiales como “es cuando”, tan frecuentes en sus respuestas. Por otra parte, en algunos textos se presupone el conocimiento de esa relación y se usa un hiperónimo para evitar repetir la misma palabra, por lo que si no se establece el vínculo, se deja de comprender el texto. Además, el uso correcto de un término más preciso u otro es uno de los principales síntomas de adecuación en un discurso (las palabras más vagas, de los niveles superiores de abstracción, llamadas comodines, como “cosa”, son a menudo síntoma de pobreza léxica). Por último las relaciones de inclusión, al basarse en la verticalidad, fomentan la abstracción, una característica mental que ayuda a adquirir las competencias básicas, en especial la lógico-matemática, y a enfrentarse a textos de tema complejo o más alejado de sus vivencias cotidianas (como la mayoría de los propuestos en secundaria).

Una segunda relación relevante es la de equivalencia o sinonimia, que se produce cuando dos expresiones o palabras tienen el mismo significado o parecido y que estructura las categorías en horizontal. De hecho, siempre hay un matiz entre sinónimos, no existe la sinonimia perfecta (Ullman, 1951), ya que siempre hay una pequeña diferencia de registro, connotación o semas, puesto que por cuestiones de economía, un idioma no genera un sinónimo si ya tiene una palabra que cubra ese espectro de significación, las variantes surgen por necesidad de afinar.

La sinonimia puede producirse entre elementos del mismo nivel (dos palabras simples) o entre palabras y expresiones, por ejemplo “el manco de Lepanto” es un sinónimo de “Cervantes”. Estas equivalencias dependen con frecuencia de la cultura general, que almacena junto a una palabra posibles paráfrasis que contienen información enciclopédica y que pueden resultar complicadas para los alumnos, que no poseen dicha información. Lo mismo ocurre cuando se efectúa la equivalencia mediante mecanismos de cohesión, como las anáforas, o mediante sinonimia únicamente contextual (“ese chico” puede ser sinónimo de “Juan” en determinadas situaciones comunicativas pero no en otras, igualmente “listo” actúa como sinónimo contextual de “inteligente” o de “preparado” dependiendo de la proposición en la que aparezca).

Debe entrenarse a los alumnos específicamente en la identificación de estos procedimientos sinonímicos, tanto para permitirles entender textos bien trabados como para dotar de más riqueza a sus escritos, algo que se valora mucho en las calificaciones (la ausencia de repeticiones). La capacidad de aportar sinónimos es uno de los mayores indicadores de riqueza del vocabulario (Lynne Murphy, 2003) y comienza a funcionar a partir de los ocho años de edad, aproximadamente.

A menudo existe un grado de lexicalización que fuerza que junto a determinadas construcciones aparezca un sinónimo y no otro. Estas diferencias están presentes en la mente si la persona domina plenamente el significado de la palabra, aunque no siempre si sólo está en el vocabulario pasivo, y se refuerzan si al aprender la palabra se ha ofrecido un contexto rico que acentúe la relación entre las palabras de esas construcciones, llamadas a menudo colocaciones y que se almacenan como una única unidad si son percibidas como tales por el hablante (Nattinger, 1992). Por ejemplo junto a “árbol” es mejor el sinónimo “talar” que “cortar” y esa información pragmática se almacena con la forma de la palabra. La lengua a veces privilegia determinadas cuestiones, las ve como más naturales, algo que resulta complicado de explicar a los no nativos, y que surge de guardar junto a la palabra su contexto prototípico (Sinclair, 1996, cit. en Cuenca, 1999), de frecuencia de exposición a un uso determinado. Evidentemente, en ocasiones la elección de un sinónimo o de otro depende solamente de cuestiones personales de gusto o estilo.

Los sinónimos son las palabras que mejor conectan diferentes categorías y han sido denominados por ese motivo “palabras testigo” (Matoré, cit. en Cuenca, 1999), en una metáfora con los relevos del atletismo, ya que activan diferentes fragmentos de la red semántica global, pasando el testigo de una categoría a otra. En el ejemplo anterior, “cortar” actúa como testigo entre “talar” y la categoría del árbol y “herir” y la categoría de lesiones, entre otros.

Si los sinónimos tienen una equivalencia de sentido, puede darse también una equivalencia formal, como en el caso de las palabras polisémicas y homónimas (dejaré los

homófonos aparte por tratarse de una cuestión más ortográfica que semántica). Aparentemente, se trata del mismo fenómeno, un significante con diversos significados. No obstante, se trata de relaciones diferentes, puesto que las acepciones de una palabra polisémica guardan relación entre sí, hay una asociación tanto de forma como de conceptos algo que no ocurre en el caso de la homonimia.

Una palabra puede desarrollar nuevos sentidos, que se separan entre sí hasta casi constituir palabras diferentes, en un fenómeno de polisemia. Por ejemplo, entre la “cola” de los animales y la que recoge el cabello en un peinado hay una clara semejanza, basta con visualizarlas. Se trata de dos palabras polisémicas o, mejor, un único término que es polisémico, pues tiene varios sentidos. La polisemia puede ser lineal, si un significado es más general que otro, o no lineal, si surge por procesos como la metonimia o la metáfora, como en este ejemplo. En cambio, entre “traje” como vestido o uniforme y “traje” como pasado del verbo traer no parece haber ninguna relación, se trata de palabras totalmente diferentes con un mismo significante, por eso son homónimas (aspecto reforzado por la pertenencia a diferentes categorías gramaticales).

No siempre es transparente la relación entre los sentidos de una palabra y sólo el diccionario etimológico puede separar totalmente ambos fenómenos: si las palabras comparten un mismo origen (y a menudo eso implica que están bajo el mismo lema lexicográfico), se trata de polisemia, si son dos palabras que, por motivos evolutivos, han acabado coincidiendo, es un caso de homonimia. Esta distinción puede ser operativa para trabajar con el diccionario en clase o para fijar las diferencias entre categorías gramaticales, pero no tiene relevancia en cuanto al significado, se trata siempre de nuevos sentidos que deben añadirse a la misma forma. De hecho algunos estudiosos como Gregorio Salvador, defienden que se trata de una misma relación, pero una vista desde el punto de vista sincrónico (la polisemia) y otra que tiene en cuenta también el aspecto diacrónico.

El aprendiz puede mostrar resistencia a aplicar un término a un contexto inusual, puesto

que adquirir un nuevo significado para una palabra ya conocida obliga a una gran reestructuración de la categoría que la incluye (Giammateo, 2001). No obstante, el esfuerzo se verá recompensado por el ahorro mnemotécnico de una nueva forma y por el mayor conocimiento de la palabra en cuestión.

Resulta más rentable didácticamente, por tanto, centrarse en ampliar los sentidos de una palabra que en adquirir más etiquetas léxicas totalmente nuevas, por las conexiones que se podrán efectuar posteriormente y porque el índice de conocimiento de los términos es mayor, lo que permite un paso más sencillo del vocabulario pasivo al activo. Los profesores, pues, buscarán ofrecer diferentes contextos de aparición de una palabra, para trabajar la polisemia, y se comentarán los matices entre sinónimos. Los ejercicios en los que hay que escoger entre sinónimos, propios de los tests psicotécnicos, o los que piden sustituir un término por uno más preciso de su mismo campo semántico son muy adecuados para trabajar estos matices una vez han sido presentados. Sirven además para diferenciar entre el sentido textual (Oster, 2009), concreto de ese ejemplo, y el genérico, que puede coincidir o no con el ofrecido.

Algunos lexicólogos defienden que toda palabra es potencialmente polisémica, pues aparte del significado objetivo, recogido en los diccionarios y compartido por toda la comunidad, surgen los significados particulares de determinados grupos sociales y los significados connotativos, que dependen de la subjetividad personal y de las experiencias previas. Igualmente, cualquier término puede actuar como sinónimo de otro según el contexto, especialmente si se fuerza la literalidad como en el caso de los textos literarios donde la metáfora hace que el sentido de una palabra sea el de otra. Los recursos o retóricos o figuras literarias pueden contribuir en consecuencia a efectuar con más facilidad el salto de un sentido a otro y de ahí su importancia en los textos y en el currículum de la asignatura.

Un tercer grupo lo forman las relaciones de disyunción, que incluyen aquellos términos que se excluyen, sea por pertenecer a la misma coordenada lógica o por ser antónimos (Bechini Tejados, 1986). Por ejemplo, “hilo” y “aguja” no son exactamente contrarios pero en la mente del

hablante aparecen como excluyentes por las leyes psicológicas generales, mientras que “blanco” tiene un significado que sí es opuesto a “negro”. Sin embargo, es posible que el primer término motive el segundo en gran número de casos por asociación, lo que prueba que aunque sean fenómenos distintos desde el punto de vista semántico, en la mente se almacenan de modo similar.

Para formar antónimos, se puede recurrir a procedimientos sintácticos, como introducir el adverbio de negación, y también formar el contrario mediante un prefijo (“posible”-”imposible”). En ambas situaciones solamente se almacenan las partículas necesarias para producir la antonimia, sean las reglas de negación y combinación o los prefijos, siempre que éstos sean transparentes como he indicado anteriormente. La única antonimia que se conserva en la mente como relación que estructura las categorías mentales es la léxica, la que surge al contraponer dos palabras diferentes o expresiones de significados opuestos. Al igual que la sinonimia, la antonimia estructura las categorías en horizontal (Cuenca, 1999), pues pone en contacto campos semánticos distintos desde la oposición, si bien esta relación es más débil que la sinonimia, porque entre los antónimos se cambia menos a menudo de categoría de referencia.

Existen tres tipos de antónimos, según la división clásica de Lyons. En primer lugar, los propios son aquellos términos que admiten gradación, los que se sitúan en extremos opuestos de una cadena de polaridad pero permiten palabras intermedias. Por ejemplo, entre “blanco” y negro”, antónimos propios, se situaría el término “gris”. Cuando la cadena es más extensa, se considera que cada una de sus piezas funciona como antónimo del resto. Por ejemplo, como contrarios de “pequeño” funcionan tanto “grande” como “enorme” pero se considera más perfecto “grande”, porque es su equivalente en la escala, mientras que “enorme” sería un antónimo más adecuado de “minúsculo”, por ocupar ambos los extremos de esa gradación.

Este ejemplo prueba que también en la antonimia existen miembros prototípicos y periféricos, como en la organización de todas las categorías mentales. Dos contrarios serán más perfectos, más centrales, cuando compartan todos los rasgos semánticos menos uno, cuando la

oposición de sentido sea más nítida. Por ello se considera que el contrario de “blanco” es “negro” y no “gris” o “rojo”, a pesar de que podrían serlo por estar en una relación de disyunción. La precisión en el vocabulario ayuda a determinar cuál es el antónimo ideal para un término según su uso más frecuente.

En segundo lugar, existen los denominados antónimos recíprocos, en los que un término implica la existencia del otro. Si se habla de “comprar” es porque se da el acto de “vender” y si alguien es “abuelo” es porque existe un “nieto”, se necesitan mutuamente por estar basados en la relación. Estos antónimos se organizan por pares. El “abuelo” es el opuesto del “nieto”, aunque por disyunción se relacione con los demás términos de parentesco.

Por último, están los llamados antónimos complementarios, en los que la lógica excluye la presencia de uno cuando aparece el otro, es decir, la negación del primero supone la afirmación del segundo, como en “muerto” y “vivo”: si alguien no está muerto es porque está vivo, al negar la definición de un término se está afirmando el otro. Es cierto que la lógica proposicional ha puesto en duda la existencia de determinados antónimos complementarios, es ya clásico el caso de “soltero-casado”. En principio, el soltero se define justamente como “el que no se ha casado”. La tradición explica que esta categoría es inadecuada para dar cuenta de los sacerdotes, por ejemplo. Sin embargo se trata justamente de excepciones, la definición sigue siendo válida y la expresión lógica se mantiene: soltero =  $\neg$ casado (en esta dirección, en la inversa no siempre se cumple, puesto que puede haber viudos, separados o divorciados).

La relación de antonimia es la primera que se adquiere (Lynne Murphy, 2003), pues está presente ya a partir de los seis años de edad (la sinonimia no surge hasta los 8 como he dicho antes). El objetivo didáctico es incrementar el número de antónimos léxicos, de palabras que se conocen y que se pueden oponer a otras, y aumentar progresivamente el grado de abstracción y matices de cada término conocido. La distinción entre antónimos ayuda a la precisión léxica y al establecimiento de campos semánticos completos, a activar con más rapidez las expresiones de la misma categoría. Las coordenadas lógicas, por su parte, añaden información a la palabra



principal, por lo que también estructuran y completan los campos semánticos. Como cuando se usa un término se evocan los que están en relación de disyunción con él, es importante hacer explícitas esas relaciones para que los alumnos puedan usarlas en inferencias de sentido, tanto en la lectura como en las conversaciones, como explicaré en su apartado correspondiente.

Por último existe un amplio grupo de relaciones que se denomina de coincidencia parcial, que agrupa todas las palabras que pertenecen a la misma categoría y están unidas entre sí por información que proviene sobre todo de la experiencia previa y que no puede catalogarse en ninguno de los tipos anteriores. Serían necesarias más investigaciones en lingüística cognitiva para explicar exactamente qué tipos de fenómenos se producen en estas relaciones, ya que hasta ahora los resultados parecen aplicarse solamente a determinados grupos de palabras y no a una relación universal como las explicadas en este apartado. Las asociaciones de coincidencia parcial pueden ser enormemente complejas y variables entre personas y tal vez surjan por la necesidad del hablante de situar un término recientemente aprendido en una categoría para poder retenerlo.

Por la existencia de esta relación y porque cada categoría tiene siempre un componente subjetivo, al presentar el vocabulario el docente debe incentivar que el alumno cree su propia red de asociaciones (Mandler 1977, cit. en Déro, 1998), que se explicite cómo se configuran las palabras nuevas respecto a las ya conocidas y que se discuta cómo activa otros términos afines. Estas categorías irán cambiando con la adquisición de nuevos conocimientos, que obligarán a reestructurar el lexicón mental, y con la propia edad, pues está demostrado que los niños codifican de un modo diferente al de los adultos; los niños prefieren asociar las palabras sintagmáticamente y unir las categorías en horizontal (Carter, 1987), mientras que los adultos tienden a privilegiar las relaciones verticales cuando es posible. Los adultos, además, otorgan más relevancia a los matices y por tanto ponen en contacto categorías más lejanas, con más palabras que actúan como testigos. Otra diferencia es que los adultos son más sensibles a las categorías gramaticales (Gómez Devis, 2004) y relacionan preferentemente términos similares morfológicamente. Es importante que en secundaria se facilite el paso de un sistema a otro, so

pena de que los estudiantes no comprendan las alusiones de mensajes completos, adultos, establecidos en base a asociaciones más difusas que las que se enseñan en primaria.

En conclusión, resulta fundamental tener en cuenta las relaciones del léxico en la mente si se quiere enseñar de un modo adecuado el vocabulario, por lo que habrá que presentar las palabras en categorías y campos semánticos y no de modo aislado, porque así se facilitará que el alumno las recuerde y las use adecuadamente en el futuro (Soler Albiñana, 2008). Para usarlas, debe dominar las reglas de la gramática, pero también influyen las leyes de la psicología general; así según el principio de la psicología Gestalt de atención fondo-forma (Cuenca, 1999) se dirá naturalmente “la bicicleta está cerca de la pared” y no “la pared está cerca de la bicicleta”, aunque ambas estructuras son correctas en español.

El niño adquiere las normas gramaticales paulatinamente, mientras que esas restricciones psicológicas son innatas, pues dependen de leyes perceptivas, y se acentúan por la pragmática, por el modelo exitoso de los hablantes de su entorno. Esas normas elementales se fijan en primaria y en secundaria se hace hincapié en el dominio de la normativa, pero se considera que el proceso global acaba con la escolarización obligatoria: un adulto nativo domina naturalmente la gramática de su lengua y sabe combinar adecuadamente las palabras para formar frases con sentido. En cambio el léxico se va aprendiendo durante toda la vida, una muestra más de su importancia (Higueras García 1996, cit. en Álvarez Cavanillas, 2008).

### **5.3.- LA EXPRESIÓN ESCRITA**

El vocabulario activo solamente se adquiere usando las palabras adquiridas y para ello es necesario que en clase se programen actividades que necesiten usar términos complejos. En los proyectos y unidades didácticas tiene que haber siempre alguna fase en la que se cree un discurso estructurado, destinado a una audiencia, de modo que se sintetice lo aprendido y se mejore la competencia comunicativa. Ese discurso puede ser oral y escrito, y correspondería a las dos habilidades productivas básicas de cualquier lengua, hablar y escribir, destrezas que no se trabajan lo suficiente en las aulas actuales.

La LOE recoge en sus exigencias el dominio de estas dos habilidades, ya que el foco de todo el currículum es la comunicación, como herramienta para mejorar en las competencias básicas (Zayas y González Nieto, 2008), sin embargo aún se aprecian restos de la tradición pedagógica anterior, pues en su misma formulación por bloques separa esa comunicación de la reflexión metalingüística o enseñanzas gramaticales (Jover, 2008), que es en lo que se tienden a fijar los profesores pues es más sencillo explicar conceptos morfosintácticos, que además están graduados por dificultad de forma evidente, que entrar en la didáctica de la escritura, por ejemplo.

Esa didáctica, no obstante, aparece como fundamental. Si un alumno termina la secundaria sin saber expresarse correctamente por escrito, tendrá problemas en los estudios superiores, donde muchas pruebas exigen escribir discursos estructurados y complejos e incluso en la vida cotidiana, en la que la relación con la administración o el mundo laboral se efectúa a menudo por escrito, por tener un grado mayor de formalidad.

Escribir es la actividad discursiva por excelencia, pues el tiempo diferido de producción y recepción permite la mayor reflexión sobre cómo se construye el mensaje, por tanto es lógico que en cualquier tarea de la asignatura de lengua y literatura deba incluirse un momento para la

escritura. Existen cuatro tipos de escritos propios del aula (Cassany, 2000): los ejecutivos (los dictados y similares), los instrumentales (la toma de apuntes), los funcionales (destinados a la práctica de una tipología concreta de texto, por ejemplo) y los epistémicos (los que ayudan a pensar). Los profesores de lengua tendrían que centrar sus esfuerzos en estos últimos, pero no es así. En los primeros cursos de la ESO (y a veces más allá) se realizan muchos dictados para fijar la norma ortográfica, un aspecto importante pero más superficial que otros niveles de la escritura. El segundo tipo, directamente relacionado con las técnicas de estudio, se practica muchísimo pero rara vez se enseña y se evalúa, algo contradictorio que se repite con frecuencia en la materia, como explicaré después. Los últimos tipos, identificados con las redacciones, exposiciones, exámenes de desarrollo y demás apenas se practican, a pesar de ser los más complicados, y cuando se llevan a cabo es solamente para calificar, como cuando se pide que se resuma un tema de literatura sin haber ofrecido antes un modelo de cómo ha de ser el texto ideal.

Un 32% de los alumnos de secundaria no escriben un solo texto completo a lo largo del curso (Adell Gutiérrez, 2006), en flagrante incumplimiento del currículum oficial. La mayoría escribe una o dos redacciones y los exámenes y solamente un 17% del total escribe más de siete textos a lo largo de todo el año (una media que aún es baja dado que a escribir se aprende practicando sin cesar). Esas redacciones se realizan casi en su totalidad de forma individual y en casa, por lo que se evalúa el resultado final y no el proceso de escritura, que aparece como el gran ausente. Posteriormente, en cambio, los profesores se quejan a menudo de que sus estudiantes no saben escribir correctamente.

Los tipos de texto acostumbran a ser uno de los ejes de la programación de la asignatura y en consecuencia su ejercicio debería ser la actividad más frecuente en el aula, pues de poco sirve conocer las características de un discurso e identificarlas en las producciones ajenas si después no se puede incorporar a la propia competencia. Además, cada texto ayuda a desarrollar unas habilidades lingüístico-cognitivas diferentes según sus componentes (Jorba i Bisbal, 2008). Expondré a continuación únicamente unos ejemplos.

Un alumno describe en el texto descriptivo pero también al explicar las características de un producto en la publicidad o al exponer cómo funciona un aparato, como marco para la narración o incluso en una crónica. Al describir observa y selecciona los elementos más relevantes y finalmente ordena cómo va a dar cuenta de esas partes (por lo que usa conectores de tiempo y espacio, palabras muy importantes como ya he comentado en una sección anterior).

La definición es una técnica esencial. Aparece en los exámenes de conceptos, encabeza los textos argumentativos y expositivos y es el primer paso para cualquier tarea que implique usar palabras abstractas. En esa definición aparecen hiperónimos, ya comentados, para los que es necesario tener presente la jerarquía mental de términos y por tanto categorizar y ordenar, comparar con otros elementos semejantes y opuestos, de tal modo que se pueda construir una terminología precisa.

Cuando se le pide que justifique su respuesta, se le exige que sepa identificar relaciones causales (y por tanto ejercita su competencia lógico-matemática), que se anticipe a posibles objeciones, que argumente de forma ordenada su opinión (después de formarse un criterio sopesando y evaluando los datos que posee) y que estructure el escrito para que un lector pueda seguir su curso de pensamiento. El texto argumentativo es probablemente el más complejo, siendo el narrativo el más sencillo. En la mayoría de tareas, especialmente en segundo ciclo y en bachillerato, debería ser el texto predominante.

Enseñar a escribir supone dominar las convenciones genéricas de cada tipología textual pero también las habilidades mentales asociadas (que a veces deben entrenarse previamente si el nivel es bajo, con ejercicios específicos): enseñar a escribir es enseñar a pensar (Nickerson y Perkins, 1994). La expresión escrita, en sus diversas formas, deviene entonces el centro lógico de la materia de lengua, pues se relaciona íntimamente con la lectura y desarrolla de modo óptimo las capacidades de los alumnos. Como destaca Piaget, el paso a la adolescencia implica un cambio en el modo de pensar, con el descubrimiento de la abstracción, que supone no solamente

acumular nueva información sobre campos más alejados de la experiencia vital (con las palabras que la vehiculan) sino organizarla de diferente manera. En las redacciones, donde se reflexiona sobre el uso de las palabras, sobre cómo se entiende mejor una idea y cómo queda más estética (y por tanto profundizando en el significado de cada término), se ponen en marcha de forma explícita los mecanismos mentales que relacionan palabras y gramática (Olson, 1994), al construir frases y encadenarlas en un todo coherente.

Como además la redacción va dirigida a un público que no es el propio yo, es necesario solucionar ambigüedades y tener en cuenta los aspectos pragmáticos de la comunicación (Bachman, 1995), algo que no ocurre con los escritos instrumentales de uso personal. Es preferible que se genere siempre que sea posible una audiencia real, es decir, que el escrito tenga un sentido aparte de ser corregido por el profesor (Atienza Cerezo, 1999). En ese sentido los trabajos en grupo y las nuevas tecnologías suponen una gran ayuda, pues permiten exponer, colgar, difundir y discutir los textos, que salen del aula y de la comunicación bidireccional estudiante-profesor para convertirse en una situación retórica real, como ocurre con una entrada en un blog, un texto en la Wikipedia, los murales públicos o la página web, la revista de centro...

Pocos alumnos escriben espontáneamente de modo adecuado, por lo que habrá que enseñar cómo se construye un texto de modo adecuado, pautando por fases la composición y corrigiendo cada una hasta llegar a que lo hagan de manera autónoma. Esta enseñanza por partes no se observa en los libros de texto cuando realizan propuestas de escritura, en las que indican el tema y la extensión pero no cómo llevarlo a cabo; se centran en trabajar por separado la ortografía, la gramática, las características de cada género y presentan el resultado como una especie de “síntesis mágica”, como ironiza Álvarez Angulo, esperando que el alumno integre por su cuenta los diferentes componentes de la lengua (Álvarez Angulo, 2006).

La retórica clásica dividía la formación de textos en tres fases, *inventio*, *dispositio* y *elocutio*, que siguen siendo plenamente vigentes, aunque la didáctica de la lengua ha desglosado

más los componentes que se deben atender en cada fase. En todas estas fases interviene de forma decisiva el vocabulario, como sucedía con la lectura. Los diferentes estadios son a la vez consecutivos y simultáneos: es posible establecer un protocolo de actuación con fines didácticos que cubra los diferentes procesos que deben seguirse para elaborar un texto formal adecuado, pero en la práctica se anticipan elementos de los siguientes momentos de escritura y se recuperan anteriores en una constante revisión en la que hay que entrenar a los alumnos.

La *inventio* romana se ocupaba de qué había que transmitir, del contenido previo. Equivaldría a la fase de planificación del escrito. El alumno debe realizar diversas operaciones, como una lluvia de ideas previa y su selección posterior para decidir qué va a transmitir; pensar en la audiencia y el objetivo de la comunicación, lo que determinará el tipo de texto escogido, cuyas convenciones debe respetar para facilitar la lectura posterior y elegir el registro adecuado a ese propósito comunicativo. El léxico juega un papel fundamental, pues escoger entre una palabra u otra marca el nivel de formalidad, el grado de conocimiento presupuesto en el lector, las connotaciones posibles y las ideas que se comunican. Los estudiantes con más experiencia o dominio de la escritura pasan más tiempo en esta fase, pensando en el objetivo y en la audiencia (Bereiter y Scardamalia, 1987), mientras que los aprendices comienzan a escribir sin dilación después de saber el tema de la redacción. El profesor puede guiar a sus alumnos planteando preguntas previas que se respondan conjuntamente para aclarar las premisas del escrito, hasta que esta operación esté automatizada. También puede mostrar diferentes técnicas para sugerir ideas, fomentando la imaginación y el uso de las palabras activadas en la mente al seleccionar un término afín. Es aconsejable que esta fase de ideación (Beaugrande, 1984, cit. en Atienza Cerezo, 1999) se plasme también por escrito, aunque sea bajo forma de gráficos, listados inconexos o cualquier otro sistema, pues ayudará a la redacción final y a la evaluación por parte del profesor (Cassany, 1990).

La fase de *dispositio* o formación del texto se puede entender como la estructuración del texto. Una vez se poseen las ideas que deben transmitirse, es el momento de ordenarlas de acuerdo al género textual y a cuestiones de estilo. Interviene aquí el concepto de secuencia de

escritura, una unidad mayor que el párrafo pero menor que el texto, que equivaldría a cada una de las partes del texto final. Estas secuencias engloban la superestructura postulada por Van Dijk y ayudan al escritor a hilvanar las ideas y al lector a reconocer el hilo conductor (Trujillo Sáez, 2001). En un texto puede haber diversas secuencias, que impliquen diferentes operaciones mentales y conocimiento del mundo. El vocabulario es de nuevo clave, tanto por las palabras que sirven de nexo entre ideas (los conectores) como por las activaciones que se refuerzan en esta fase, expandiendo al máximo el campo semántico que interviene, siempre que se haya adquirido con una profundidad suficiente.

Posteriormente se llega a la escritura efectiva, a la textualización. Aquí se seleccionan definitivamente las palabras que se escribirán y se atiende a los mecanismos de coherencia y cohesión, por lo que el léxico se mezcla con la sintaxis (y la enseñanza gramatical debería tener como objetivo ayudar en este estadio de la escritura): el alumno tiene en cuenta mecanismos para evitar repeticiones, que son en su gran mayoría léxicos (uso de sinónimos, hipéronimos y paráfrasis) pero también morfológicos (pronominalizaciones, anáforas), y mecanismos que aseguren la unidad del escrito (referencias internas, correlación de tiempos verbales, concordancia, presencia de conectores) y que avance siguiendo la lógica (Zayas y Pérez Esteve, 2007). Las competencias básicas se ponen a prueba en esta fase, tanto la lógico-matemática, como la de autonomía personal y, evidentemente, la lingüística. Las correcciones de los borradores que surgen en este momento son las más importantes pues determinan la dirección final de la redacción.

Cuando se poseía el escrito, los oradores romanos pasaban a la elocutio o pronunciación. Antes es aconsejable una revisión a fondo. Los alumnos con peor nivel revisan poco y a nivel superficial (ortografía, cambiar algún término muy repetido), mientras que la auténtica revisión debe suponer una reescritura, como se incentiva con el modelo francés, que acumula versiones del mismo texto, en los que se puede evaluar el progreso. El examen debe proceder por niveles, primero todo el texto para replantearse cuestiones de orden, después la secuencia para analizar cómo se ligan las ideas y si se expresan del modo más adecuado, luego el párrafo para asegurarse



de que posee una unidad y que se puede leer sin problemas, evitando las frases largas mal puntuadas – un 60% de los errores totales (Pujol, 2000)- o las ideas divididas sin motivo entre dos párrafos, por ejemplo, y posteriormente cada frase.

Los aprendices noveles a menudo no saben detectar los errores cometidos y les cuesta ponerse en el lugar del receptor por lo que la guía del docente o de otro compañeros es básica. Es más, debería alternarse la corrección por parte de otros alumnos con la del profesor (aunque éste siempre debe revisar la versión final) porque cooperativamente se aprende mejor y porque los alumnos que actúan como correctores agudizan su sensibilidad lingüística y reflexión sobre el idioma. En la actualidad, en cambio, rara vez se plantean redacciones grupales o correcciones por pares que vayan más allá de señalar las faltas. La mejor corrección de un borrador se basa en el diálogo personalizado, donde alumno y profesor comparten los problemas y posibles soluciones de composición (Lomas y Osoro, 1993).

Esta fase de revisión debería darse después de cada una de las anteriores, los expertos realizan muchas más correcciones en cada momento y no solamente al final (Pérez Esteve y Zayas, 2007). En la ESO, el profesor debe guiar la atención del alumno a la conclusión, el apartado que más problemas presenta para ellos: o bien no aparece o supone una valoración final que no se deduce de lo anterior o bien añade una nueva idea sin recapitular las ya enunciadas, por lo que no supone un auténtico cierre del escrito (Atienza Cerezo, 1999).

Una vez se considera que el escrito ya está a punto, se entrega en un formato adecuado, con las normas de presentación correctas que deben dominarse ya en primaria tanto si se escribe a mano como a ordenador. Es entonces cuando el profesor corrige la versión definitiva, comparándola con las anteriores, de modo que obtengan notas de proceso y notas de resultado y sepa dónde tiene que incidir. En las correcciones hay que seleccionar lo que se anota, no siempre debe corregirse todo y del mismo modo. Los docentes cometen habitualmente un error al corregir redacciones: marcan todos los fallos (a veces con diferentes símbolos según el nivel afectado), sin diferenciar entre los que son realmente graves y los que son superficiales. Un

escrito todo lleno de faltas (“de rojo” coloquialmente) desanima y no ayuda a mejorar, porque proporciona demasiada información, demasiados frentes a los que atender. Tienen que señalarse primero los errores más importantes, los que pertenecen a la zona de desarrollo próximo del alumno y puede aprender y evitar en un futuro, y más adelante ya se profundizará en los demás, de modo que la exigencia sea progresiva.

La corrección no debe limitarse a señalar el fallo, sino que tiene que proporcionar alternativas o exigir que sea reparado si el alumno ya conoce la teoría asociada (Lomas, 1999), por ello en una redacción es aconsejable que vaya acompañada de un comentario general. Esa corrección debe remitir a la revisión de los borradores, que el profesor tiene en cuenta y ha corregido antes (se pueden entregar cada vez todos los pasos, por ejemplo) y tiene que intentar ser rápida, próxima al momento de escritura, para que el alumno tenga el texto aún en la cabeza al recibir sugerencias (Adell Gutiérrez, 2006), algo extensible a los exámenes en general.

Propongo, por tanto, un sistema de corrección final a tres niveles. Al principio se ofrece la calificación, con un comentario general sobre el escrito que anime a mejorar; en el cuerpo del texto se comentan los errores -agrupándolos por tipos para recordar la regla que puede evitarlos (Fargas, 1995) - y se proponen soluciones y al final del mismo se recapitulan los más importantes en forma de consejos concretos que el alumno puede aplicar en futuros escritos. En las siguientes redacciones se tendrá en cuenta si los ha seguido, aunque los errores son recurrentes porque el patrón de aprendizaje de una lengua sigue forma de U: cuando se relaja la atención sobre una norma, puede volver a surgir (Ellis, 1997). Hay que incentivar además la autocorrección cuando los errores ya se han señalado en escritos anteriores, para que haya un auténtico progreso y para que el alumno focalice sus esfuerzos en la revisión en esos puntos donde suele fallar (contribuyendo así a la competencia de aprender a aprender). Al principio se debe ofrecer un texto modelo que actúe como referente de lo que se está buscando, al que se pueden referir las anotaciones sobre el escrito del alumno.

Si se quiere trabajar un campo léxico determinado, es mejor trabajar las palabras antes de

comenzar la tarea de escritura (Mezynski, 1983), algo que además le ayudará a activar más expresiones y tenerlas disponibles mientras escribe. En las diferentes revisiones, debe atenderse al vocabulario, pues con frecuencia los alumnos lo descuidan: no se plantean si es el término más exacto en cada ocasión, usan términos de forma incorrecta (Kress, 1982) y mezclan registros diferentes por intentar usar términos más cultos, en la creencia de que les reportarán más nota o bien abusan de palabras estandarizadas para cada tipo de escrito (Briz, 2002). Como las diferencias léxicas se ven mucho más en el escrito que en el oral (Rodríguez Diéguez, 1987), por el grado de formalidad y la posibilidad de reflexionar sobre lo dicho, constituyen el campo ideal para trabajar el vocabulario activo y las recomendaciones del profesor deben ir encaminadas a que cada vez se usen más palabras y de un modo más preciso.

Aunque las redacciones sean el núcleo del trabajo escrito, no debe limitarse a ellas. En los proyectos del área de lengua tiene que surgir naturalmente la necesidad de elaborar un escrito que transmita o resuma la información adquirida. Igualmente en los exámenes debe atenderse a la expresión escrita. Se observa un auge de la pregunta corta o los tests de elección múltiple, porque son más fáciles de corregir y se prestan menos a subjetividades. Para afianzar la escritura, es conveniente que las pruebas incluyan elaboración de respuestas o preguntas abiertas (Castro Castro, 2006) y no solamente un resumen de lo adquirido en clase sino también algún ejercicio de reflexión, especialmente en los últimos cursos. Así, al ser una parte más del examen, aumentará la motivación por aprender a redactar y cobrarán más sentido las actividades previas para los estudiantes, quienes a menudo solamente valoran lo que tiene un peso en la nota.

## **6.- DIDÁCTICA ACTUAL DEL VOCABULARIO**

### **6.1.- LA EXCESIVA DEPENDENCIA DEL LIBRO DE TEXTO**

El profesor de secundaria debe programar sus clases partiendo del currículum oficial y de los materiales disponibles. El primer nivel de concreción de la programación se halla en los decretos oficiales, que fijan los contenidos mínimos para titular y armonizan el sistema dotándolo de una base común a todos los centros. El segundo nivel se enmarca justamente en el centro concreto, adaptado a la realidad de los alumnos y siguiendo el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro. El tercer nivel es ya la programación concreta de aula, flexible y cambiante según lo que ocurra en clase y debe estar absolutamente personalizado en función de las necesidades e intereses de los estudiantes (siguiendo las guías del departamento). Sin embargo, estos tres niveles teóricos no suelen corresponderse con la realidad: desde el currículum prescriptivo al aula únicamente hay un intermediario, el libro de texto, que estructura las programaciones de más del 90% de docentes de secundaria (Lara, 1991).

El libro de texto suele ser un material bien editado y cuidado, redactado por un equipo de autores con experiencia. Los problemas que acarrea surgen al usarlo como única guía o pauta para programar las clases. Incluso en los proyectos bautizados como 2.0, iniciativa de los diferentes gobiernos, se otorga gran protagonismo al libro digital como base, como hilo conductor del programa (tal y como se aprecia en el polémico 1x1 catalán).

Este manual nace como un producto editorial, regido por las leyes de mercado. Eso significa que debe dar beneficios y de ahí se derivan dos consecuencias indeseadas. La primera es que los cambios legislativos son mucho más rápidos que el ciclo de amortización, por lo que las editoriales sacan una línea que venden como nueva pero que se basa en gran medida en el reciclaje de materiales antiguos (como explican los propios autores en la entrevista posterior), que no responden a los planteamientos de la ley. Ello lleva a una situación paradójica: los libros de texto, que constituyen la base de las clases en la ESO, no se adaptan a la ley que rige esa

misma secundaria. Como denuncia Guadalupe Jover, “las diferencias entre currículo legislado y editado son, a veces abismales. Las diferencias entre currículo editado y programado son imperceptibles” (Jover, 2008). Por este motivo los cambios legislativos, a pesar de su repercusión mediática, no siempre tienen un correlato en las aulas y se mantienen tendencias del pasado por inercia (lo que aún hace más dudosas las críticas a la ley como causante del fracaso escolar, como he comentado antes). Por lo tanto el intento de trabajar por competencias de la LOE no se refleja en los manuales que conducen el día a día de las aulas (en muchos libros de texto que he analizado aparecen solamente como epígrafes añadidos, sin que se aprecie ninguna novedad respecto a conceptos anteriores), los cuales siguen respondiendo a esquemas ya conocidos.

Porque precisamente ése es el segundo efecto de la necesidad de asegurar un número de ventas: las editoriales no arriesgan y presentan libros que saben que los profesores van a comprar. Éstos se sienten reforzados en sus esquemas tradicionales, las dinámicas en las que llevan a veces años, por lo que la innovación no surge ni de los materiales ni de los docentes. La situación de oligopolio que vive el sector fomenta esta inercia. Más de la mitad de manuales usados en las aulas pertenecen aun 3,2% de editoriales, grandes empresas que facturan más de 100 títulos al año (Ruiz y Sanz, 1999); el 25% siguiente pertenece al 24,06% de editoriales con más de 10 de títulos al año y el cuarto restante se reparte entre el resto de editores. La mayor innovación se produce en estos grupos pequeños pero que no logran obtener cuota de mercado. Nuevamente se presenta la formación del profesorado como la alternativa: si se dota a los docentes de medios y tiempo para buscar sus propios recursos y metodologías, dependerán menos del libro único. Las programaciones por proyectos o con aportaciones personales, no obstante, se exigen solamente en las oposiciones y en proyectos singulares, no en la cotidianidad de los centros.

El libro de texto no resulta adecuado para atender a la diversidad, pues ofrece un itinerario único, con escasa gradación de dificultad en las tareas y sin presencia de las inteligencias múltiples, fruto de un esquema rígido que se presenta para todo el grupo clase. Aparte no recoge la actualidad (los cambios se realizan una vez al año), fuente de motivación

básica para conectar lo estudiado en las aulas con el mundo real (Martínez Muñoz, 1983), por el carácter estacional y por la necesidad de reciclar unidades para que salga a cuenta la inversión inicial.

En cuanto al contenido, el manual aparece como pedagógicamente conservador, ya que favorece las clases magistrales, en las que el alumno recibe una información que se presenta como cierta sin citar las fuentes o plantear puntos de vista alternativos, como denuncia Felipe Zayas, y que suele responder a la ideología dominante (Apple, 1986). Apenas hay sugerencias para que sea el propio estudiante el que construya el conocimiento o debata lo presentado y no se le invita a investigar por su cuenta (Zabala, 1990), pues incluso las actividades TIC que han ido apareciendo desaprovechan el potencial de Internet en este sentido. Estas sesiones transmisivas desmotivan al alumnado, cuyo rol consiste en comprender, memorizar y reproducir, y el profesor se acomoda en un papel de simple intermediario: su función es la de facilitar el acceso al redactado del libro, simplificando su lengua o aportando ejemplos cotidianos que lo acerquen, y ampliar algunos temas con fotocopias o páginas web. Este hábito puede crear resistencias a la innovación tanto en docentes como en alumnos, acostumbrados desde primaria a seguir el libro, libros que cada vez son más uniformes.

En efecto, los libros de primaria copian la estructura de los de secundaria y avanzan contenidos, hay algunas diferencias importantes. En primaria predomina el texto narrativo y de base lúdica, con una complejidad léxica baja. Al entrar en la ESO se produce un giro en el enfoque de los manuales, que puede resumirse en la frase de Merrit: pasan de aprender a leer a leer para aprender (Gillham, 1986). En ese cambio los libros adoptan un tono expositivo, mientras que en cursos más bajos pueden tener un personaje conductor que narra lo que deben memorizar de un modo más cercano o bien más incisivos recalcando las ideas principales, separando definiciones de ejemplos o marcando gráficamente lo que se debe aprender. En secundaria la negrita señala términos clave pero siempre dentro de un redactado único, de carácter expositivo como he comentado. Esta tipología textual presenta unas dificultades específicas: presencia de la nominalización (que condensa más información en menos palabras y

tiene un carácter más abstracto), uso de impersonales y pasivas, aparición de sinónimos, hiperónimos y otros términos de los que la equivalencia se debe deducir por el contexto y repartición de la información entre cláusulas subordinadas, paréntesis, textos anexos o gráficos, información que luego se debe sintetizar con la del cuerpo central (Ferrer, 2007). Este párrafo que acabo de escribir sería un buen ejemplo de lo dicho, y supone un registro más elevado que el lenguaje empleado en los libros de primaria.

Rara vez se prepara al alumno para este salto. En realidad la mayoría de comprensiones lectoras que se han realizado en primaria son sobre textos narrativos; en secundaria éstos alternan con los argumentativos y los poéticos, pero el estudio se produce sobre todo sobre textos expositivos. En estos textos la relación entre datos muchas veces se produce de forma implícita o mediante conectores y términos clave que deben formar parte del bagaje cultural del alumno (y que convendría explicar antes de empezar el tema). Aumenta la cohesión, concentrando el escrito, economizando recursos (Meyer y Fredle, 1984, cit. en Sanz Moreno, 2003), en una operación inversa al oral del profesor, que repite ideas, aclara dudas y se parafrasea cuando emplea términos potencialmente complicados.

Normalmente al seguir un libro de texto se va explicando el vocabulario a medida que aparece en el redactado del tema. Por contra, sería más productivo avanzar las palabras nuevas antes de la lectura (Nelson Herber, 1999), así el estudiante las encontraría más familiares al verlas en contexto y podría fijarse más en los datos que vehiculan y no en descifrarlas. Las expresiones que emplean los manuales están con frecuencia alejadas del léxico de los estudiantes, especialmente de los de peor nivel (Corson 1984, cit. en Ferrer 2007) y por ello resulta difícil establecer las equivalencias entre expresiones presentadas como idénticas para no repetir palabras, especialmente si no se dominan los pronombres anafóricos o el uso de la puntuación. Aparte, aunque los libros presentan la información como si fuera objetiva, esto dista mucho de ser real, como delatan palabras marcadas por connotaciones o el uso de adverbios o adjetivos que indican actitud, procedimientos que el estudiante debe detectar si quiere comprender el texto (Carter, 1987).

Esto ocurre especialmente en los libros del área de sociales, donde la visión de la historia responde a unos presupuestos ideológicos. Esta materia es la que más palabras diferentes aporta, seguida de ciencias naturales y literatura, en el caso francés se ha calculado que suman más de 20000 expresiones nuevas analizando manuales de toda la etapa equivalente a la ESO (Déro, 1998).

Se produce una paradoja: estos libros poseen una lengua más compleja que la de la asignatura de lengua y literatura y en los manuales de ésta, es más complicada la estructura de los temas literarios o teóricos que en las lecturas iniciales o ejercicios de léxico (Sánchez Miguel, 2008).

Debe tenerse en cuenta además que existe una gran disparidad en la complejidad semántica entre editoriales, y está comprobado que los estudiantes que emplean manuales más exigentes, aprenden más vocabulario (McKeown y Curtis, 1987). Es preferible, por tanto, optar por libros de texto de nivel alto, trabajar el vocabulario antes de entrar en ellos y usarlos como un soporte complementario a otros materiales curriculares, de modo que aparezcan nuevas expresiones y el alumno incremente su bagaje léxico.

Existe un prototipo de libro de texto de lengua y literatura que es el que suelen seguir las grandes editoriales. Este libro sigue una estructura idéntica en cada unidad. Ésta comienza por una lectura motivadora (es donde más esfuerzos emplean los autores, según las entrevistas que he realizado) que pretende fomentar la lectura con fragmentos de temas y estilos variados pero cercanos a los adolescentes. Esa lectura acostumbra a estar acompañada de preguntas de comprensión y da título o tema a la unidad (que no hilo). Posteriormente siguen los apartados destinados a la tipología textual y a las propuestas de escritura o lengua oral, cuando las hay.

Un segundo bloque lo forman los contenidos normativos, con tres apartados: gramática, ortografía y léxico. No todos los libros tienen los tres, pero suelen aparecer. El de gramática analiza los diferentes complementos verbales y clases de oraciones, y a veces incluye recordatorios sobre errores morfosintácticos comunes, sin que se relacionen de ninguna manera



con textos o ejemplos de uso. La ortografía y el léxico ocupan también apartados diferentes y el de vocabulario (que comento luego con más detalle) sigue básicamente los temas de semántica dedicados a formación de palabras y relaciones léxicas (con un enfoque tradicional, sin recoger los hallazgos de la lingüística cognitiva que he comentado en el apartado correspondiente).

Por último se incluye un apartado de literatura, nuevamente sin casi relación con el resto de secciones, donde se desglosan los grandes géneros y autores con textos de antología, siguiendo un enfoque historicista y con escasas conexiones con la literatura universal. Puede completar la unidad alguna sección de repaso o evaluación o una más lúdica y cada tres o cuatro unidades aparece alguna sugerencia de proyecto o lectura en profundidad, apenas esbozada, donde se concentran las novedades legislativas.

No todas las editoriales se ajustan a este esquema pero sí es el mayoritario. Las desventajas que ofrece esta estructura son múltiples. En primer lugar se separa lengua y literatura, en contra de lo legislado, y la parte más competencial o de práctica no se relaciona con los contenidos de corte estructuralista usuales, centrados en el análisis de oraciones, en los conceptos y en la parte más superficial de la norma. Por otra parte, la unidad pierde sentido, no merece tal nombre, pues no hay más que un tenue hilo conductor entre las diferentes secciones. Además, los contenidos se reparten según exigencias de paginación (cada unidad contiene un número similar de páginas y así se encuentra por ejemplo “El verbo I” y “El verbo II”), lo que no favorece el estudio (la sistematicidad de la presentación es de las pocas ventajas de esta estructura y queda a menudo anulada al tener que saltar de tema en tema). Dichos contenidos no se revisan ni se aprecia progresión en ellos, salvo en la gramática, de modo que el orden de las unidades parece arbitrario. Por supuesto, son aplicables las críticas generales a los manuales por su escasa atención a la diversidad y por la ausencia de ideas subyacentes al decreto curricular vigente.

El concepto de aprendizaje que subyace a este modelo es uno basado en la memorización y el ejercicio descontextualizado de técnicas lingüísticas aisladas (como localizar complementos

o formar derivados) que no redundan necesariamente en una mejora de la comprensión y de la expresión en castellano. Los contenidos se repiten de curso en curso, aumentando paulatinamente la dificultad y además a veces se solapan con los de catalán, lo que supone una pérdida de tiempo preciosa que podría destinarse a otro tipo de dinámicas. La clase más vigente, según estos manuales, se basa entonces en la explicación, en los ejercicios de consolidación de los conceptos estudiados y en la revisión en un examen final. Rara vez se sugieren trabajos de otro tipo, hay pocas actividades en grupo o que lleven a la investigación (y se suelen concentrar en la parte de la lengua oral) y el uso de las TIC, aunque creciente, es todavía escaso (y se seleccionan páginas web de ampliación o se enlazan ejercicios digitalizados del mismo tipo que los del manual básico, en vez de apostar por un uso creativo de las posibilidades de la Red). Las técnicas de trabajo o de herramientas informáticas, cuando existen, están aisladas del resto de los contenidos de la unidad.

## **6.2.- ENTREVISTAS A AUTORES DE LIBROS DE TEXTO**

Decidí entrevistar a los autores de los libros de texto más vendidos en Catalunya, para ver cómo habían creado unos productos que ya he explicado que tienen una importancia enorme en el conjunto del sistema. Fue bastante complicado contactar con ellos pues por cortesía recurrí a las editoriales para conseguir su dirección (y así no abordarles directamente y que pudieran rechazar la entrevista si lo deseaban) y la comunicación fue francamente lenta en la mayoría de los casos. Una vez logré llegar a los autores, sin embargo, se mostraron casi todos dispuestos a ayudarme, algunos me ofrecieron ir a su centro para hablar y con otros nos reunimos en un lugar previamente acordado. Incluyo las entrevistas en el anexo II y en este apartado comento sus respuestas (cabe destacar que era una charla informal en la que aparecieron muchos más elementos de los que recojo en las transcripciones).

Los cinco autores tienen perfiles diferentes. El primero, D, es el que más variedad de libros y cuadernos ha hecho. Sigue una línea marcada por las lenguas extranjeras, con mucho peso para la ejercitación sobre el código. Los dos hermanos que se agrupan bajo la sigla M son docentes con mucha experiencia, que priman la lectura por encima de todo lo demás. A es a la vez que autora, editora, por lo que ha dejado las aulas pero tiene una visión más de conjunto. F y C son profesoras que se centran más en el producto en sí, en el último caso con una visión más oficialista puesto que respondía en nombre de un equipo.

Primero les pregunté cómo habían llegado a hacer el libro de texto y que me explicasen cómo funcionaba su manual, destacando sus puntos fuertes o diferentes de la competencia. Después me centré en el vocabulario, quería saber cómo habían decidido que había que trabajar esas palabras y no otras y por qué se habían decantado por los ejercicios que aparecían, siempre en relación a la estructura general del libro. Contrasté su papel con el de la editorial, ya que me interesaba saber qué responsabilidad contaba cada uno en el producto final y finalmente quise saber si habían tenido formación específica sobre léxico y si usaban sus propios libros en clase

(hubo disparidad de situaciones en este último punto). En este cuadro resumo las frases que me parecen más significativas y a continuación las comento.

	D	M	A	F	C
Encargo del proyecto	<p>“llevo años colaborando con ellos”</p> <p>“conocía a un directivo”</p>	<p>“conocíamos a una persona”</p> <p>“se reciclan materiales, se vive del trabajo inicial de un grupo de autores”</p>	<p>“la idea partió de la editorial, los cambiaría mucho”</p> <p>“los autores funcionan por encargo de la editorial”</p>		<p>“la editorial contactó con nosotros”</p> <p>“nos conocían de otro proyecto”</p> <p>“presentamos un proyecto”</p>
Realización del libro	<p>“lo que voy haciendo en clase lo incorporo al libro”</p> <p>“el papel de las TIC está por ver”</p>	<p>“nos repartimos las unidades y luego lo ponemos en común”</p> <p>“el ritmo es frenético por culpa de las leyes”</p> <p>“en el último estuvimos cuatro meses”</p> <p>“en 8 años hemos hecho 12 libros, a veces adelantándonos a los decretos oficiales”</p>	<p>“no tenía nada en lo que basarme”</p> <p>“no hay coordinación con los libros de la editorial”</p> <p>“hay que responder a lo que buscan los profesores”</p> <p>“el libro tiene que poder usarse en todas partes”</p> <p>“Un texto nunca ha de poner en problemas al profesor, sea de un instituto de barrio o del Sagrado corazón, por eso a veces son más neutros”</p> <p>“se prima la eficacia”</p> <p>“si se tuviese</p>	<p>“el libro es el resultado de 25 años de docencia”</p> <p>“hay alguna actividad innovadora pero pocas, tiene que adaptarse a todos”</p>	

			en cuenta el tiempo necesario para preparar las programaciones, no se improvisaría tanto”		
Papel de la editorial	“he tenido libertad total en contenido” “te imponen mucho, hasta el número de páginas” “asegura la igualdad entre unidades”	“ellos pueden hacer lo que quieran” “estoy en contra de las secciones pero la editorial tiene una línea” “marcan número de páginas” “autores lecturas deben ser castellanos” “hay un planning común a todas las materias y te has de adaptar a él” “en cada centro hay tradición de seguir una editorial”	“hay mucha influencia entre editoriales” “hay estudios de mercado, todos los libros son muy similares” “se dedican menos esfuerzos a algunas áreas” “el producto final depende mucho del editor, que da coherencia al conjunto y domina la ley” “los autores siempre hacen de más” “acabas priorizando al autor que se adapta a tu proyecto y que cumple los plazos”	“se llegan a pactos sobre las lecturas, como que haya mujeres” “la coordinadora exige mucho” “que sigamos todos los curriculums” “maquetación”	“proceso muy pautado de trabajo” “La editora y un controlador ajeno (profesor) deben dar su visto bueno a la unidad antes de su maquetación” “tiene derecho a eliminar materiales improcedentes, aunque eso todavía no ha sucedido”
Qué destacan de su libro	“importancia que se le da al léxico” “coordinación con los autores	“cada vez más ejercicios PISA” “las lecturas, normalmente	“es una de las que más trabaja el vocabulario”	“he buscado no fragmentar las unidades”	

	de catalán” “lo ideal sería partir todo de la lectura pero los alumnos no saben unir”	acertamos con ellas, aunque hay poca literatura juvenil”			
Cómo se trabaja el vocabulario	“palabras salen de libro MEC” “un cambio es que antes cultismos y ahora palabras comunes” “es una de las lagunas de los alumnos y algo agradecido” “le doy mucha importancia a frases hechas” “no se pueden aprender solamente listas de palabras”	“no tenemos criterios de selección” “palabras vinculadas a los alumnos y a la lectura” “trabajamos las interferencias con el catalán, deducir significado de contexto y afijos” “se tiende al uso”	“campos semánticos del Departament d'Educació” “tres niveles, el primero para inmigrantes, en el tercero María Moliner e ideológicos” “hay muy pocos materiales específicos para trabajarlo” “los textos cogidos arbitrariamente, lo que importa es el tema”	“sale del texto, es algo progresivo” “la lectura guía el campo semántico” “palabras seleccionadas por experiencia” “se parte de lecturas, aunque el texto no lo seleccionas por el vocabulario”	“no es el foco esencial” “promover la reflexión sobre su uso” “aprender palabras en contexto” “no hay corpus previo” “relación con competencia comunicativa”
¿Formación específica?	“No”	No “Cuando he asistido a cursos y me han dicho algo de didáctica, he tratado de olvidarlo enseguida”	“No, a los autores no se les pide, no la creo necesaria” “Hay un divorcio entre teoría y práctica, la formación tiene mala prensa”	“Nada concreto”	“todos somos licenciados y trabajamos en secundaria” “formación específica en didáctica del español”
¿Usa su libro en clase?	“Sí, mucho”	“Sí”	“Ahora no doy clase”	“Sí, aunque solamente	“No”

				como base”	
--	--	--	--	------------	--

Lo primero que quiero destacar es que en efecto, el libro es un producto editorial y que los propios autores destacan varios elementos relacionados con este hecho que no ayudan a la calidad final, el más importante el de los plazos de redacción y entrega, tildados de “frenéticos” en varias ocasiones y que además constituyen un criterio de selección: solamente los que cumplen con ellos repiten otro año con la misma editorial. También aparece el miedo a la innovación, a apartarse de una línea conocida que se sabe que vende, una presión que viene en gran parte del editor al fijar hasta el detalle la estructura y paginación de la unidad; se crea un esquema previo que el autor “rellena” con su experiencia, que es el punto fuerte de todos ellos.

Me ha sorprendido mucho que los proyectos surjan simplemente de contactos personales, solamente en un caso se habla de selección previa, y además son encargos de arriba a abajo, de la empresa al profesor, que se adapta a ese proyecto (lo que contrasta con las peticiones en la propia página web de las editoriales). Asimismo considero chocante que varios destaquen que es el editor y no el profesor el que conoce a fondo la ley: ¿el que proporciona los contenidos y además controla los gustos y necesidades de los alumnos no sigue la legislación? Ello concuerda con lo leído sobre el libro de texto del anterior apartado, que dibuja un panorama endogámico, con editoriales que repiten equipos y esquemas con leves cambios en cada versión, sin partir de las demandas del aula sino de decretos.

Es lógico que las editoriales busquen un producto que se adapte al máximo número posible de docentes, por ello los autores rehuyen las innovaciones excesivas o según qué contenidos que sí que pueden tratar en sus clases pero no poner por escrito en un manual. Como declara uno de ellos, el resultado son libros “neutros”, que no incomodan a nadie, con lo que tiene de positivo y de negativo.

Quizá por haberles explicado antes de qué versaba mi tesis, varios destacaron la importancia del vocabulario en sus libros. Todos ellos tienen claro que hay que trabajarlo en contexto, aunque lo suelen supeditar a las lecturas, que es donde realmente emplean sus

esfuerzos (también es donde más se confía en ellos desde la coordinación). Solamente dos profesores partían de un corpus previo para elaborar los ejercicios y en ambos casos se trata de publicaciones oficiales, una del Ministerio y otra de la Generalitat, sin que se atiende en ningún momento a las palabras más necesarias para los alumnos (que he comentado en un apartado anterior).

Otro punto sorprendente es que los autores admitan que no tienen ninguna formación, no ya sobre vocabulario, sino sobre cómo elaborar un buen libro, y es más, no lo consideran necesario o directamente critican la formación, algo que se relaciona con lo que he comentado sobre currículum y fracaso escolar: la formación del profesorado tiene mala prensa, especialmente por el “divorcio entre teoría y práctica”. Es decir, los autores ven que los cursos que hablan de didáctica no les conciernen a la hora de trabajar en el aula o de crear materiales para que otros lo hagan. Creo que sin vencer esta concepción a través de cursos útiles que ayuden al cambio pedagógico, se continuará repitiendo el mismo tipo de clase, favorecida por los libros de texto.



### **6.3.- EL VOCABULARIO EN EL LIBRO DE TEXTO**

He analizado cómo tratan el vocabulario los libros de texto más vendidos. Un punto positivo de los manuales es que mantienen una gran coherencia a lo largo de toda la etapa de secundaria (suelen estar confeccionados por los mismos autores, además), por lo que después de observar cómo se repetían los mismos elementos en los cuatro cursos, he escogido un solo libro de cada editorial para compararlos entre sí. Debo decir que efectué un análisis similar para un trabajo al principio de doctorado y, aunque me fijé más en la estructura general del libro que en los ejercicios propuestos, apenas ha cambiado nada en los libros de texto, a pesar de que se rigen por leyes distintas, lo que refuerza la opinión de que no se adecuan al currículum vigente (o no totalmente) sino que siguen viejas inercias de la propia materia y de la editorial, algo confirmado en gran medida por los autores a los que entrevisté.

Los libros de texto analizados corresponden a las ediciones de 2007 de las editoriales Teide, Santillana, Mc Graw-Hill, Casals, Baula, Barcanova, Cruilla, Text-La Galera, Octaedro, Vicens Vives, Edebé y Editex.

Primero me he fijado en si existe una sección específica para el léxico. Como he comentado antes, suele haberla y está vagamente relacionada con el tema de la lectura pero con ningún apartado más. Quería ver qué enfoque adoptaba: si trataba las palabras por campos semánticos o centros de interés, si seguía un concepto teórico o si mezclaba ambos. Por concepto teórico me refiero a que el eje de la sección es la relación léxica concreta (sinonimia, extranjerismos, etc.) o bien el uso del diccionario, que es un tema específico del currículum, especialmente en los primeros cursos de la etapa. De los 12 libros de texto seleccionados, dos estructuran el vocabulario a partir de campos semánticos, cinco siguen temas teóricos, tres incluyen ambos por separado (o bien unidades dedicadas a un tema y otras a un concepto o bien la mitad de la sección con cada enfoque- y curiosamente sin relación entre sí tampoco esas dos partes-) y dos optan por una mezcla de criterios justamente las editoriales que no siguen a

rajatabla la estructura canónica del libro, sino que el léxico aparece más relacionado con el resto de secciones.

Considero que esta última opción es la más deseable, porque presenta las unidades como algo cohesionado y el vocabulario en relación con el resto de aspectos de estudio de la lengua. En clase puede haber sesiones específicas, debe haberlas para incidir en el aprendizaje del léxico, pero siempre tienen que ligarse al resto del currículum y no ser algo aislado como aparece en la mayoría de libros analizados. En el caso de que se usen los ejercicios propuestos como actividades de esas sesiones, habrá que sopesar las ventajas e inconvenientes de adoptar un enfoque u otro. Cuando se presenta un concepto, es bueno dedicarle algunos ejercicios sistemáticos para afianzarlos pero la mayoría de aspectos tratados ya se dominan desde primaria (como sinonimia y antonimia) por lo que deberían reservarse para las cuestiones más complicadas (homonimia, por ejemplo) y el resto optar por los campos semánticos, que reproducen mejor la estructura mental (con lo que ayudan a la fijación de los términos) y permiten explorar en profundidad una serie de expresiones relacionadas, objetivo de las unidades o sesiones específicas de vocabulario, donde prima el matiz y acumular palabras, frente a las sesiones ordinarias donde el léxico se trabaja cuando surge el término, sin necesidad de ahondar en sus relaciones más que para situarlo y comprenderlo.

Las unidades oscilan entre las 16 y las 27 páginas (y suelen ser prácticamente idénticas entre sí, como he comentado), de las que una o dos páginas se dedican a la sección específica, porcentaje muy insuficiente dada la importancia del vocabulario, y sorprendente si se compara con las páginas dedicadas a la presentación teórica de contenidos gramaticales, que las multiplican por dos. Barcanova es la editorial que más páginas emplea (5 de media), pero no todas las unidades tienen sección de léxico, por lo que el peso global en el libro es similar. Cruilla también destaca por la atención que le presta, frente a Santillana y Baula, la que menos páginas y contenidos ofrece.

Posteriormente he mirado el tipo de ejercicios que incluye cada libro. Para el análisis, los

he dividido en siete grandes grupos. Dentro de los ejercicios A he incluido los que piden buscar una palabra en el diccionario, ordenar alfabéticamente una lista de términos o comprobar la información lexicográfica de una determinada entrada, es decir, los que quieren entrenar al alumno en el uso del diccionario más que centrarse en el aprendizaje del léxico (se podría decir que son ejercicios técnicos o previos, por ello abundan más en los primeros cursos de la ESO).

En los ejercicios B he agrupado diferentes actividades: las de definir una palabra, buscar un derivado, sinónimo o antónimo de la misma o bien todas las que se basan en la separación en morfemas (dividir en afijos, separar un prefijo, indicar si un término es simple o compuesto, buscar palabras con el mismo afijo...). Todos estos ejercicios tienen en común que presentan la palabra de forma aislada, sin contexto, y que sirven más bien de evaluación de la palabra o de fase de consolidación, pues difícilmente se puede definir o buscar un sinónimo de algo que no se conoce. También se incluyen los ejercicios de relación que persiguen el mismo objetivo, por ejemplo el que muestra dos columnas de palabras y hay que emparejar los contrarios. Son útiles para activar las relaciones léxicas referidas a un vocablo concreto y así mejorar la profundidad de procesamiento de esa entrada en la mente, pero no para aprender vocabulario (aunque si en las actividades de relación se presentan expresiones nuevas que sí se integran con las ya sabidas, sí se produce aprendizaje). Todos estos ejercicios se basan en una concepción tradicional de la gramática (Ramírez Juanola, 2009).

En el bloque C he incluido los ejercicios que piden escribir una frase con una expresión dada, localizar en un texto un sinónimo o alguna otra relación léxica, definir el significado en función de un fragmento, cambiar el registro (de coloquial a estándar mayoritariamente) o relacionar palabras e imágenes. Todos ellos tienen en común que presentan un contexto gráfico o verbal, y pueden servir tanto de aprendizaje de palabras nuevas como de evaluación de las ya sabidas. Presentan información sobre su uso o la exigen (en el caso de escribir frases o cambiar el registro), por lo que se profundiza en el conocimiento de matices de cada término; aparece por ejemplo el régimen verbal correcto, expresiones cercanas que restringen su sentido y relaciones con dibujos o fotografías (que activan el procesamiento visual y por tanto el uso de una palabra

referido al mundo real, físico).

Los ejercicios D son similares a los anteriores porque también aprovechan el contexto pero piden sustituir un término por otro de un listado, indicar si una expresión es adecuada o no a una situación, señalar la palabra más exacta o rellenar huecos. La diferencia con los anteriores es que aquí se manejan alternativas, diferentes términos del paradigma o grados de aceptabilidad según la pragmática, lo que implica un uso más activo de las palabras, se trata por tanto de ejercicios que no presentan palabras nuevas sino trabajo con expresiones ya conocidas. Los ejercicios de elección múltiple propios de los tests de vocabulario, especialmente de lenguas extranjeras o psicotécnicos, se enmarcarían dentro de esta categoría porque siempre ofrecen una frase-marco que sitúa el término y diferentes opciones posibles. No se incluyen en cambio los ejercicios de completar frases con huecos cuando no hay listado de posibilidades, esos ejercicios estarían en el grupo C porque se basan en un contexto pero sin elección o juicio del alumno. La concepción teórica que subyace a estas actividades es estructuralista.

Las actividades E se basan en el campo semántico y requieren agrupar términos según el tema común o rasgo concreto, buscar palabras con una característica dada, ordenar por intensidad o similares o descubrir el intruso de un listado. Todos estos ejercicios ponen en relación la palabra con toda la categoría mental asociada, bien sea activamente (encontrar un término que cumpla unas características) o pasivamente (detectar los campos semánticos o semas). Son útiles para trabajar centros de interés y ahondar en matices de términos próximos y tienen en común un enfoque cercano al generativismo.

El grupo F podría corresponder a la etiqueta de ludolingüística, puesto que incluye todos aquellos ejercicios propios del juego o los pasatiempos centrados en el vocabulario, por ejemplo las sopas de letras, crucigramas, adivinanzas, buscar palabras con unas letras concretas y similares. Tienen un alto componente motivacional, muchas veces también un componente competitivo en el grupo y en ocasiones están separados de la unidad, en páginas especiales.

Por último, los ejercicios G son los que requieren un grado de procesamiento mayor y suponen construir textos enteros con unas palabras dadas, trabajar técnicas de memorización de las palabras vistas, proyectos complejos (unidades específicas de léxico, exposiciones o webquests, por ejemplo) y a menudo trabajo en grupo.

En los ejercicios A, referidos al diccionario, es donde más disparidad hay, puesto que algunas editoriales le dedican muchas actividades (Teide, Vicens Vives) y otras muy pocos. Las propuestas más numerosas están en el grupo B en todas las editoriales analizadas, seguidas por los ejercicios del tipo C (entre los que cabe destacar a Casals, muy por encima de la media). Los ejercicios del tipo D, a pesar de ser los más cercanos a los tests de competencia léxica, son poco numerosos en todos los manuales, al igual que ocurre con los E, en relación con los campos semánticos (Teide es la que más ejemplos de este tipo ofrece). En cuanto a los ejercicios lúdicos, o bien tienen una sección propia o bien no aparecen jamás, excepto algún crucigrama aislado. Por último, los ejercicios complejos de la clase G son los más escasos, con la salvedad de Octaedro, que es la que más integra el léxico con el resto de secciones del libro y en consecuencia sugiere actividades más ricas.

	A	B	C	D	E	F	G
Teide	26	42	15	7	13	10	0
Santillana	5	19	9	4	2	0	0
Mc Graw	5	37	18	5	6	7	5
Casals	10	39	35	6	8	18	3
Baula	2	6	7	6	4	0	11
Cruilla	1	20	18	2	7	0	2
Barcanova	9	40	6	5	1	1	1
Text	4	29	15	1	2	1	1
Octaedro*	2	9	7	3	3	10	5
Vicens V	21	41	8	0	2	1	4
Edebé	11	64	13	13	7	18	1

Editex	6	14	7	9	3	1	7
--------	---	----	---	---	---	---	---

Quisiera destacar los puntos que diferencian a cada editorial, que por otro lado siguen una línea muy similar como estoy apuntando. Teide combina ejercicios de vocabulario temático con los que repasan los conceptos semánticos, sin que en ninguna unidad se repase lo anterior, pero por contra incluye páginas de referencia para la revisión de dichos conceptos de cara a los exámenes. Sus ejercicios siguen la tendencia general y se sitúa en un rango intermedio en cantidad y variedad de actividades propuestas.

Santillana contiene pocos ejercicios en general, no solamente en el campo del léxico, y cada actividad incluye pocos ítems por el lugar final que ocupa en la página. Separa los textos de las competencias básicas como un anexo suplementario, que no se relaciona con las unidades canónicas. Los ejercicios son siempre de aplicación sistemática de la teoría que les precede y no se sugieren revisiones o ampliaciones. Es también el libro que menos variedad incluye.

Mc Graw-Hill incluye en el corpus seleccionado referencias a la lectura de la unidad, de manera que resulta más fácil para el profesor efectuar conexiones con el resto de las secciones del libro. Incluye actividades de todos los tipos, con predominio de las actividades B y equilibrio en el resto. En el apartado de ludolingüística sugiere actividades más novedosas que la media.

Casals ha incorporado en el planteamiento del libro las competencias básicas, aunque los bloques de comunicación y uso de la lengua permanecen demasiado separados. Sus actividades, por tanto, buscan la relación con aspectos de diferentes secciones del manual y con temas reales y se presentan en una cantidad adecuada. En sus páginas remite a webquests y juegos de lengua para ampliar el léxico (es la editorial que más atención presta al aspecto lúdico del lenguaje, especialmente en la subsección llamada “Guirigay de lengua”). La parte de vocabulario no está aislada del resto, sino que aparece entre las propuestas gramaticales y normativas, en las lecturas y en unos apéndices al final.

Baula presenta la sección de léxico como parte de la norma lingüística, por ello presta

especial atención a los ejercicios de corregir errores. Aparte de éstos, incluye muy pocas actividades en cada unidad y no aparecen en la parte de refuerzo y ampliación del final de la lección. Ofrece ejercicios en los que se sugiere escribir textos a partir de unas palabras dadas o determinadas estructuras, punto en el que destaca respecto al resto.

Cruilla presenta como novedad que no divide los contenidos entre unidades para equilibrar el número de páginas de cada tema, sino que cuando se trata un concepto se incluyen las actividades correspondientes, siguiendo una estructura menos rígida que el resto (no aparecen por tanto en todas las lecciones pero cuando están, hay más actividades). Usa apoyos gráficos y al final del libro aparecen proyectos complejos en los que se puede integrar el léxico, que se amplía en cuadernillos específicos. La cantidad de ejercicios es baja y se liga al vocabulario de las lecturas y a la separación en monemas fundamentalmente.

Barcanova es la otra editorial que apuesta por no partir temas entre unidades y por alternar secciones de léxico con unidades en las que no aparece dicha sección. En las páginas de evaluación de la unidad sí se repasa el léxico visto, aunque no se retoma posteriormente. El glosario final de términos recoge los conceptos de semántica que estructuran las secciones de vocabulario. Además hay un “Rincón de Internet” con propuestas de ampliación de diversas cuestiones, incluyendo aspectos semánticos.

Text-La Galera presenta un libro con menos unidades que la mayoría, que destaca por la presencia de apoyo gráfico y por las remisiones a actividades en línea (aunque la mayoría son de ejercitación mecánica). En cambio, no ofrece muchas actividades ni demasiado variadas.

Octaedro ha creado un manual con un enfoque por tareas, plenamente en la línea de las competencias básicas del currículum oficial. Su libro de texto es el más diferente del resto, puesto que no sigue la estructura tradicional, incluye muchos fragmentos de textos y propone actividades integradas en secuencias complejas, con referencias a aspectos de la vida cotidiana, de los distintos niveles de estudio de la lengua y de Internet (de ahí el asterisco, pues no se

presta a la comparación exacta con los demás). El nivel general es más alto que en otros manuales.

Vicens Vives ha editado un libro con quince unidades, divididas en tres trimestres que se separan por páginas con ejercicios de consolidación, entre los que hay actividades de léxico, para repasar las nociones de semántica que estructuran la sección correspondiente. Se sitúa en la gama media en cuanto a cantidad y variedad de propuestas.

Edebé separa las pruebas de competencias básicas del resto del libro y en cada unidad incluye un apartado con vocabulario por campos semánticos y otro por conceptos. Es de las editoriales que propone más ejercicios y destacan las propuestas lúdicas, muy variadas (en la sección “Jugar con la lengua”). No incluye, sin embargo, ejercicios que ayuden a la memorización o a la integración con otros contenidos de la materia, aunque hace referencias a la lectura que encabeza cada unidad.

Editex mezcla las actividades léxicas con las gramaticales y presta especial atención a la literatura universal y las habilidades básicas comunicativas, en un enfoque competencial aunque con separaciones entre secciones. Destaca por el papel que otorga al diccionario como parte de las técnicas de estudio.

Decidí examinar también los materiales complementarios de las editoriales, para ver cómo trabajaban en ellos el vocabulario. El listado se incluye en el anexo III, me he basado en los catálogos para el curso 2009-2010 en el área de castellano, sin incluir los recursos de cada web, por ser en su mayoría de acceso restringido, ni los que son específicos de literatura, aunque en las lecturas puedan aparecer referencias léxicas. Las editoriales examinadas son, por orden alfabético Algaida, Anaya, Barcanova, Baula, Bruño, Casals, Castellnou, Cruilla, Edebé, Edelvives, Editex, McGraw-Hill, Oxford, Santillana, Teide, Vicens-Vives y Xerais.

Se observa que los materiales son bastante homogéneos, con pocos recursos específicos



para el vocabulario. Las competencias básicas son una vía de diversidad, al incluir ejercicios variados y globalizados, aunque de momento no están plenamente incorporadas a los manuales estándar, pues los materiales complementarios tienen mucha menor penetración de mercado.

TIPO DE MATERIAL COMPLEMENTARIO	Nº
Cuadernos de competencias básicas	6
Material de morfosintaxis (puede haber ejercicios de léxico en la morfología)	5
Cuadernos específicos de vocabulario	1
Cuadernos de comprensión lectora	3
Cuadernos de expresión escrita	4
Material de ortografía (incluye a menudo léxico confuso)	9
Refuerzo general (todos los niveles de estudio de la lengua)	10

De las 18 editoriales analizadas, 10 ofrecen material de refuerzo variado, bajo diferentes nombres: “aprobar”, “refuerzo”, “diversidad” (se confirma la confusión por tanto entre la atención a la diversidad y el nivel bajo o la simplificación del currículum). En estos cuadernos suele haber ejercicios de vocabulario, ligados o no a lecturas, aunque no son el apartado principal.

Le sigue en importancia los ejercicios de ortografía, a veces con secciones específicas de léxico y otras en las que se trabajan palabras de escritura dudosa (homónimos, acentos diacríticos) o se aprovecha la formación de derivados para reforzar la norma ortográfica. Es positivo ligar la escritura de las palabras a su significado pero en estos materiales el léxico aparece en segundo plano, no se seleccionan términos interesantes sino con grafías potencialmente complicadas, además de que el peso de las actividades que refuerzan la competencia léxica es mínimo.

En las competencias básicas, como he indicado, es donde se produce una mayor interrelación de niveles de estudio de la lengua y suelen contener las actividades más complejas e interesantes desde el punto de vista del vocabulario. Sin embargo, solamente una tercera parte de las editoriales apuesta por estos materiales y a menudo no se relacionan con el manual básico, sino que se trabajan de modo autónomo, lo que lleva a dudar del momento de implantación de esos ejercicios.

5 editoriales consideran necesario ofrecer una ampliación de los contenidos morfosintácticos del libro, normalmente con cuadernos monográficos que van desde las categorías gramaticales (donde aparecen pinceladas de vocabulario) hasta el análisis sintáctico de la oración compuesta. Estos materiales son para el trabajo sistemático y no se relacionan con ningún otro cuaderno o propuesta didáctica.

En mucha menor medida aparecen materiales diseñados para mejorar la comprensión lectora o expresión escrita, a pesar de ser las destrezas fundamentales del área de lengua y literatura. En esos cuadernos complementarios sí se trabaja el vocabulario ligado a los textos, y constituyen un buen refuerzo a los manuales estándar. No obstante, surge de nuevo la duda de cuándo se trabaja con ellos, parecen indicados para los créditos variables (en retroceso con las reformas de la LOE) y no para todos los alumnos, porque no se relacionan con el libro de texto.

Únicamente Cruïlla dispone de cuadernos centrados en el vocabulario, en tres niveles de dificultad, alrededor de veinte campos semánticos básicos. Los ejercicios son variados y parten de un breve fragmento textual o dibujos que contextualizan las palabras que se trabajan (en los niveles más bajos). Se atiende a las frases hechas y refranes y a diferentes registros. Al ser un cuaderno para el trabajo específico, no obstante, no aparecen actividades complejas (como las de clase G).

Los campos semánticos seleccionados, como explica la autora en la entrevista

correspondiente, provienen de un antiguo decreto del MEC, adaptados para su secuenciación. Son los siguientes: el ser humano, el vestido, la casa, la comida, los animales, el universo, la medida del tiempo, la familia, la música, los espectáculos, actitudes y sentimientos, las plantas, el clima, el paisaje, núcleos de población, deportes, el transporte, los oficios, el comercio y la administración. Corresponden en su mayoría al léxico de cercanía recomendado por los expertos, incluyendo un apartado de expresión personal, y favorecen aspectos interdisciplinarios y de orientación; sin embargo se echa en falta atención a los conceptos más abstractos, a las palabras funcionales, al vocabulario académico y algo más de profundidad en el análisis de sentimientos, todos ellos campos semánticos considerados imprescindibles como he explicado en su apartado correspondiente.

Las editoriales, entonces, no atienden de modo adecuado al vocabulario. Adolecen de tres problemas básicos: no ha habido selección del léxico ni revisión periódica de las palabras presentadas para asegurar su adquisición; la didáctica aparece en una sección descontextualizada y con poco peso dentro del total, sin progresión interna, y casi no se halla presente en los materiales complementarios y además se basa en ejercicios poco exigentes, que priman el repaso de palabras ya aprendidas o de relaciones léxicas y no de presentación de nuevas expresiones.

## **6.4.- EL VOCABULARIO SEGÚN LOS EXPERTOS**

Decidí pasar una breve entrevista a tres profesores de referencia en el campo del vocabulario. Uno de ellos es Jesús Moreno Ramos (J), autor de una de las pocas tesis doctorales sobre el tema y los otros dos son dos docentes con gran prestigio en la red por sus actividades de innovación, el número de visitas y debates de sus blogs y la participación en formación del profesorado: Lourdes Domènech (L) y Antonio Solano (A). Sus respuestas confirman la importancia del vocabulario en el área de lengua, la poca bibliografía y formación al respecto y acaban sugiriendo algunas propuestas que les han funcionado y que complementan el análisis de experiencias de esta tesis. Quería contar con su testimonio, dado que están a medio camino entre los teóricos (son expertos en su área, tienen publicaciones sobre didáctica de la lengua) y el docente de aula (todos ellos trabajan en secundaria en institutos públicos desde hace años).

Primero les pregunté sobre la importancia del léxico en su materia y si habían recibido formación específica al respecto. Sobre el trabajo diario, quise saber si tenían un corpus previo, cómo trabajaban el vocabulario y cómo se relacionaban las sesiones específicas con el resto de la programación, así como sus impresiones al respecto. Lourdes me invitó a presenciar en directo una actividad basada en la etimología y la reflexión metalingüística como ejemplo de lo que me explicaba por escrito.

Incluyo la entrevista completa en el anexo IV y en el siguiente cuadro las frases más relevantes, que comento a continuación.

	J	L	A
Importancia del vocabulario	“es muy importante”	“objetivo prioritario para la expresión”	“la riqueza del vocabulario implica una riqueza en la percepción de los

			sentimientos, de la vida”
Selección de corpus	“criterio lingüístico, pedagógico y educativo”	“material editado” “lecturas”	“de uso general” “a partir lecturas de aula y uso del diccionario”
Cómo se trabaja	“es el “input” para iniciar y motivar cualquier tema lingüístico-comunicativo que vaya a tratar en el aula” “suelo partir de un enfoque léxico” “puesta en práctica en ejercicios de redacción” “constelaciones léxicas” “como punto de apoyo, no en sesiones monográficas” “elaboración de murales, presentaciones y carteles” “deducir sentido de contexto y por morfología” “les pido que cacen palabras nuevas”	“ámbitos temáticos” “sin contexto no tiene sentido” “conseguir que los alumnos amplíen la zona de vocabulario útil” “forzarlos a emplear determinadas palabras” “metodología comunicativa de lenguas extranjeras” “siempre detrás una redacción con finalidad social” “la experiencia que viste” (exposiciones sobre etimologías) “actividades específicas” “no realizamos exámenes memorísticos”	“pruebas generales de expresión escrita” “significado literal y figurado” “explico siempre las palabras”
Diccionarios de aula	“SM y Anaya escolar”	“Anaya” “DRAE y DPD on-line”	“visuales para los inmigrantes” “Espasa, Larousse, Santillana”
Alumnos	“se sienten más seguros” “adquieren buen nivel” “su actitud lingüística	“retos comunicativos” “despertar su conciencia” “mejora cada uno a su nivel”	“niveles muy desiguales” “algunos problemas graves de comprensión por”

	se hace más sensible” “produce efectos educativos positivos”		“intento que reflexiones sobre la importancia del vocabulario”
Opinión sobre su didáctica	“estoy satisfecho”	“puedo mejorar muchísimo aún”	“me gustaría disponer de más medios para mejorar”
Sugerencias	“dedicar más horas a la práctica discursiva”	“usar la libertad de la LOE”	“contar con un laboratorio de lenguas” “trabajar por competencias” “clases más participativas y prácticas” “empezar en primaria”
Formación específica	“en la carrera y doctorado, no” “había muy poco publicado” “leyendo inglés y francés”	“no, he actuado por intuición”	“no hay”
Relación con otros compañeros	“otros le prestan una atención ocasional” “no me coordino, hay disparidad de criterios en el departamento”	“solamente conozco mi departamento” “en nuestro departamento, nos coordinamos muchísimo”	“con los profesores de mi nivel sí me coordino”

El discurso de estos tres profesores está sumamente trabajado y recoge gran parte de lo visto a lo largo de esta tesis. Jesús trabaja más individualmente, por las circunstancias de su departamento, y es el único que se ha formado específicamente en didáctica del vocabulario (todos comentan que no existe formación y a diferencia de los autores de los manuales, no la critican), mientras que los otros dos trabajan con sus compañeros de centro. Todos ellos otorgan mucha importancia al vocabulario, que es el centro de la comprensión y la expresión, tanto en el aula como fuera, tal y como he comentado en su apartado correspondiente.

Lourdes y Antonio, que no han recibido formación, no tienen criterios claros para

seleccionar el corpus de palabras y esperan que éstas surjan de las lecturas o situaciones de aula, mientras que Jesús delimita claramente los vocablos esenciales, siendo también el que más tiempo le dedica en clase (lo cual apunta de nuevo en la necesidad de formar a los docentes en este campo). Todos ellos combinan las sesiones específicas (o mejor dicho trozos de ellas) y las actividades de redacción para usar efectivamente las palabras aprendidas; Lourdes y Jesús usan además estrategias concretas como las exposiciones metalingüísticas o las constelaciones léxicas (disponer gráficamente un campo semántico) para aumentar la fijación en la memoria de los términos que se estudian.

Otro punto en común es que la tarea en clase va ligada a la actitud lingüística de los alumnos, en los que intentan despertar conciencia léxica, conscientes de la importancia de un buen bagaje de vocabulario (so pena de no entender lo que leen como destaca Antonio y ya he comentado en el apartado del proceso lector). Coinciden además en la necesidad de dedicar más clases al trabajo por competencias, en la línea que marca la LOE y con un curriculum flexible, algo que también he apuntado previamente.

Por último quiero destacar que de los tres el único satisfecho con su forma de enseñar vocabulario es el que ha investigado al respecto.

## **7.- EXPERIMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO**

Como complemento a la investigación teórica quise llevar a cabo la experimentación de una unidad didáctica centrada en la enseñanza de vocabulario. Escogí dos centros bien diferentes de la lista de contactos que me facilitó mi tutora porque me interesaba comprobar si se producía aprendizaje en diferentes circunstancias y en entornos socialmente diversos. Los profesores de los dos centros colaboraron conmigo en todo momento y pusieron a mi disposición sus grupos.

El centro A, en el que llevé a cabo la unidad en dos grupos diferentes, está situado en un barrio de una población cercana a Barcelona de clase social media o alta y el nivel medio de sus estudiantes es bastante alto, así como la disciplina y el interés por aprender. En el centro B, en el otro extremo del área metropolitana, los alumnos tienen en general peor nivel, fruto de su entorno socioeconómico. Experimenté la unidad en un solo grupo, seleccionado por el profesor por ser el más motivado. Por problemas de calendario, en el centro B impartí una sesión menos que en el A, por lo que comprimí las dos primeras actividades en una sola, como explicaré a continuación. El ritmo también fue diferente, mientras que en el centro A las sesiones duraron más tiempo pues únicamente se concentraban en un día a la semana (en el resto seguían con las tareas programadas desde el instituto), en el centro B las impartí seguidas y más concentradas. No aprecié variaciones por este factor. En ambos casos los alumnos eran los mayores de la etapa de secundaria.

El tema seleccionado es el campo semántico de los sentimientos, por diversos motivos. En primer lugar es un terreno muy rico en palabras, que permite la experimentación con listas extensas, de términos bien diferentes en cuanto a complejidad, frecuencia de uso y emoción asociada. En segundo lugar, como he explicado en el segundo bloque, se trata de palabras que los adolescentes deben conocer, pues les permiten expresar sus vivencias y acceder a la experiencia



ajena, sea la de sus semejantes o la que reciben a través de los textos, en especial de los literarios, uno de los ejes de la materia de lengua y literatura. En tercer lugar, es un tema que suelo trabajar en mis clases, con actividades muy ligadas al autoconocimiento y a las dinámicas de grupo y con el que me siento cómoda y quería ver cómo funcionaba con alumnos desconocidos, a los que no impartiría más sesiones que las fijadas y con una programación ajena. Por último, dado el abanico expresivo que comprende, me permitía elaborar actividades variadas, que pusiesen en práctica lo visto en la bibliografía pero que resultasen motivadoras para los estudiantes, en la línea de permitirles participar y salirse de lo que normalmente hacen. Además, podían provocar debates y trabajo posterior con sus profesores, porque me interesaba que mi intervención no rompiera demasiado el ritmo general del curso y tuviese algún tipo de continuidad.

Mi hipótesis de partida era que las actividades diseñadas permitirían que se aprendiesen muchas palabras a la vez por la incidencia directa en ellas, dejando de lado factores socioculturales que afectasen al nivel previo. La segunda hipótesis es que tanto alumnos como profesores mostrarían satisfacción por trabajar de esta manera, alejada de los ejercicios tradicionales de semántica de los libros de texto. Debo agradecer la disponibilidad de los dos profesores responsables de los grupos, que se implicaron activamente en algunas sesiones, me comentaron sus impresiones y las que recogieron de sus alumnos y me dejaron libertad para diseñar la unidad.

A continuación explico el desarrollo de la unidad, dividida en tres fases: la introducción de los términos (sesiones 1 y 2), aplicación de las palabras (sesiones 3 y 4) y evaluación (5). Entre la primera fase y la segunda propuse un ejercicio para casa, que incluyo antes de explicar la tercera clase.

## **7.1.- SESIONES DE PRESENTACIÓN**

Como ya he explicado, en el centro B llevé a cabo una clase menos, por lo que agrupo en este primer apartado las dos primeras sesiones del centro A, que equivalen a la primera del centro B, porque el resto fueron idénticas. El tiempo de presentación en el segundo centro lo acorté porque ya me conocían, ya que el profesor me había invitado a presenciar algunas clases antes de la unidad.

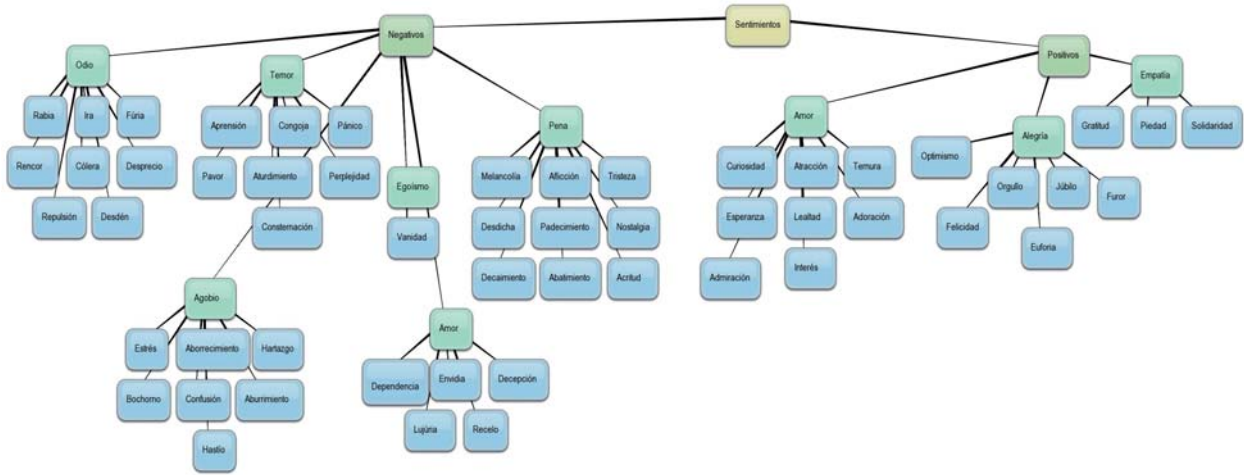
En la primera sesión les expliqué los objetivos de la unidad, porque siempre es importante explicitar los fines de la unidad y cómo se evaluará. Después les pedí que comenzaran por hacer una lluvia de ideas sobre sentimientos, apuntando todas las palabras que se les ocurrieran en la pizarra (un compañero voluntario iba tomando nota de las mismas). Con ello quería activar sus conocimientos previos, tener una base con la que relacionar los términos que yo introduciría y que viesan la riqueza del campo semántico que íbamos a estudiar. En unos minutos surgieron las palabras más comunes y accesibles y luego les pedía que imaginaran situaciones diferentes y los sentimientos que podían experimentar, para aumentar la lista. Esas situaciones, cercanas a ellos, eran una relación amorosa, con sus diferentes fases (enamoramiento, consolidación y ruptura), los diferentes roles del aula o tipos de compañeros y los exámenes. Escogí estas tres por ser muy significativas para ellos: el amor aparte de ser el tema central de una de las sesiones es el más abordado en literatura y una gran preocupación a estas edades; la segunda tiene que ver con cómo se configuran los grupos y la tercera directamente es académica. Surgieron algunas asociaciones espontáneas muy interesantes para un posible trabajo tutorial posterior (por ejemplo en un grupo aparecieron problemas evidentes de relación con un perfil de persona y predominaban claramente los sentimientos negativos sobre los positivos al hablar de la escuela). A partir de cada término se activaban por asociación sinónimos, antónimos y derivados, conceptos semánticos que repasé oralmente (en ambos casos intervinieron sus profesores para apoyar las explicaciones y repasar algunas clases anteriores), lo que demuestra la existencia de la red mental que propugna la lingüística cognitiva. Delimitamos también que los

sentimientos debían ser sustantivos y no adjetivos.

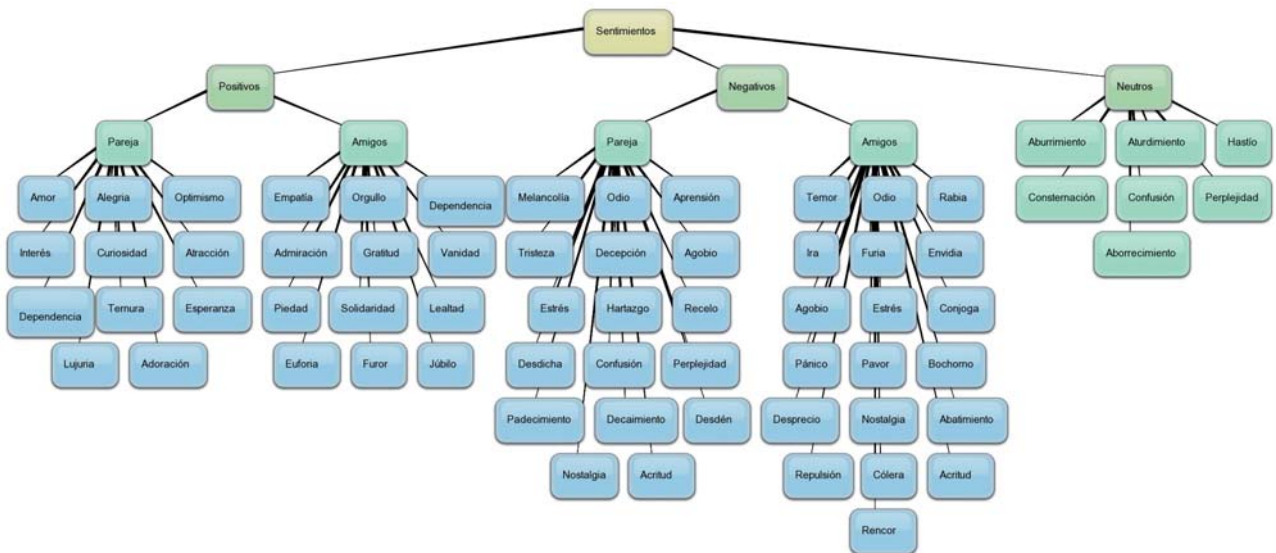
Los alumnos del centro A evidenciaron tener un mayor nivel previo, pues se les ocurrían más fácilmente las palabras y aportaban vocablos más complejos, con menos presencia de argot (confirmando los tipos de lengua asociados a las calificaciones que he comentado en otro apartado). Suyos son los términos más complejos de la lista de 50 palabras que incluyo en el anexo V (en este listado aparecen los vocablos sugeridos por los tres grupos, sin diferenciar su procedencia). En la segunda mitad de la primera sesión les pasé unos textos literarios del siglo XIX, fragmentos de autores canónicos - por ser la época que estaban viendo en los demás días - en los que aparecían las palabras nuevas que yo quería introducir en la unidad, de un registro más elevado (dichos textos pueden leerse en el anexo VI). Paralelamente, recordaron argumentos de alguna obra, como *La Regenta*, y preguntaron por el significado de otras palabras ajenas a la unidad. Al detectar el sentimiento, a menudo se les ocurrían nuevas palabras relacionadas, por lo que la lista inicial se amplió considerablemente (decidí incluir todos esos nuevos términos en la evaluación de ambos centros), hasta duplicarse, como recojo en el anexo.

En la segunda sesión les pasé un listado con todas las palabras que habían aparecido y alguna extra y les pedí que hicieran un mapa conceptual que las ordenase. Se juntaron en grupos de cuatro personas, formados al azar por mí, y tenían total libertad para elaborar el mapa. Cada grupo contaba con un ordenador portátil y un programa informático en línea, Bubbly.us. No era el programa que yo había escogido inicialmente, pues permite únicamente las opciones más sencillas a la hora de configurar el mapa, pero es accesible en red y sin registro y el centro no nos permitía instalar ningún programa. Los estudiantes buscaban en el diccionario de la RAE (en su página web) las palabras que no recordaban o no conocían, comentaban posibles asociaciones y se familiarizaron enseguida con el funcionamiento del programa. Trabajaron creando un clima agradable y yo me pasaba por los grupos para escuchar sus debates y ver cómo evolucionaban los mapas. De las dos clases, solamente un grupo no trabajó correctamente, anotando las palabras con poco rigor.

La mayoría optó por dos grandes grupos sentimientos negativos y positivos y dentro de estos bloques ponían sentimientos básicos de los que dependía el resto. Incluyo un ejemplo claro de esta manera de proceder



Algunos grupos afinaban más que otros en su clasificación, como este ejemplo, donde además de los dos ejes, incluyeron sentimientos que consideraron neutros y dentro de cada bloque indicaron si la emoción era propia de una pareja o de amigos.



Como excepción, un grupo optó por agruparlos según su intensidad, pero no pudo

terminar el mapa en la sesión porque dedicaron demasiado tiempo a la discusión previa. Así pues de los diferentes grupos, uno escogió la asociación por grado, uno no siguió la consigna y el resto optó por una división básica entre positivos y negativos con más o menos matices internos. No todos los grupos lograron incluir todas las palabras y alguno añadió por propia iniciativa otros términos que ayudaban a ordenar el listado. Me interesaba ver cuál era el criterio organizador si nadie les daba pautas y la coincidencia entre ellos fue bastante grande, lo que prueba que la lengua estructura las asociaciones mentales y la manera de ordenar las categorías.

Al tener que decidir cómo agrupar cada palabra hablaban de ella, debatían sobre su significado y aportaban sus experiencias, especialmente en el caso de emociones ambiguas. De este modo aparecía la connotación, fundamental en el campo de los sentimientos, y se construía socialmente el sentido exacto de cada término, más allá de la definición de diccionario, lo que ayuda a fijar el significado de las palabras como he explicado en la parte teórica. La profesora de la clase también iba pasando por los grupos y comentábamos entre las dos los retazos de conversaciones que nos parecían más significativos. Los términos que resultaron más polémicos fueron “lujuria” y “orgullo”, pues no estaba claro para ellos si eran negativos o positivos y provocaron conversaciones que se prolongaron después de sonar el timbre (con lo que el objetivo motivacional se estaba consiguiendo).

En el centro B, después del listado inicial, en la misma sesión les di yo un listado para ordenar, que recogía ya las palabras que habían aportado sus compañeros del otro colegio y las que me interesaba a mí trabajar. A ellos les simplifiqué el ejercicio, por el tiempo disponible y les sugerí yo sentimientos básicos colocados en una hoja. Ellos, por grupos también de cuatro formados al azar, debían agrupar por afinidad los sentimientos de la lista debajo de cada sentimiento básico, en columnas. Los sentimientos que les di fueron “odio”, “amor”, “enfado”, “miedo”, “pena” y “alegría”. Decidí ofrecerles parejas opuestas de emociones primarias para favorecer la agrupación. En el mismo folio incluía una columna con el título de “otros” donde debían colocar los sentimientos que no encajasen con ninguna de las categorías anteriores justificando por qué las habían descartado. Disponían de diccionarios en papel para consultar los

significados que no tuvieran claros. De nuevo, el profesor y yo pasábamos por las mesas resolviendo dudas y escuchando sus comentarios. En este grupo había que controlar mucho más el orden, pues no estaban nada acostumbrados a trabajar en grupo. Surgieron también algunas controversias y charlas informales sobre sus vivencias asociadas.

En ambos casos el objetivo era que tuviesen un segundo contacto con las palabras que se iban a trabajar y que tuviesen que trabajar de modo activo con ellas, colocándolas dentro de la red mental, en vez de pedirles que copiasen las definiciones del diccionario o alguna actividad de las que habitualmente se incluyen en los libros. Aparte de poder memorizar mejor las palabras, pues habían trabajado con ellas y las habían relacionado con lo que ya conocían (aprendizaje significativo), esta actividad de clasificación contribuye a la adquisición de la competencia matemática, puesto que interviene la lógica y el sentido de la jerarquía, y mejora su autonomía, pues la clasificación era libre (no había una sola respuesta correcta en el ejercicio, lo importante era el debate sobre las palabras y no los grupos finales).

## **7.2.- SESIONES DE APLICACIÓN**

Como he explicado antes, entre la segunda sesión (la primera en el caso del centro B) y la tercera, les puse un ejercicio para hacer en casa. Lo presenté en el aula y dejé unos minutos de dudas y comparación de resultados al volver, porque no considero que tenga sentido plantear una actividad totalmente al margen de las clases. Esta actividad, la primera de aplicación de las palabras de la unidad, consistía en asociar a unos emoticonos el sentimiento que creían que representaba. Dichos emoticonos estaban extraídos de la categoría homónima de Wikimedia Commons, el repositorio de imágenes libre del proyecto que engloba a la Wikipedia, y en el que colaboro. Las consignas eran que no se podían repetir palabras y que debían ser sustantivos abstractos (más difíciles que los adjetivos relacionados y por tanto más adecuados para estas edades).



Escogí este ejercicio por diversos motivos: el primero por la cercanía de los emoticonos, presentes en los chats, mensajería instantánea y foros o redes que ellos visitan, y que reconocieron enseguida; el segundo porque al asociar imagen y palabra se activa la doble vía de codificación y es más sencillo que se fije el término en la memoria (además de ayudar a aquellos estudiantes con un estilo de aprendizaje más visual) y el tercero porque el simple etiquetado es el paso más básico de aplicación de una palabra, en el que no intervienen otras destrezas lingüísticas.

Tenían libertad para usar las expresiones de la lista y otras que se les ocurrieran, pues el campo semántico de los sentimientos es muy amplio y quería ver si usaban las palabras propuestas, especialmente las complicadas, o bien seguían recurriendo a su conocimiento. Incluyo en el anexo VII la reproducción de los emoticonos y las respuestas recogidas (respeté a los que decidieron dejar en blanco alguna imagen, por ello hay disparidad en la cantidad de palabras). Algunos alumnos no completaron el ejercicio, pasé la lista a sus profesores responsables pero no quise presionar más, por estar muy al principio de la unidad. La mayoría


encontró divertido el ejercicio, por la expresividad de los emoticonos, que al reconocer algunos me incluían el código para generarlos, como XD.


En esta actividad de aplicación se muestra que ya se está produciendo aprendizaje: se usan las palabras nuevas, se recuerdan otras ya sabidas que espontáneamente no habían aparecido en clase, mezclan diferentes registros y niveles de dificultad y, en general, utilizan adecuadamente el léxico de los sentimientos; la mayoría de términos que no se ajustan son expresiones y adjetivos y no sustantivos, un error gramatical más que de vocabulario pero que he querido contar como respuestas erróneas para no desvirtuar los resultados con derivados, ya que lo que me interesaba no era tanto la cifra exacta, el aspecto cuantitativo, como ver si el ejercicio servía para mis objetivos.


En la siguiente tabla resumo los resultados de la actividad. En la primera columna reproduzco el emoticono correspondiente, en la segunda columna se hallan las palabras que surgieron en la primera sesión de clase (y que pertenecían al vocabulario ya conocido y activo, por tanto); en la tercera columna incluyo el número de términos que han aprendido en las sesiones previas y que ya están usando; en la cuarta los términos que ellos sugirieron al margen de la unidad y en la última las respuestas incorrectas.


EMOTICONO	CLASE	UNIDAD	APARTE	ERRÓNEOS
	3	3	7	3
	9	1	8	3





	4	0	8	4
---	---	---	---	---


	4	5	0	2
---	---	---	---	---


	4	2	8	3
---	---	---	---	---


	6	0	6	2
---	---	---	---	---


	6	4	6	5
---	---	---	---	---


	5	0	6	1
---	---	---	---	---


	4	4	3	1
---	---	---	---	---


	3	2	2	1
---	---	---	---	---


	3	1	3	3
---	---	---	---	---


	2	1	2	0
---	---	---	---	---


	2	2	4	8
---	---	---	---	---


	5	3	7	1
---	---	---	---	---


	2	4	2	1
---	---	---	---	---


	3	5	3	6
---	---	---	---	---


	6	3	4	3
---	---	---	---	---


	0	1	4	0
---	---	---	---	---


	5	3	3	4
---	---	---	---	---


	3	2	4	3
---	---	---	---	---

	5	4	4	1
---	---	---	---	---

	2	3	4	1
---	---	---	---	---


	7	2	4	2
---	---	---	---	---


	6	3	4	2
---	---	---	---	---


	8	4	2	2
---	---	---	---	---

	6	3	2	0
--	---	---	---	---



	3	6	3	0
---	---	---	---	---

	5	4	3	4
---	---	---	---	---

	1	3	7	3
---	---	---	---	---

Como se observa únicamente en tres imágenes de las 29 propuestas no aparecen términos de los que han aprendido, lo cual significa que siempre hay algún alumno que recuerda lo visto en las sesiones previas y lo aplica al etiquetado del ejercicio. También se aprecia que hay expresiones más sugerentes que otras, pues no todas acumulan las mismas respuestas, y que el campo semántico real va mucho más allá del centenar de términos que se evalúan específicamente, por la cantidad de respuestas que aportan al margen de las ya vistas. Entre las palabras que ellos aportan, muchas son derivados de vocablos de la unidad y otros están en el límite de aceptabilidad por ser sentimientos dudosos (serían cualidades personales o similares) pero las conté como correctas porque me interesaba ver la relación de términos nuevos respecto a los estudiados, y no tanto los límites del campo semántico, siempre difusos, o de la definición.

La actividad central de la sesión 3 se basaba en ver unos anuncios y explicar qué sentimientos les sugerían, justificando su respuesta con un breve comentario. Después debían decir cuál habían encontrado más eficaz, nuevamente argumentando su elección, y opinar sobre lo que acababan de ver. Por último les preguntaba qué tenían en común los anuncios, para fomentar su capacidad de análisis y síntesis. El desarrollo de la sesión fue el siguiente: les expliqué la actividad, proyectaba un anuncio, dejaba unos minutos para escribir, pasaba a otro anuncio (hasta ver los seis) y al final dejaba tiempo para pulir las respuestas. Los profesores de

aula pasaban por las mesas viendo cómo contestaban mientras yo me ocupaba del proyector y de encauzar los comentarios orales que surgían.

Los anuncios que escogí tenían en común que usaban alguna manifestación del amor para vender sus productos (el amor de pareja, familiar, a uno mismo...), que sugerían muchas emociones y que se basaban en el doble sentido o en un juego literario. Todos ellos tenían una estructura narrativa. Busqué ejemplos de productos diferentes y traté de mezclar países de origen, para aportar más variedad. Alguno de los anuncios era conocido, por ser emitido a menudo en televisión, y los demás no eran corrientes (los extraje todos de Internet y los incluyo en el CD adjunto).

El primer anuncio, de la marca Coca-Cola, explica la historia de una niña que se ha enamorado y miente a su madre para poder estar con su pareja. El contraste entre lo que explica y las imágenes constituye la gracia de la historia, que además acaba con la versión de la madre, que en ningún momento la cree aunque finja lo contrario.

El segundo anuncio provocó las reacciones adversas que estaba buscando, lo catalogaron como poco eficaz sin entender que el rechazo es justamente lo que pretendía el creador (solamente un alumno lo detectó). Muestra situaciones ridículas en las que incurre una persona enamorada.

La tercera propuesta, la que más les gustó, narra la historia de un chico que tiene una hermana enferma y trata de animarla con un graffiti. Contrasta la primera parte del relato, donde el joven se presenta como un delincuente y la atmósfera es oscura, con el final familiar.

El anuncio de Seat era el que más conocían, por ser actual. Con una canción pegadiza se explica la historia de un monstruo que crece al ser amado, con lo que provoca problemas de espacio. La alternativa de dejar de quererle es abandonada por la familia y el coche aparece como la solución.

En quinto lugar proyecté la campaña de Dove que denuncia las presiones estéticas a que se ven sometidas las chicas en la sociedad actual. Era el amor menos evidente, el que se basa en la autoestima, y también el que tenía una estructura más fragmentaria.

Para acabar, vimos un anuncio de un desodorante con una historia de un encuentro sexual entre dos jóvenes, que evidenció enseguida los tópicos asociados al género, por la reacción absolutamente dispar que provocó en chicos y chicas (fue el motivo de una discusión), un tema que debería trabajarse con posterioridad y que provoqué expresamente.

Esta actividad de aplicación presenta una serie de características que la hacen adecuada. Parte del código audiovisual, cuyo dominio forma parte de la asignatura y así entronca con el ejercicio anterior (imagen estática, gráfica) y sirve de transición al siguiente por el guión subyacente (un texto) . Nuevamente, busca la motivación de los alumnos usando temas e historias cercanos (como se ve por los comentarios positivos se consiguió el objetivo) y apelando a sus propias vivencias, ya que deben explicar qué sienten ellos o qué creen que busca el anunciante que experimenten. Trabaja la publicidad, un contenido propio del segundo ciclo, especialmente los mensajes ocultos, pues las emociones no dejan de ser un recurso para vender y a menudo vehiculan mensajes de los que se puede extraer mucho jugo tutorial o en el aula, como empezó a pasar con el debate informal que surgía al ver algún anuncio (en uno de los tres grupos incluso motivó una discusión al salir de clase). En lo que respecta al vocabulario, se trabaja la aplicación de los términos (aunque nuevamente dejé libertad para incluir palabras suyas o nuevas) de un modo más elaborado que en la anterior, porque deben explicar el porqué de la elección y en cada anuncio se mezclan muchas emociones en un tiempo breve, algunas de ellas de manera no explícita. Además se les pide su opinión, por lo que se trabaja el espíritu crítico.

Incluyo una tabla a modo de resumen sobre las palabras que se han usado en este ejercicio y que en consecuencia han pasado al vocabulario activo del alumno (deben recordarse

periódicamente para que no se olviden). En la primera columna se incluye el nombre del producto anunciado, en la segunda las palabras que ellos ya conocían previamente a la unidad (o que conocieron por sus compañeros en la lluvia de ideas inicial), en la tercera las expresiones que han adquirido en los ejercicios de las primeras sesiones y en la cuarta columna términos que aportan ellos y que son ajenos a la unidad, con un amplio margen de aceptabilidad. Nuevamente se aprecia aprendizaje, puesto que siempre aparecen expresiones introducidas en las sesiones de presentación.

ANUNCIO	CLASE	UNIDAD	APARTE
Coca-Cola	12	5	9
Sprite	13	3	7
Pfizer	13	3	13
Seat Altea	12	7	7
Dove	11	4	4
Lynx	8	7	5

Entre las palabras que aportaron ellos, se aprecia mucha más coincidencia que en el ejercicio de los emoticonos, puede ser que al haber contexto la situación estuviera más clara y así surgieran emociones similares, aunque predominan los derivados de términos ya vistos en las sesiones de presentación.

En el anexo VIII detallo cada anuncio con los sentimientos que suscitaron y los comentarios más relevantes (incluso los negativos, aunque fueron una minoría). La profesora del centro A valoró de forma muy positiva este ejercicio, fue el que más le gustó, tanto por los anuncios seleccionados como por la expresividad con la que reaccionaron los alumnos al ver las imágenes.

En estas dos actividades de aplicación directa aparecen 44 de las 63 palabras vistas en la unidad. Algunas de ellas con toda probabilidad ya eran conocidas por los alumnos (como “enojo”) pero otras eran nuevas para ellos y en estos dos ejercicios usan los términos, la mejor



vía para apropiárselos. Incluyo en la siguiente tabla los términos con el número de veces que aparecen.

abatimiento	1
aborrecimiento	2
absurdo	2
aburrimento	21
admiración	4
adoración	0
afecto	3
afinidad	0
aflicción	1
agobio	1
agotamiento	3
agradecimiento	1
agresividad	1
alegría	68
alivio	1
amistad	4
amor	108
angustia	4
anhelo	0
animación	1
animadversión	0
ánimo	2
apatía	2
apoyo	1
aprensión	0
arrepentimiento	3
asco	4
asombro	3

astucia	1
atracción	14
atrevimiento	1
aturdimiento	7
autoestima	6
avaricia	1
bochorno	2
bondad	1
cabreo	3
cansancio	11
cariño	25
cautela	0
celos	4
cólera	7
comodidad	2
compasión	2
compenetración	1
complicidad	8
comprensión	5
confianza	3
confusión	8
congoja	0
consternación	1
contento	19
contrariedad	1
coquetería	5
culpabilidad	1
curiosidad	9
debilidad	1
decaimiento	5
decepción	14
deleite	0

dependencia	0
depresión	8
desacuerdo	1
desánimo	4
desasosiego	0
desazón	0
desconcierto	2
desconfianza	4
desconsuelo	1
desdén	0
desdicha	1
deseo	8
desesperación	2
desespero	1
desgracia	1
desilusión	5
desolación	9
desprecio	4
devoción	0
disgusto	8
diversión	13
dolor	5
duda	26
dulzura	3
egocentrismo	3
emoción	2
empatía	3
enamoramiento	4
enfado	49
engaño	1
enojo	13
entusiasmo	1

envidia	7
espanto	2
esperanza	4
estrés	5
euforia	18
excitación	3
execración	0
éxtasis	2
extrañeza	3
falsedad	7
felicidad	67
fidelidad	0
fobia	2
frialdad	1
fruición	1
frustración	1
furia	13
furor	6
gozo	10
gracia	16
gratitud	1
hastío	0
hipocresía	0
horror	1
hostilidad	0
humillación	1
humor	1
ilusión	9
imaginación	1
impacto	2
impotencia	1
impresión	8

incertidumbre	3
incredulidad	2
indecisión	1
indefensión	2
indiferencia	27
indignación	1
infelicidad	2
inquietud	0
insatisfacción	1
inseguridad	7
interés	3
intranquilidad	2
ira	6
irritación	0
júbilo	6
lástima	6
locura	25
lujuria	10
maldad	10
malicia	2
melancolía	6
miedo	28
molestia	0
morbo	2
nerviosismo	3
nostalgia	2
odio	8
ofensa	1
opresión	1
optimismo	5
orgullo	10
padecimiento	0

pánico	5
pasión	14
pasmo	2
pavor	1
pena	61
pereza	2
perplejidad	8
pesadumbre	1
pesar	0
picardía	3
pillería	1
placer	8
preocupación	11
prepotencia	9
rabia	23
rebeldía	1
recelo	2
rechazo	3
regocijo	1
remordimiento	2
rencor	8
repugnancia	1
resentimiento	1
resignación	2
rivalidad	2
sacrificio	0
satisfacción	7
seducción	6
seguridad	9
seriedad	2
simpatía	3
soledad	5

solidaridad	2
sorpresa	61
sufrimiento	5
susto	9
temor	6
ternura	31
terror	14
timidez	6
traición	2
tranquilidad	4
tristeza	73
valentía	4
venganza	5
vergüenza	57
vulnerabilidad	2

Observando el total de palabras, hubo 24 términos que no se aplicaron en los ejercicios, una cifra pequeña respecto al global, lo que a mi juicio prueba que las situaciones de los anuncios y los emoticonos eran relevantes para el ejercicio del vocabulario, ya que la mayoría de términos que aparecieron en la fase de presentación, fuesen sugeridos por ellos o por mí, se usaron.

El vocablo más citado fue lógicamente “amor”, al ser el tema central de todos los anuncios. Le siguen “tristeza”, “alegría”, “felicidad”, “pena”, “sorpresa” y “vergüenza”, con más de 50 apariciones cada uno; se trata de los sentimientos básicos positivos y negativos, los que expresan estados generales y después dos términos asociados a los anuncios: “sorpresa” suele aparecer al final, pues en efecto intenté que fueran inesperados, y “vergüenza” muestra un altísimo grado de coincidencia en el anuncio de Sprite (el que más), una nueva muestra de su eficacia. En un segundo grupo de frecuencia cabe destacar “enfado”, con mucha coincidencia respecto a un emoticono y “ternura”, que apareció en muchos de los comentarios de los vídeos.

Me llamó la atención el enorme uso de “locura” (25 veces), que yo no había contemplado y que para ellos es un término polisémico, que cubre muchas situaciones, especialmente en un código coloquial.

En la cuarta sesión propuse a los alumnos escribir una redacción usando algunas de las palabras que estábamos estudiando. Como he explicado en el apartado 5.3, en secundaria se escribe poco en el aula, algo que corroboraron los profesores de los dos centros con su programación, y creo que en cada unidad de la asignatura debería haber un momento o bien de lectura o bien de escritura. Por ese motivo, quise incluir una actividad donde las palabras se empleasen en un contexto real, más allá de la frase breve o el etiquetado de los ejercicios precedentes.

Los cuatro ejercicios de uso de las palabras poseen una abstracción creciente y parten de una mayor focalización a un empleo más casual: en el mapa conceptual o el ejercicio de agrupar por campos semánticos se trabaja solamente con la palabra y su definición, así que toda la atención está centrada en el término aislado, dado que es una actividad de exposición; posteriormente se pasa a asociar esos nuevos vocablos a imágenes, un contexto menor ya que es solamente su equivalencia icónica; más adelante ya se emplean las palabras en un texto con sentido, aplicado a algo externo a la propia unidad, como los anuncios; para terminar a partir de alguna de las palabras se elabora una redacción donde el centro de interés ya no está en el léxico, o no únicamente en este nivel, sino en el conjunto del escrito.

Coloqué todos los vocablos que habían ido apareciendo en una bolsa, de la que los estudiantes extraían dos o tres al azar (la idea de la bolsa la extraje de una entrevista a los autores de los libros de texto, concretamente de Francisca Ezquerra) para incluirlos en su texto. El tema de la redacción era libre, con una única condición: no podían escribir un texto narrativo. El motivo es que son los textos más sencillos y por el tipo de léxico, se preveían muchas historias similares. Además, se había visto de forma indirecta la narración con los anuncios. Repasamos



oralmente las tipologías textuales existentes, con intervenciones de los profesores, y empezaron a escribir.

Debo comentar que me llamó la atención que casi ningún alumno hiciera una lluvia de ideas o borrador, muchos ni siquiera pasaban a limpio el escrito y los que lo hacían apenas corregían. Corresponden pues a los escritores aprendices que he explicado antes, y es una prueba más de que no están acostumbrados a redactar textos enteros. A muchos les costó dar con el tema, querían pautas concretas o lista de sugerencias, pues tampoco es usual que se les deje libertad o se fomente la imaginación. Como permití que los compañeros ayudasen explicando sus ideas, algunas redacciones son similares (preferí la intervención de los propios estudiantes antes que influir yo, para no desvirtuar los resultados). En el anexo IX incluyo las redacciones de los dos centros.

Las entregué corregidas al día siguiente y lamentablemente no hubo tiempo para comentarlas con detalle, porque tenía pocos días. En la corrección me fijé en el uso de las palabras (la mayoría las utilizaba en su sentido correcto, aunque a veces era forzado) y apliqué el esquema de corrección que he sugerido al hablar de la expresión escrita, con comentarios de mejora y diferentes niveles de análisis del fallo (incluyo un ejemplo de corrección en el anexo X). Sí que comenté por extenso los escritos con los profesores responsables, preocupados por la baja competencia de algunos. El profesor del centro B encontró esta actividad y el diálogo posterior lo más interesante de la unidad y prometió dedicar el trimestre a hacer más redacciones, ya que el nivel de sus estudiantes es claramente inferior a los del centro A.

### **7.3.- SESIÓN DE EVALUACIÓN**

En la última clase pasé un examen de vocabulario en el que incluí ejercicios variados alrededor de las palabras vistas en la unidad. De nuevo, los alumnos del centro A obtuvieron mejores notas, si bien gran parte de las calificaciones no se debían a aspectos del léxico (a conocer o no la palabra) sino a la competencia lingüística general, lo que refuerza la hipótesis de que los estudiantes aprenden de un modo similar, sin que las diferencias sociales afecten a la adquisición del léxico siempre que se trabaje intensivamente.

Reproduzco a continuación el examen, tal y como se lo entregué a los alumnos

#### **EXAMEN DE VOCABULARIO**

*Recuerda que las faltas de ortografía descuentan 0,1 puntos de la nota final. Cada ejercicio vale 1 punto*

1.- Busca 5 sentimientos que formen su antónimo a partir de un prefijo, por ejemplo felicidad- infelicidad

2.- Escribe los sinónimos de:

rabia

hastío

bochorno

gratitud

padecimiento

piedad

nostalgia

decaimiento

repulsión

desdén

3.- Ordena según el campo semántico y su intensidad

miedo – alegría – temor – júbilo – contento – odio – antipatía – pavor – execración

4.- Completa estas frases con un sentimiento de la lista

cólera - aflicción – pánico - perplejidad – adoración

Sentía una auténtica \_\_\_\_\_ por su perro Max, lo mimaba constantemente, lo miraba jugar en el parque y no podía pensar en separarse de él.

Al ver que su madre no estaba comenzó a sentir \_\_\_\_\_ y a buscarla alrededor sudando y temblando

Su \_\_\_\_\_ fría era aún más temible que los ataques de algunos que siempre están gritando

Le producía \_\_\_\_\_ comprobar el cambio generacional al oír discutir a sus nietos

Mostraba su \_\_\_\_\_ sin una sola lágrima pero con el rostro desenchajado

5.- ¿Cuántas fobias conoces? Completa esta tabla con todas las que se te ocurran

Nombre de la fobia

Significado

6.- Define los siguientes términos

furor

aborrecimiento

melancolía

gozo

rencor

7.- Forma el sentimiento (sustantivo abstracto) derivado de los siguientes adjetivos:

harto =

preocupado =

feliz =

amargo =

interesante =

molesto =

rival =

acongojado =

tierno =

leal =

8.- Escribe una frase con 5 de los sentimientos anteriores en la que se vea claro su significado.

Las frases deben contener un mínimo de quince palabras.

9.- Explica la diferencia entre estos pares de palabras

lástima – pena =

optimismo – alegría =

impotencia – decepción =

alivio – tranquilidad =

pasión – excitación =

10.- Escribe el término en un registro más estándar de:

agobio =

flipe =

rayadura =

empanamiento =

pasotismo =

EXTRA: Por cada sentimiento que menciones que no haya salido en esta hoja y que expliques correctamente, se suma 0,1 (atención a la ortografía)

En este examen, como se observa, intenté alternar los tipos de ejercicios. En el primero, se trabajaba la derivación, puesto que debían formar antónimos usando prefijos. La mayoría encontró el ejercicio sencillo y completaron un mínimo de tres pares de contrarios. El segundo, de sinonimia, era más complejo, siendo la palabra “desdén” la menos recordada. En el tercero, a pesar de contener la palabra que en principio era más compleja de todas, las respuestas fueron bastante satisfactorias, aunque muchos alumnos preguntaron qué es un campo semántico. La actividad de completar frases la hicieron correctamente la mayoría, nuevamente se observa que el contexto ayuda a situar los términos (y por supuesto el hecho de tener una lista cerrada de opciones). En el ejercicio 5 les pregunté por fobias concretas, un léxico que no habíamos trabajado previamente pero que algunos sí recordaban de sesiones sobre sufijos y cultismos a lo largo de la ESO. Compensé la posible disminución de nota de esta propuesta con un último ejercicio que solamente sumaba y que consistía en mencionar y explicar libremente sentimientos vistos en toda la unidad; debo comentar que me sorprendió que algunos estudiantes no intentasen sumar décimas, mientras que otros rellenaron muchos, lo que demuestra la diferencia de actitud, más que de vocabulario, algo que influye decisivamente en el aprendizaje como he comentado en su apartado correspondiente.

En el ejercicio de definiciones, las palabras más complicadas fueron “furor” y “aborrecimiento” (que confundían con otra próxima en el significante, “aburrimiento”). Aquí se hacían patentes las diferencias en competencia lingüística general, pues muchos no dominaban la técnica de la definición, algo que se apreciaba también en la diferencia de frases del ejercicio 8 y en el desconocimiento de qué significa un sustantivo abstracto (una vez aclarado, la mayoría de alumnos resolvieron bien la actividad 7, o al menos muchos de los términos). Les costó bastante explicar el matiz entre las parejas del noveno ejercicio, lo que significa que deberían haberse dedicado más sesiones a afinar en la profundización del sentido de las palabras. En el ejercicio 10, hubo mucha variedad de aciertos y errores.

La media de las calificaciones estaba en un 6,65, lo que indica un grado alto de

adquisición de las palabras, puesto que restaba puntos por no saber responder correctamente los ejercicios y no solamente por desconocer el significado de los términos (también puede haber subido el promedio general por esos puntos extras que muchos alumnos sí se esforzaron por conseguir). La variedad de notas fue sin embargo muy alta y en el centro B, como ya he apuntado, mucho peores que las del A, por sus carencias previas. En general los alumnos que obtuvieron los mejores resultados solían ser los que también llevaban mejor rendimiento durante el curso y viceversa, lo cual me tranquilizó pues temía alterar sus boletines trimestrales al evaluar de manera diferente a sus profesores ordinarios. Las discrepancias se centraron en unos alumnos (uno del centro B y tres del A) que sacaron una nota más alta que sus promedios habituales, no hubo en cambio sorpresas a la baja.

#### **7.4.- ANÁLISIS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

El balance general de la unidad es positivo: los alumnos demuestran haber aprendido parte de las palabras propuestas en las diferentes actividades y sus comentarios sobre los ejercicios son favorables, como prueban los recogidos en los anuncios. Igualmente, los profesores se mostraron satisfechos con las sesiones impartidas, en las que participaron activamente y comentaron después los resultados (ambos introdujeron las notas de la redacción y el examen y los comentarios sobre las actividades previas en su cuaderno de calificaciones).

Se confirma la influencia del entorno en la competencia lingüística si no se corrige desde la escuela pero independientemente del nivel de partida, si se enseñan palabras específicamente y en contexto, se asimilan. Unas actividades que mezclen soportes y propuestas, con temas cercanos a los adolescentes, ayudan a motivarles en clase y así se memorizan mejor los términos. Ayuda asimismo variar las agrupaciones, incluyendo actividades grupales e individuales, de modo que surjan unos momentos donde comentar el sentido de las palabras y otros en los que reflexionar sobre ellas a solas.

La mayoría de los términos propuestos fueron recogidos en las actividades de aplicación y otros aparecieron indirectamente a través de derivados y asociaciones, lo que prueba que los tenían en mente a la hora de completar los ejercicios. Las actividades sirvieron para suscitar aún más léxico, lo que indica que eran útiles para el propósito de activar el vocabulario.

La progresión de menos a más profundidad se ha revelado como una buena estrategia: se comienza simplemente familiarizándose con la etiqueta del término, después se aplica el nuevo vocablo, posteriormente se usa en un contexto y más adelante se intenta que pase al vocabulario activo del alumno. Los ejercicios tradicionales, como los del libro de texto, aparecen solamente como evaluación, después de tareas más ricas. Estos ejercicios podrían proponerse en una sesión, sin necesidad de ser un examen, pero no como método de enseñanza sino de repaso y



profundización.

Ello no quiere decir que no se pueda mejorar la unidad didáctica. Para empezar, el hecho de no ser mis alumnos ha dificultado el tratamiento de algunos temas que surgían de forma espontánea y a pesar de que he intentado ligarlo con el temario que estaban viendo con sus profesores, la unidad ha quedado un poco aislada del resto, lo que le resta efectividad pues al tratar un campo semántico tan amplio lo ideal es ir recogiendo los términos a lo largo del curso.

De los diez encuentros que aconseja la bibliografía para asegurar la memorización de un término desconocido, la unidad permitía un máximo de seis (suponiendo que se usase cada palabra de la lista inicial, lo que no ha ocurrido), habría sido necesario contar con más clases para profundizar en los conceptos más complicados, en los matices de sentido y en reforzar la adquisición de más palabras. Esas clases podrían haberse combinado con otros contenidos a lo largo del trimestre, de modo que se espaciasen las sesiones dedicadas al léxico. La cantidad de términos que surgieron en los ejercicios de aplicación muestra que es un campo semántico muy amplio y relevante para ellos, y que podrían haberse dado más sesiones de lluvia de ideas y de presentación de sinónimos una vez se conocen los vocablos más elementales y el tipo de ejercicios. De hecho considero que nuevas unidades serían más efectivas que ésta porque los alumnos ya dominarían el proceso de asociación y las habilidades para retener las palabras, aunque es algo que debería ser experimentado con unidades repartidas en diferentes momentos del curso, de modo que se pueda analizar si efectivamente hay una evolución no ya en la adquisición de palabras concretas sino también en las habilidades cognitivas implicadas.

Las palabras presentadas eran muchas, algo consciente, porque quería ver el grado de adquisición con un corpus complejo. En las sesiones de presentación surgieron hasta 113 términos diferentes, entre los que sugirieron ellos y los que introduje yo. Posteriormente ellos añadieron 90 palabras suplementarias, lo que arroja un corpus global bastante rico. Si se trabajasen otros campos semánticos con esta exhaustividad, por ejemplo uno al trimestre, dedicándole el tiempo suficiente, mejoraría en mucho el caudal léxico de los estudiantes y se

podrían cubrir los temas considerados imprescindibles según la bibliografía especializada.

Analizando sesión por sesión, se observan los siguientes problemas: la libertad al elegir las etiquetas en emoticonos y anuncios es buena para fomentar la motivación e iniciativa pero determinados términos no surgieron más que obligadamente, en la redacción y el examen, por lo que los estudiantes han tenido menos contacto con ellos y algunas de ellas lo acusan, pues acumulan muchos fallos.

Aparte, debí intentar que los profesores me dejaran dos sesiones para la redacción como mínimo, para poder trabajar o introducir el proceso de planificar un texto. Por último, las diferencias en nivel previo y en técnicas de examen han afectado a los resultados finales, por lo que las notas más bajas del centro B no siempre responden a carencias léxicas o a un estudio insuficiente del listado, sino al tipo de preguntas, que exigían un cierto conocimiento previo. Se necesitarían más pruebas en entornos diversos para comprobar el grado de desviación debido a este nivel previo.

La participación de los alumnos ha sido buena en todo momento, en gran parte debido a la novedad tanto de profesora como de actividades. Han reclamado de manera informal a sus profesores más uso del vídeo (ninguno de los dos docentes lo había usado nunca en sus clases). Habría sido útil recoger sus impresiones globales sobre la unidad por escrito para reforzar mi autoevaluación y para el comentario posterior con los dos profesores. Ambos se mostraron satisfechos y explicaron lo que estábamos haciendo a otros compañeros, con lo que el diálogo en los centros resultó muy rico para mí. La baja competencia escrita que evidencian los alumnos del centro B, o la mayoría de ellos, exigiría una intervención decidida, más allá del vocabulario, aunque incrementar el léxico sea un paso decisivo para mejorar la redacción, como coincidimos con el profesor responsable.

En definitiva, con esta unidad se han cumplido mis expectativas en un grado alto: los alumnos han aprendido léxico, a veces palabras complejas, y lo han aplicado a diversas

actividades que, recogiendo las indicaciones de los expertos, han resultado motivadoras para ellos y para los profesores.

## 8.- CONCLUSIONES

Después de realizar esta tesis he llegado a una serie de conclusiones que responden a mis preguntas de investigación y me han ayudado a tener una idea más clara de lo que sucede con los alumnos de bajo rendimiento.

Respecto a qué causas provocan el fracaso escolar la primera conclusión que cabe destacar es que éste es un fenómeno complejo y que nunca puede predecirlo un único factor. Igualmente, quiero destacar que la mayoría de cifras que se ofrecen sobre su incidencia son discutibles o parciales y que a menudo responden a alarmismos mediáticos o oportunismos políticos y no a un deseo de radiografiar el problema desde un punto de vista social o pedagógico. De hecho, el concepto mismo de fracaso tal y como está establecido en la actualidad es cuestionable y no ayuda a solucionar el bajo rendimiento de los estudiantes, al ser una etiqueta estática que no atiende a los múltiples frentes que lo potencian ni a cada caso en particular.

El fracaso escolar o la no titulación puede deberse a motivos familiares (lo más importante según los docentes), por abandono, falta de horarios y hábitos de estudio, bajas expectativas académicas, conflictos o valores contrarios a los del sistema. También puede atribuirse al escaso esfuerzo del alumno y a su desmotivación por aspectos escolares, así como a problemas de conducta o de comprensión. Otros causantes son el entorno social, la estructura del centro que no crea un clima adecuado, el bajo nivel de la primaria o la evaluación, que al distar mucho de ser objetiva puede provocar diferencias entre grupos y centros que alteren las cifras totales de fracaso.

Todos estos factores merecen atención específica y muchos de ellos han sido aún poco estudiados, pero las evidencias apuntan que para incrementar el éxito escolar es necesario contar con un plan globalizado que atienda al mismo tiempo varios de ellos. Dicho plan brilla por su

ausencia en la mayoría de centros, incluso en los que por sus bajas tasas de graduación debería ser una prioridad.

Aunque el plan debería adecuarse al contexto individual de cada colegio e instituto y permitir la actuación sobre casos particulares, destacan dos ejes como claves del mismo: la tutoría y un cambio en la programación de las asignaturas.

La tutoría puede contribuir de forma eficaz al sentimiento de pertenencia al centro, a disminuir los problemas de disciplina y convivencia y a tratar los aspectos emocionales que rodean al aprendizaje. Esta tutoría debe intentar integrar a las familias en la dinámica escolar fomentando la asistencia a reuniones, las entrevistas individuales en las que se trabajen las expectativas sobre el rendimiento de los hijos y los horarios o cuestiones extraacadémicas que puedan incidir en las notas. El modelo ideal parece pasar por establecer un referente personal para cada estudiante que realice un seguimiento exhaustivo, algo que he experimentado en mi trabajo y cuyos resultados se aprecian en la mayoría de programas alternativos a la secundaria ordinaria.

Por otra parte, cada profesor es responsable de programar su asignatura para que se adecue a la realidad de su grupo-clase y de cada persona que lo forma, adaptando el currículum oficial a las necesidades e intereses de sus alumnos, de manera que se potencien sus capacidades e interés. Para ello debe partir de temas cercanos a los adolescentes que ayuden a acceder al conocimiento deseado, temas que se trabajarán con tareas a diferentes niveles de exigencia y con distintas vías de solución, integrando las inteligencias múltiples y los sucesos de actualidad relevantes. Las competencias básicas de la LOE pueden ser un buen camino para conseguir estos objetivos, porque parten de una concepción abierta y flexible del currículum, basado en habilidades y no en un listado cerrado de conocimientos. Al estar centradas en la tarea, pueden dotar de más sentido a lo que se enseña y conectarlo con el entorno real, más allá del aula, y con lo que ya se sabe para producir un aprendizaje significativo.

Las nuevas tecnologías son un buen aliado en esta flexibilización, que debe ir necesariamente más allá de lo estipulado por el libro de texto, que aunque es un buen manual de consulta y apoyo y está diseñado por profesionales de experiencia, lastra a menudo la programación de aula, al pautar de forma excesiva el quehacer docente. Además, no es un instrumento adecuado para atender a la diversidad. Concebir dicha diversidad como algo positivo (y no únicamente inevitable) es un paso necesario para poder cambiar la manera de dar clases. Es el camino más evidente para recuperar a un buen número de adolescentes que en la actualidad está en las aulas con escasa motivación.

La formación del profesorado aparece como una cuestión clave para conseguir estas programaciones deseables, pues la preparación inicial no siempre ayuda a conocer los recursos y estrategias que ahonden en esta línea. Sin embargo, los cursos actuales de didáctica no gozan de prestigio – incluso se desdeñan – por verse alejados de la realidad del día a día. Es imprescindible contar con acciones formativas que combinen la reflexión sobre la propia aula, la teoría psicopedagógica que acompaña a los cambios legislativos y pautas concretas para su traslado a las clases, sin las cuales se quedarán en un discurso bienintencionado.

Mi segundo eje de investigación giraba alrededor de la didáctica de la lengua y la literatura, mi especialidad. Esta materia es una de las que más peso tiene en el éxito global y en consecuencia sus profesores tienen una gran responsabilidad. La materia contribuye a expresarse correctamente y a entender mensajes complejos, clave para poder acceder al conocimiento más elaborado y académico.

Como planteaba en mi hipótesis previa, el vocabulario juega un papel fundamental en este dominio progresivo del idioma y en consecuencia afecta al éxito escolar. En primer lugar comprender un cierto número de palabras es imprescindible para poder leer textos, la principal vía de transmisión del saber escolar. Esa reserva léxica activa una serie de conceptos afines, porque la mente se estructura en forma de red cuyos nodos son los términos y la información asociada a ellos, y dichos conceptos permiten inferir los datos que no están presentes y extraer

todo el potencial de cada mensaje ajeno.

En segundo lugar un buen vocabulario ayuda a escribir correctamente, con una lengua que es valorada positivamente por los profesores en los trabajos y pruebas de evaluación, los principales instrumentos de calificación y por tanto necesarios para aprobar.

Por último el vocabulario permite dar nombre a lo que se experimenta y transmitirlo a otros, por lo que ayuda al autoconocimiento y a la integración social, yendo mucho más allá de las simples notas o del graduado, convirtiéndose entonces en una herramienta de acceso al mundo adulto con garantías, objetivo último del sistema educativo.

Al analizar cómo se enseña el vocabulario en la actualidad, he observado que apenas apenas existe investigación en nuestro país sobre didáctica del vocabulario en la etapa de secundaria, por lo que es una línea que debe ser explorada desde la universidad y desde los centros educativos. Parece reducirse a los apartados de léxico del libro de texto, sin una progresión en los campos semánticos, revisión de lo ya aprendido o reflexión sobre qué actividades ayudan a adquirir más palabras. La semántica es uno de los campos menos estudiados en la lingüística, por su carácter subjetivo y aunque ha recibido la atención de diferentes disciplinas como la filosofía del lenguaje, la filología o la psicología, entre otras, sigue siendo un terreno poco claro, algo que se traslada a la didáctica, un terreno donde todavía son precisas numerosas investigaciones y muy poco estudiado en castellano.

De la bibliografía sobre temas afines o sobre trabajos en el extranjero se pueden deducir no obstante algunas pautas de actuación en el aula, especialmente dirigidas a los profesores que imparten la materia de lengua y literatura. El vocabulario se debe programar y no esperar que aparezca de forma espontánea, igual que se establece una progresión en el conocimiento gramatical o se periodiza la historia de la literatura. Hay una serie de palabras básicas que deben estar presentes en las programaciones de la materia, como las que permiten definir conceptos, las ligadas a actitudes y sentimientos, el vocabulario académico, los vocablos básicos de cada

materia (y que deberían abordarse también en lengua de forma coordinada) o el léxico fundamental del idioma, que es el más frecuente. Sin duda son necesarios más trabajos para establecer un corpus mínimo que debe conocerse en secundaria, tarea que se está empezando en algunas lenguas con el análisis de los manuales y decretos pero que debe desarrollarse aún en la realidad catalana.

Las diferencias en el número de palabras conocidas, muchas veces de origen social, se acaban traduciendo en diferencias de rendimiento, por lo que el sistema educativo debe favorecer la enseñanza del léxico en todos los cursos. Esta enseñanza es más efectiva si se presentan las palabras en un contexto rico, se repiten en espacios de tiempo razonables y se asegura su inserción dentro de la red mental, ligada con otras palabras previas. Las sesiones específicas de incidencia sobre un campo semántico o una lista de términos son necesarias especialmente en los alumnos de peor nivel pero deben ser un complemento de tareas más complejas, globalizadas, donde el vocabulario surja de modo natural al leer, hablar y escribir sobre temas de interés del estudiante. Cuanto más ricos son los materiales ofrecidos y más variadas las tareas sugeridas, más procesamiento se produce del léxico aprendido y más fácilmente pasa al vocabulario activo.

Surge además otra evidencia: leer es la mejor manera de aprender vocabulario, por lo que todos los centros deberían involucrarse en los planes de fomento de la lectura y no solamente desde las áreas lingüísticas. El desconocimiento de la literatura juvenil, por su poca presencia en los planes de filología o en la formación inicial, impide muchas veces la selección de títulos que ayuden a mantener el hábito de la lectura por placer, mucho más arraigado en primaria.

Por tanto, parece que la mejor forma de enseñar vocabulario combina la lectura extensiva de libros (en los que se alternen los títulos de diferentes géneros y nivel de exigencia), clases o unidades dedicadas de forma específica a profundizar en el léxico y una programación general por proyectos o tareas, en los que tenga un peso muy importante la lectura y la escritura. El profesor tiene que ofrecer materiales variados, aclarar los términos confusos antes de acceder



a ellos y graduar la dificultad de los ejercicios, de modo que supongan un reto estimulante pero no una barrera imposible de superar y de manera que ayuden a mejorar la competencia léxica de todos los alumnos, compensando posibles desigualdades de origen (pues el entorno sociocultural tiene una incidencia evidente en las calificaciones de muchos alumnos). Cuando el nivel de primaria sea bajo, habrá que complementarlo con refuerzos, incluso extralectivos, para recuperar el tiempo perdido.

En mi unidad didáctica he comprobado experimentalmente que es posible mejorar significativamente el número de palabras que poseen los alumnos si se les dedican sesiones específicas. Estas sesiones deben combinar el trabajo individual y el grupal, la negociación del significado y su relación con un contexto pertinente y partir de experiencias conocidas por los adolescentes. Las unidades de una programación en secundaria tendrían que incluir estas sesiones, bien de modo directo o incorporadas a tareas más complejas, de manera que se pueda evaluar un progreso en la competencia léxica como factor protector contra el fracaso escolar.

Una última conclusión es que los libros de texto actuales no responden a los retos que plantean los adolescentes. Ofrecen un material único y poco rico, basado en unas clases transmisivas donde no se cuestiona o se construye conocimiento sino que únicamente se reproduce acríticamente. La presión del mercado lleva a frenar los cambios y la innovación en su configuración, pues es más rentable ofrecer un producto neutro que se adapte a muchos centros o a la mayoría de estudiantes. Dicho producto tiene un ciclo de vida que lleva a amortizar materiales antiguos, sin tener en cuenta los cambios legislativos más que de manera superficial.

En el caso de los manuales de lengua y literatura, se produce una separación entre los contenidos comunicativos y los de reflexión gramatical que no ayudan al conocimiento del idioma ni a su práctica real. Por lo que respecta al vocabulario, el léxico aparece en una sección desligada del resto, con un contexto escaso y con ejercicios bastante similares entre sí. No se repasan las palabras hasta que se adquieren ni se presta atención a los términos clave, por lo que

la didáctica del vocabulario que proponen resulta poco eficaz.

En definitiva, la lucha contra el fracaso escolar, en mi opinión, pasa por una reforma de las funciones del profesor, para convertirse en un referente que acompañe a cada alumno en su proceso de maduración y una persona que programa sus clases de acuerdo con las exigencias de cada momento y cada estudiante. El vocabulario aparece como un aspecto clave contra la falta de comprensión que provoca desmotivación y desfase curricular en el adolescente, por lo que serán necesarias más investigaciones sobre cómo mejorar su didáctica, estableciendo claramente qué campos semánticos son prioritarios en secundaria y qué métodos o estrategias de aula ayudan a dominar mejor la propia lengua, como paso imprescindible para después dominar otras. Este reto, aunque complejo, es perfectamente asumible como apuntaba en el título de la tesis, impresión que confirmo después del trabajo realizado.

## 9.- BIBLIOGRAFÍA

En esta sección incluyo solamente la bibliografía que he usado directamente para el trabajo y que se suele recoger en forma de cita en el redactado final, de modo que el lector pueda ampliar o contrastar la información que doy en las fuentes originales. No aparecen en consecuencia algunos manuales clásicos o referencias indirectas, materiales de inspiración como blogs o páginas web y conferencias que me han ayudado durante el proceso.

Abascal, M. *et al.* (1993), *Hablar y escuchar. Una prouesta para la enseñanza oral en secundaria*, Barcelona, Octaedro

Adell, M. (2002), *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*, Madrid Pirámide

Adell Gutiérrez, P. (2006), *La situació de l'ensenyament-aprenentatge de la composició escrita a les aules de llengua de secundària*, Llicència d'estudis del Departament d'Educació de Catalunya

Aitchinson, I. (1996), *Words in the mind*, Cambridge, Blackwell

Alart, N. (2006), “Les intel·ligències múltiples a l'aula”, en *Àmbits de psicopedagogia*, nº18, Cerdanyola

Aliagas Marin, C. (2007), *El desinterès per la lectura, converses amb un adolescent*, Treball de recerca de doctorat, Universitat Pompeu Fabra

Alonso Raya, R. (2003), “Algunas aplicaciones del enfoque léxico” en *Mosaico*, nº11, MEC

Alonso Tapia, J. (1996), “Ensenyament de la comprensió lectora: objectius i estratègies” en

*Articles de Didàctica de la Llengua i la literatura* nº7, Barcelona, Graó

Alvar Ezquerro, M. (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, ArcoLibros

Álvarez Angulo, T. (2006), “Didáctica de la escritura en la formación del profesorado” en *Lenguaje y Textos* nº23-24, SEDLL

Álvarez Cavanillas, J. (2008), *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula ELE*, Memoria del Máster de Profesores ELE, Universidad de Barcelona

Amr Helmy, I, (ed.) (1989), *Lexiques*, París, Hachette

Anderson, J. (2001), *Aprendizaje y memoria*, México, Mc Graw-Hill

Antibi, A. (2005), *La constante macabra*, Madrid, Rompecabezas

Atienza Cerezo, E. (1999), *Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria*, tesis doctoral, Universidad de Barcelona

Atienza Cerezo, E. (2007), “Discurso e ideología en los textos de ciencias sociales” en *Discurso y sociedad*, volº1 nº4 (edición únicamente on-line en < [www.dissoc.org](http://www.dissoc.org)>)

Apple, M. (1986), *Ideología y currículo*, Madrid, Akal

Avanzini, G. (1985), *El fracaso escolar*, Herder, Barcelona

Bacaicoa Ganuza, F. (1987), *La comprensión lingüística. Un enfoque cognitivo*, Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca

Bachman, L. (1995) “Habilidad lingüística comunicativa” en VVAA, *Competencia*

*comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa

Bañón Hernández, A. (1993), “Adolescencia, variación lingüística, competencia metacomunicativa y enseñanza de la lengua” en *Estudios de Lingüística* nº9, Universidad de Alicante

Barber, M. y Mourshed, M. (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, PREAL

Baretta, D. (2006), “Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico” en *RedELE*, nº7, MEC

Baró, M. *et al.* (2007), “La biblioteca escolar i la lectura” en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* nº 41, Barcelona, Graó,

Battaner, P. *et al.* (2009), “Características lingüísticas y discursivas del texto académico” en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº50, Barcelona, Graó

Beane, J.A. (2005), *La integración del currículum*, Madrid, Morata

Bechini Tejados, A. (1986), *El diferencial semántico. Teoría y práctica*, Barcelona, Editorial Hispano-europea

Beck, I *et al.* (2002), *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*, Nueva York, Guilford Press

Belinchón, M. *et al.* (1992), *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987), *The psychology of written composition*, New Jersey, Hillsdale

Berger, A. y Robinson, A. (eds.) (1982), *Secondary school reading*, Ucre-Eric

Blanco Iglesias, E. (2005), “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario” en *RedELE* nº3, MEC

Bolívar, A. (2003), “La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales” en <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>

Briz, A. (2002), “El léxico coloquial en la conversación” en *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura* nº 31, Barcelona, Graó

Bruer, J. (1994), *Schools for Thought*, Cambridge, MIT Press

Bueno Álvarez, J.A. (1993), *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento escolar: desarrollo y programas de intervención*, Universidad Complutense de Madrid

Bustos Guadaño, E. (1999), *Filosofía del lenguaje*, Cuadernos UNED

Camps, A. (coord.) (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó

Camps, A. (2009), Reflexions i propostes sobre la formació inicial i permanent del professorat” en *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, nº49, Barcelona, Graó

Camps, A. y Colomer, T. (coords.) (1998), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, Barcelona, ICE UB/Horsori

Canals, Q., (2005), *Escola-alumne-família, una relació en crisi?*, Bellaterra, ICE UAB

- Carbonaro, W. (2005), "Tracking students, effort and academic achievement" en *Sociology of Education*, vol. 78, 1
- Carbonero, M. *et al.*, (2009), "Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria" en *Revista de Psicodidáctica*, vol.14, nº2, UPV
- Carter, R. (1987), *Vocabulary. Applied linguistics perspectives*, Londres, Allen & Unwin
- Carter, R. y Mc Carthy, M. (1988), *Vocabulary and Language Teaching*, Nueva York, Longman
- Casas Gómez, M. (1995), "Hacia una caracterización semántica de la terminología lingüística" en *Estudios de Lingüística*, nº10, Universidad de Alicante
- Cassany, D. (1990), "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en *Comunicación, lenguaje y educación*, nº6, Madrid
- Cassany, D. *et al.* (2002), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó
- Cassany, D. (2004), "Las palabras y el escrito" en *RedELE* nº0, MEC
- Castillo i Carbonell, M. (2006), *Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria*, Madrid, Narcea
- Castro Castro, C. (2006), "Sombras en el enfoque comunicativo", en *Porta Linguarum* nº5, Universidad de Granada
- Celorrío, X. (1996), *Diversitats en desigualtat. Una aproximació als alumnes sense èxit escolar*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill
- CIDE (1999), *Las desigualdades de la educación en España*, MEC

- CIDE, (2003), *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*, MEC
- CIREM (1994), *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill
- Colectivo Ioé (2003), *La escolarización de las hijas en familias inmigrantes*, Madrid, CIDE – Instituto de la Mujer
- Colomer, T. y Camps, A. (1991), *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona, Rosa Sensat- Edicions 62
- Colomer, T. (2008), *Lectures adolescents*, Barcelona, Graó
- Coll, C. (1991), *Psicología y currículum*, Barcelona, Paidós
- Coll, E. (2006), “Lo básico en la educación básica” en *REICE* vol 8 nº1
- Comellas, M<sup>a</sup> Jesús (coord.), (2002), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*, Barcelona, Praxis
- Cooper, D. (1990), *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor
- Cots, J. et al. (2007), *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona, Graó
- Cruse, D.A. (1986), *Lexical semantics*, Cambridge, CUP
- Cuenca, M.J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel
- Déro, M. (1998), *Inventaire de vocabulaire et développement des connaissances du Cours*



*Préparatoire à la Sixième de collège*, tesis doctoral de la Université de Rennes

Díaz, T. y Marchesi, A. (2006), *Las emociones y valores del profesorado*, Madrid, SM-IDEA

Díaz López, L. (1999), “Sácale partido a una clase de vocabulario” en *Actas X Congreso ASELE*

Díaz Parejo, E. (2002), *La atención a la diversidad en los alumnos de ESO*, Universidad de Jaén

Díaz-Plaja, A. (2009), “Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años” en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* nº51, Barcelona, Graó

Dörnyei, Zoltán & Schmidt, Richard (eds.) (2001), *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Hawaii

Duranti, A. (2000), *Antropología lingüística*, Cambridge, CUP

Edel Navarro, R. (2003), “El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo” en *REICE*, vol. 1, nº2

Ehrlich, M. (1993), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*, París, Masson

Ellis, R. (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press

Elosúa de Juan, M. (2000), *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*, Madrid, Sanz y Torres

Escandell Vidal, M. (2007), *Apuntes de semántica léxica*, Cuadernos UNED

Escudero Muñoz, J. (2005), “Fracaso escolar y exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?” en *Profesorado*, 1

Espot, M. (2006), *La autoridad del profesor: qué es y cómo se adquiere*, Madrid, Praxis

Essomba Gelabert, M. (2003), *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*, tesis doctoral leída en la Universitat Autònoma de Barcelona

Ezquerria Pineda, A. (2006), *Maneras de desarrollar la autonomía de aprendizaje dentro del aula de E/LE*, Memoria de Máster de profesores de ELE, Universidad de León

Fargas, A. (1995), “L'anàlisi lingüística dels errors ortogràfics” en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* nº3, Barcelona, Graó

Feito Alonso, R. (1990), *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y abandono escolares*, CIDE

Feito Alonso, R. (2002), *Una educación de calidad para todos*, Madrid, Siglo XXI

Fernández Bernassau, M. (1979), *Indicadores operativos del fracaso escolar. Bases para una política correctora*, tesis doctoral de la Universitat de les Illes Balears

Fernández Enguita, M. et al. (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Colección Estudios sociales nº29, La Caixa

Fernández Pérez, M. (1986), *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*, Madrid, Morata

Ferrer, M. (2007), “Llibres de text i trets lingüístics que en condicionen la comprensió” en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* nº41, Barcelona, Graó

FUHEM-IDEA (2004), *La situación profesional de los docentes*, en <[www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)>

FUHEM-IDEA (2006), *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación* en <[www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)>

Fullana i Noell, J. (2004), “La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños de situación de riesgo” en *I Congrés anual sobre fracàs escolar*, Palma de Mallorca

Fullana i Noell, J. (2000), *Revisió de la recerca educativa sobre les variables explicatives del rendiment acadèmic. Apunts per a l'ús del criteri de “modificabilitat pedagògica” de les variables*, Universitat de Girona

Galindo Ramos, E. (2005), *L'anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge del pensament crític en Educació Secundària. Un estudi de casos des dels mecanismes d'influència educativa*, Tesis doctoral leída en la Universitat de Barcelona

García-Rodicio, H. y Sánchez, E. (2006), “Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura”, en *Revista de educación*, nº extra 2006, en <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_12.pdf)>

García Carpintero, M. (1996), *Las palabras, las ideas y las cosas: una presentación de la filosofía del lenguaje*, Barcelona, Ariel

García Gracia, M. (2001), *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides, el cas de la ciutat de Barcelona*, tesis doctoral de la Universitat Autònoma de Barcelona

García Suárez, A. (1997), *Modos de significar. Una introducción temática a la filosofía del lenguaje*, Madrid, Tecnos

Genover, J. *et al.* (1998), *Eines de comprensió de textos. La lectura intensiva a secundària*, Barcelona, Graó

Giammateo, M. *et al.* (2001), “Competencia léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigaciones realizadas en los niveles medio y superior”, en *Filología*, XXXIII, 1-2, Universidad de Buenos Aires

Gillham, B. (1986), *The language of school subjects*, Londres, Heinemann

Gimeno, J. y Carbonell, J. (coords.) (2004), *El sistema educatiu. Una mirada crítica*, Barcelona, Praxis

Giné, N. *et al.* (1997), *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*, Bellaterra, ICE-UAB

Gómez Devís, M. (2004), *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: Reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*, Tesis doctoral leída en la Universitat de Valencia

Gómez Molina, J. (2000), “Las unidades fraseológicas del español: Una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase ELE” en *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics* nº5, Universitat de València

González Nieto, L. (2001), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*, Madrid, Cátedra

Goodson, I. (2000), *El cambio en el currículum*, Barcelona, Octaedro

Graciela Pardo, N. (2007), “Niveles de organización del significado en el discurso” en *Discurso y sociedad* nº1, vol.1

Graves, M.F., & Prenn, M.C. (1986), “Costs and benefits of various methods of teaching vocabulary” en *Journal of Reading* nº 29

Hardy Leahey, T. y Jackson Harris, R. (1997), *Aprendizaje y cognición*, Hertfordshire, Prentice Hall

Hargraves, A. et al. (2000), *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro

Hasbún Hasbún, L. (2005) “The effect of explicit vocabulary teaching on vocabulary acquisition and attitude towards reading” en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol 5, nº 2

Herrán Gascón (2003), “¿Cómo favorecer la motivación de los alumnos”, *Biblos*, nº14, Oviedo

Herrerías, J. (1990), *A la búsqueda del éxito escolar*, Madrid, Eudema

Hervás Avilés, R. (2008), “Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes”, en *Revista de Estilos de Aprendizaje*, nº1 vol 1, UNED, en  
<[http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_1/lsr\\_1\\_abril\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lsr_1_abril_2008.pdf)>

Hymes, D.H. (1971), *On communicative competence*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press

Jamet, E. (2006), *Lectura y éxito escolar*, México, Fondo de cultura económica

Jorba i Bisbal, J. *et al.* (1998), *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*, Bellaterra, ICE Universitat Autònoma de Barcelona

Jover, G., (2008), “¿Qué currículó?” en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* nº 48, Barcelona, Graó

Jover, G. (2009), *Constelaciones literarias*, Separata 35 de Bibliotecas escolares, Junta de Andalucía

Knallinsky Edjelman, E. (1999), *La participación educativa: familia y escuela*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Kress, G. (1982), *Learning to write*, Londres, Routledge

Lahoz García, J. (1999), *La diversidad en la educación secundaria: alternativas educativas*, Madrid Ediciones Internacionales Universitarias

Lara, F. (1991), *Compensar educando*, Madrid, Editorial Popular

Laufer, B., *et al.*, (2005), “Ten best ideas for teaching vocabulary” en *The language teacher*, nº29, Tokio

Laval, C. (2003), *La escuela no es una empresa*, Barcelona, Paidós

León, J. y Escudero, I. (2002), “La memoria de trabajo y el procesamiento de inferencias en la comprensión del discurso” en Sáiz, D. *et al.* (eds.), *Psicología de la memoria*, Barcelona, Avesta

Lin; N. y Nation, I. (1985), “Factors affecting guessing vocabulary in context” en *RELC Journal*,

Lynne Murphy, M. (2003), *Semantic relations and the lexicon*, Cambridge, CUP

Lomas, C. y Osoro A. (eds.) (1993), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós

Lomas, C. (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Paidós

López, A., et al. (1985), *El fracaso escolar*, Valencia, Institut valencià d'estudis i investigacions

López Morales, H. (2003), “En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular”, en *Actas del III Congreso ASELE*

López Pérez, M. (2006), “La enseñanza del vocabulario de la lengua de instrucción (L1) en L2 en contextos escolares” en *Actas del XXIV Congreso Internacional AESLA*

López-Mezquita Molina, M. (2005), *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*, Tesis doctoral leída en la Universidad de Granada

Marchery, E. (2004), *Les concepts ne sont pas une espèce naturelle. La notion de concept en psychologie cognitive*, tesis doctoral de la Université Paris IV - Sorbonne

Macià, A. (2008), “I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes” en *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, Barcelona, Graó

Marchesi, A. (2003), *El fracaso escolar en España*, Madrid, Fundación Alternativas

- Marchesi, A. (2005), “La lectura como estrategia para el cambio educativo” en *Sociedad lectora y educación*, Extra Revista de Educación, MEC
- Marchesi, A. y Hernández, C., (coords.) (2003), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*, Madrid Alianza Ensayo
- Marina, J. y Bernabeu, R. (2007), *Competencia social y ciudadana*, Madrid, Alianza Editorial
- Martín, E. y Moreno, A. (2007), *Competencia para aprender a aprender*, Madrid, Alianza Editorial
- Martínez Linares, M. y Azorín Fernández, D. (1995), “Léxico y sintaxis en los diccionarios monolingües del español”, en *Estudios de Lingüística*, nº 10, Universidad de Alicante
- Martínez Muñiz, B. (1983), *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*, Madrid, Narcea
- Masip Utset, M. (2006), “¿Qué nos pasa en secundaria?”, ponencia ICE UAB, en <<http://phobos.xtec.cat/ilopez15/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=109>>
- McKeown, M. y Curtis, M. (eds.) (1987) , *The nature of vocabulary acquisition*, Portsmouth, Lawrence Edelman Associates
- Melgarejo Draper, J. (2006), “La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de comprensión lectora de los alumnos finlandeses” en *Revista de Educación* extra 2006, MEC
- Mendoza Fillola, A. (1998), *Tú, lector*, Barcelona, Octaedro
- Mezynski, K. (1983), “Issues concerning Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary



Training on Reading Comprehension” en *Review of Educational Research* vol. 53 nº2

Moreno, C. (coord) (2001), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*, Barcelona, Graó

Moreno, V (2003), *Leer para comprender*, Blitz, Gobierno de Navarra

Moreno Ramos, J. (1999), *Didáctica del vocabulario en la ESO (estudio empírico)*, tesis doctoral de la Univesidad de Murcia

Moreno Ramos, J. (2002), “Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula” en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº31, Barcelona, Graó

Mullis, V. et al., (2006), *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación PIRLS*, Boston, IEA Boston

Muñoz, C. (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel

Murillo Torrecilla, F. (2008), “Aportaciones del Movimiento de Investigación sobre Eficacia Escolar” en *III Congreso sobre fracaso escolar*, en  
<<http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/jmurillo.pdf>>

Nation, ISP (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, CUP

Nattinger, J. R. y Decarrico, J. (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, Oxford University Press

Navarro Martínez, J. (2005), *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*, CP Cuenca, Consejería de Educación y Ciencia de la JCCM

Nelson Herber, J. (1999), *Teaching in content areas with reading, writing and reasoning*, University of Virginia

Nickerson, R. y Perkins, D. (1994), *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Madrid, Paidós

Nikolov, M. (2001), “A study of unsuccessful language learners” en Dörnyei, Z. Y Schmidt R. (eds.) *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Hawaii

Núñez Álvarez, L. (2003), *Propostes de condicions de qualitat generalitzables a l'ESO*, Llicència d'estudis del Departament d'Educació

Oakes, J. (1985), *Keeping track:How schools structure inequality*, Yale University

OCDE (2004), *Marcos teóricos del PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*, Ministerio de Educación y Ciencia

OCDE (2007), *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009*, Consell d'Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d'Educació

Olson, D. (1994), *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*, Madrid, GEDISA

Orasanu, J. (1986), *Reading Comprehension: From Research to Practice*, Londres, Lea-Hillsdale

Oster, U. (2009), “La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica”, en *Porta Linguarum* nº11, Universidad de Granada

- Pastora Herrero, J. (1990), *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla
- Pérez Díaz, V., et al. (2001), *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundació La Caixa
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial
- Pérez de Pablos, Susana (2003), *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*, Madrid, Aguilar
- Perrenoud, Ph. (1996), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006), *Motivación en contextos educativos, Teorías, investigación aplicaciones*, Madrid, Pearson Prentice Hall
- Pittelman, S. et al. (2005), *Análisis de las características semánticas como estrategia de aprendizaje. Ejemplos y aplicaciones prácticas*, Sevilla, Trillas-Eduforma
- Ponce de León, A. (1998), *Tiempo libre y rendimiento académico*, Universidad de La Rioja
- Pruzzo di Pego, V. (1997), *Biografía del fracaso escolar*, Buenos Aires, Espacio- UNL Pam
- Puig Rovira, J. y Martín García, X. (2007), *Competencia en autonomía e iniciativa personal*, Madrid, Alianza Editorial
- Pujol, M. (2000), “Podem ensenyar a puntuar? Alguns criteris bàsics” en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* nº20, Barcelona, Graó

- Pujolàs Maset, P. (2002), *Ensenyar junts a alumnes diferents*, Universitat de Vic
- Puren, C. (2004), “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional” en *Porta Linguarum*, nº1, Universidad de Granada.
- Ramírez Juanola, D. (2009), *Cosmolòxia, Quaderns virtuals per a l'aprenentatge del lèxic*, Llicència d'estudis del Departament d'Educació
- Ramos Sabaté, J. (2009), *Gestos professionals per formar gestos lectors efectius*, Llicència d'estudis del Departament d'Educació
- Rastier, F (1993), “Complejidad semántica y contexto”, en *Estudios de Lingüística* nº9, Universidad de Alicante
- Resnick, L. y Klopfer, L. (2003), *Currículum y cognición*, Buenos Aires, Aique ediciones
- Rivas Flores, J. (2000), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas docentes?*, Málaga, Aljibe
- Rodríguez Diéguez, A. (1987), *Rendimiento, lenguaje y clase social*, Universidad de Sevilla
- Rodríguez Diéguez, J. y Gallego Rico, S. (1992), *Lenguaje y rendimiento académico*, Universidad de Salamanca
- Romo Traver, Z. (2000), *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas*, Barcelona, Praxis
- Ross, C. y Becket, A. (2000), “The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process” en *Sociology of Education*, vol. 73, nº4

Rué, J. (coord.), (2006), *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria*, Barcelona, Octaedro

Ruiz Bikandi, U. (1995), “El habla que colabora con la lengua escrita” en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* nº5, Barcelona, Graó

Ruiz, F. y Sanz, R. (1999), “El llibre de text: anàlisi i alternatives útils per al professorat” en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* nº 19, Barcelona, Graó

Sáenz de Miera, I. (2006), *Las creencias de los alumnos de ESO ante una programación de la enseñanza de la lengua mediante tareas en la asignatura de lengua y literatura*, Memoria de Máster de Profesores de ELE, Universidad de Barcelona

Salazar García, V. (1998), *Léxico y teoría gramatical en la lingüística del siglo XX*, Barcelona, Sabir

Salvador Mata, F. et al. (2007), “Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica” en *Bordón*, nº59 (1), SEP

Sánchez, C. (2003), “El nuevo rol del docente especialista en la prevención del fracaso escolar” en *Educere*, nº 22

Sánchez Miguel, E. (1989), *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*, Madrid, MEC

Sánchez Miguel, E. (1998), *Comprensión y redacción de textos. Problemas y soluciones*, Barcelona Edebé

Sánchez Miguel, E. (2008), “La comprensión lectora”, en *Informe sobre la lectura en España*, Madrid, Fundación Germán Ruipérez

- Sanmartí, N. (2002), “¿Para qué sirve evaluar?”, en *Organización y gestión educativa*, XLIV, 17-19
- Sanz Moreno, A. (2003), *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*, Blitz, Gobierno de Navarra
- Schmitt, N. (2000), *Vocabulary un language teaching*, Cambridge, CUP
- Schuman, H. (2001), “Students, effort and reward in college settings” en *Sociology of Education*, vol. 74, nº1
- Serra Capallera, J. et al. (1999), *Com ensenyar a llegir a l'ESO*, Barcelona, Rosa Sensat
- Solé, I. (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó
- Soler Albiñana, M. (2008), “Aspectos relacionados con la enseñanza de E/LE” en *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Cultura y E/LE*
- Soler Vilageliu, O. (coord.) (2006), *Psicología del llenguatge*, Barcelona, UOC
- Taft, M. (1991), *Reading and the mental lexicon*, Hillsdale, L.E.A.
- Tejero, E.,(1999), “Didáctica del vocabulario en un Taller de Lengua y Literatura para enseñanza primaria y secundaria” en *Didáctica*, nº 11, Madrid
- Teixidó Saballs, J. (2010), *Aprende a aprender. Delimitació de components i aspectes a considerar en el treball a l'escola i l'institut*, Xarxa CB, Departament d'Educació

- Teso Martín, E. (2002), *Compendio y ejercicios de semántica*, Madrid, ArcoLibros
- Tomasello, M (coord.) (2001), *Language development*, Victoria, Blackwell
- Torres, J. (2006), *La desmotivación del profesorado*, Madrid, Morata
- Torrubia, R. (2006), *L'ocupació del temps fora de l'horari lectiu dels nois i noies de primària i els recursos materials disponibles a les llars*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill
- Trujillo Sáez, F. (2001), *Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura*, Granada Euphoros
- Tulving, E. (1995). "Introduction to the Section on Memory" en M. S. Gazzaniga (ed.), *The Cognitive Neurosciences*, Cambridge, MIT Press
- Ullman, S. (1951), *The Principles of Semantics*, Oxford, OUP
- Ure, J. (1971), "Lexical density and register differentiation" en Perren, G. y Trim, J. (ed.), *Applications of Linguistics*, Cambridge
- Uribeatebarria, T. (1992), *Palabras y lengua*, Universidad del País Vasco
- Urquizu Sancho, I. (2006), "La selección de escuela en España", pendiente de publicación en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, en <<http://www.urquizu.info>>
- Van Dijk, T. (1989), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós
- Varela Navarro, M. (2006), *Variedad léxica y enseñanza del léxico. Evaluación de materiales complementarios (niveles A1-B1) y propuesta de ejercicios*, Memoria de Máster de Profesores de

ELE, Universidad de León

Vega, M. y Cuetos, F. (1999), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta

Vilà i Santasusana, M. (coord.) (2002), *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*, Barcelona. Graó

Villalba Martínez, F. (2002), *Comprensión del discurso expositivo del profesor en contextos escolares. Alumnos nativos y no nativos*, Trabajo para la obtención del DEA en la Univesidad Autónoma de Madrid, publicado en <[www.segundaslenguaseinmigracion.es](http://www.segundaslenguaseinmigracion.es)>

Viñao Frago, A. (1995), “A propósito del neoanalfabetismo” en Petrucci, A. y Gimeno Blay, F. (eds.), *Escribir y leer en Occidente*, Universitat de València

Williams, M. y Burden, R. (2008), *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge, Edinumen

Yus Ramos, R. (1996), *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó

Zabala, A. (1990), “Materiales curriculares” en Mauri, T. *et al.*, *El currículum en el centro educativo*, ICE Universitat Autònoma de Barcelona

Zayas, F. y González Nieto, L. (2008), “El currículo de lengua y literatura en la LOE”, en *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, nº48, Barcelona, Graó

Zayas, F. y Pérez Esteve, P. (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial

Zubieta, J. y Susinos. T. (1992), *Satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, CIDE



## **10.- ANEXOS**

Como he ido indicando en el cuerpo del texto, incluyo información en los anexos que me parece relevante. En el anexo I aparecen las palabras más frecuentes del vocabulario académico, uno de los campos semánticos que deberían trabajarse en secundaria y bachillerato. En el II reproduzco la entrevista a los autores de los libros de texto con los que hablé, o mejor dicho mi transcripción de la misma, en notas que iba tomando mientras conversábamos. El anexo III incluye los materiales complementarios de cada editorial (sin considerar las novedades digitales). En el anexo IV copio las respuestas a las entrevistas a profesores de prestigio, éstas sí literales puesto que fueron por correo electrónico.

La otra mitad de anexos corresponden a la unidad didáctica. En el anexo V incluyo todas las palabras que se trabajaron en las sesiones de presentación y por tanto susceptibles de ser evaluadas en el examen. En el anexo VI adjunto los textos de apoyo que usé en el centro A, mientras que en el VII se ven las respuestas a cada emoticono y en el siguiente los sentimientos provocados por los anuncios junto a comentarios relevantes que muestran la motivación de los estudiantes. Junto a las redacciones del anexo IX, que separo por centros, constituyen las actividades de aplicación. Por último copio un ejemplo de corrección, para ilustrar las indicaciones que les entregué.

## ***ANEXO I: Palabras más frecuentes del vocabulario académico***

Traduzco la lista del trabajo de *Averil Coxhead Academic Word List* de la Victoria University, en Nueva Zelanda. Creo que aunque esté pensada en inglés es aplicable al caso español, tanto por la similitud del sistema terciario en los países occidentales como por la influencia de esta lengua en todas las demás en la investigación. Por ello, todos los estudiantes deberían dominar estas palabras al finalizar la escuela. La lista se divide en diez subgrupos de frecuencia, siendo el primero el que contiene términos más usuales en las bibliografías universitarias.

### GRUPO 1

sector – disponible – financiero – proceso – individual – específico – principio – estimar – variable – método – datos – investigaciones – contrato – ambiente – exportar – fuente – evaluar – política – identificar – crear – derivado – factores – procedimientos – definición – asumir – teoría – beneficio – evidente – establecer – autoridad – principal – cuestión – trabajo – ocurrir – económica – relacionado – porcentaje – interpretación – consistente – recursos – estructura – legal – concepto – fórmula – sección – requerir – constitucional – análisis – distribución – función – área- acercamiento – rol – legislación – indicar – respuesta – periodo – contexto – significativo – similar

### GRUPO 2

comunidad – residente – rango – construcción – estrategia – elemento – previo – conclusiones – seguridad – aspecto – adquirir – rasgo – texto – comisión – regulación – ordenador – elemento – consumidor – lograr – asistencia – relevante – normal – distinción – región – tradicional – impacto – consecuencias – capítulo – ecuación – apropiado – participación – encuesta – potencial – transferencia – crédito – afectar – categoría – percibir – reflexión – foco – compra – herida – sitio – periódico – primario – complejo – invertir – administración – obtener –

restringir – obstruir

### GRUPO 3

comentario – convención – publicar – marco teórico – implicar – dominante – ilustrar – resultados – constante – alteración – deducir – asegurar – especificar – justificar – fondos – fiabilidad – físico – socio – localización – vínculo – coordinar – alternativa – inicial – validez – tarea – técnica – excluir – consentir – proporcional – demostrar – reacción – criterios – minoría – tecnología – filosofía – retirar – sexo – compensar – secuencia – máximo – circunstancia – instancia – considerable – corporativo – interacción – contribución – inmigrante – componente – impedimento – énfasis – esquema – capa – volumen – documento – registro – básico

### GRUPO 4

global – emerger – régimen – implementar – proyecto – por tanto – ocupacional – interno – meta – retener – suma – integrar – mecanismo – paralelo – imponer – a pesar de – empleo – parámetro – aproximar – rótulo – concentración – serie – predecir – resumen – actitud – emprender – ciclo – comunicar – étnico – hipótesis – estatus – profesional – conferencia – atribuir – obvio – error – anual – implicación – aparente – subsecuente – debate – dimensión – promover – opción – estadística – doméstico – acceso – código – fase – previamente – garantizar – estrés – civil – contraste – resolución – adecuado

### GRUPO 5

alterar – estabilidad – energía – ser consciente de – licencia – refuerzo – grupo – estilo – preciso – médico – perseverar – simbólico – marginal – capacidad – generar – exposición – declinar – académico – modificar – externo – psicológico – fundamental – ajuste – ratio – mientras que – permitir – versión – perspectiva – red – bienestar – transición – corrección – lógica – rechazo – expandir – cláusula – objetivo – sostenible – equivalencia – liberal – noción – sustituir – tender a

– beneficio – componente – evolucionar – conflicto – imagen – discreto – entidad – orientar –  
consultar – mental – reto

## GRUPO 6

inteligencia – transformación – presuponer – agradecimiento – utilidad – además – diversidad –  
adjunto – recobrar – asignar – cinta – motivar – conexión – edición – independientemente de –  
no obstante – transporte – cita – tasa – alcance – mejora – instrucción – incorporar – subsidiario  
– ministerio – capaz – experto – precedente – incentivo – apariencia – inhibir – restos –  
incidencia – ignorar – cooperación – estado de la cuestión – revelar – índice – discriminar –  
lectura – allende los mares – explícito – agregar – género – subyacente – breve – dominio –  
racional – mínimo – intervalo – neutralidad – flexibilidad – federal – autor – iniciativa – exceder

## GRUPO 7

intervenir – confirmar – clásico – químico – voluntario – lanzar – visible – finito – canal – tesis –  
equipamiento – únicamente – negación – idéntico – someter – grado – fenómeno – paradigma –  
por último – extracto – sobrevivir – convertir – inferencia – abogar por – dinámico – simulación  
– tópico – insertar – revertir – inverso – década – jerárquico – comprensivo – pareja – manera –  
eliminar – prioridad – empírico – ideológico – de algún modo – auxilio – adulto – adaptación –  
cita – contrario – medios de comunicación – sucesivo – innovar – prohibir – aislado

## GRUPO 8

subrayado – hincapié – eventual – inspección – desplazamiento – arbitrario – reforzar – denotar  
– detectar – aleatorio – virtual – uniforme – predominante – implícito – ambiguo – claridad –  
conforme a – contemporáneo – automático – acumular – apéndice – ampliamente extendido –  
infraestructura – desviación – fluctuación – restaurar – minimizar – radical – visual – gráfico –  
apreciar – dramático – prospecto – contradictorio – inevitable – divisa – complemento – párrafo

– inducir – intensidad – sesgado – manipular

## GRUPO 9

mayoría – núcleo – representativo – unificar- comienzo - erosión – anticipar – visión – cesar – mutuo - normas - intermediario - manual – suplementario – incompatible – concurrente – ético – preliminar – íntegro – relajarse – confinar – temporal – distorsión – pasivo – subordinado -análogo – militar – escenario – revolución – disminuir – coherencia – suspender – maduro – seguridad – rígido – controversia – esfera – formato – cualitativo – punto de inflexión – coincidir – dispositivo – violación – refinar – devoto – sobreponer – equipo – obtenido – inherente – protocolo – fundado – duración

## GRUPO 10

mediante el cual - inclinación – encuentro – asamblea – aunque – enorme – reticente – colocación – persistente – clara – panel – anómalo – intrínseco – adyacente- compilar – venidero – coetáneo – actual – tildar de – gravar – invocar – colega – colapso – depresión

## ***ANEXO II: Entrevistas a los autores del libro de texto***

Incluyo como complemento al apartado las entrevistas que he realizado a algunos de los autores de libros de texto y a una editora. Numero cada pregunta y reproduzco sus respuestas con las siguientes siglas:

- D: David Fernández, autor de Castellnou
- M: Jorge Mateo y León Mateo, autores de Cruïlla
- A: Alicia Ferran, autora de cuadernillos de vocabulario, editora
- F: Francica Ezquerra, autora de Barcanova
- C: Equipo de redacción de Cota-Oxford, contestaron por correo electrónico a diferencia de los anteriores, con los que me reuní en persona

### *1.- ¿Cómo surgió la posibilidad de realizar un libro de texto?*

D: Llevo años colaborando con Castellnou, formo parte de su equipo. Antes estuve en Teide y cuando uno de sus directivos se cambió, me vine con él.

M: Conocíamos a una persona de la editorial y nos preguntó si queríamos encargarnos. Trabajamos en equipo, en la línea propia que tiene Cruïlla, porque hay cosas que dependen de SM y es un follón. Nos repartimos las unidades, las secciones y luego lo ponemos todo en común. Cada semana nos reuníamos y estábamos todo el sábado discutiendo hasta las tantas de la mañana

C: La editorial fue la que contactó con nosotros ya que habíamos desarrollado materiales para Edelvives con anterioridad y una de las editoras nos conocía. Sí, tuvimos que presentar proyecto, como otros equipos, y el proyecto fue revisado y aprobado aquí y en Inglaterra. Después, fue depurado por sucesivas aplicaciones y revisiones antes de la versión final.

2.- *¿Qué destacaría de su libro? ¿Por qué siguen todos los manuales de lengua una estructura similar?*

D: Una de las diferencias de Castellnou ha sido justamente la importancia que se le da al léxico, se le dedican 2 – 4 páginas por unidad. Otra es la coordinación con los autores de catalán, trabajamos codo con codo y nos influimos mutuamente, además en catalán es aún más importante el trabajo con el vocabulario.

Las influencias de las lenguas extranjeras se ven sobre todo en los cuadernos de refuerzo, que están más centrados en el uso que lo habitual, nos van por delante, además parten de que se autocorrije el alumno, nada de mazacotes, mucho ejercicio y diagrama, para que entre por la vista.

Lo ideal sería partir todo de la lectura, sobre todo el léxico pero después es algo que no se puede aplicar a la práctica, los alumnos no saben unir las cosas de diferentes temas, es mejor abordar todo sistemáticamente y poner en cada prueba menos estudio individual. No entiendo que en algunos colegios se examinen de varias unidades en la ESO, es mucho para ellos, es mejor hacer más exámenes y de menos materia, en bachillerato sí se pueden unir varias unidades.

M: Los ejercicios se ajustan cada vez más a las competencias que pide PISA. Las secciones de Sabías qué etc, pueden distraer pero surgen de la editorial. El copyright no es el del autor, ellos te compran el trabajo y pueden hacer con él lo que quieran, eso les da mucho poder. El ritmo de elaboración actual es frenético por culpa de las leyes, que no paran de cambiar, para el último estuvimos cuatro meses solamente, apenas puedes corregir, son muchísimas horas, casi me cuesta el divorcio con mi mujer. Porque Cruilla sí cambia el libro del todo cuando cambia la ley, no como otras editoriales que hacen refritos, como Teide, que conozco bien, se reciclan materiales, se vive del trabajo inicial de un grupo de autores. En nuestro caso sí pasa entre SM y Cruilla, se adaptan libros del MEC, por ejemplo en bachillerato, donde todavía no contamos con

línea propia.

Estoy en contra de las secciones en que se divide los libros pero la editorial tiene una línea, cuesta de cambiar, ahora se empieza a tender a las unidades temáticas y no partidas. Pero es que los cambios del currículum no dan para más, en 8 años hemos hecho 12 libros, a veces nos hemos tenido que adelantar a los decretos oficiales en parte para tenerlos listos, basándonos en borradores, es una auténtica locura.

A: Hay mucha influencia entre editoriales, todas nos espiamos, hay estudios de mercado y son todos los libros muy similares. Pero es que también pasa en las áreas, tradicionalmente domina una en una materia y entonces se le dedican menos esfuerzos, hay que consolidar el mercado. Se busca ofrecer algo diferente pero no demasiado, hay que responder a lo que buscan los profesores.

F: El libro es resultado de más de 25 años de docencia, es muy mío, pones mucho de tu manera de trabajar y pensar, se refleja mi concepción didáctica. Se piensa qué es esencial y se divide por lecciones, hay dos criterios para las secciones: la lógica del contenido (el nombre antes que el SN, por ejemplo) y el nivel de los alumnos, el diseño curricular (en tal curso tendrían que saber X).

En mi libro he buscado no fragmentar las unidades, como pasa en muchos libros, no se parten los temas. Cada unidad tiene dos núcleos de contenido, el tipo de texto, del que sale el léxico y la gramática, que sale en todas partes, se trabaja siempre y luego ortografía. El léxico es algo progresivo que además se ha de trabajar en todas las áreas. Es un hilo conductor. La lectura es la que guía campo semántico, son 10 lecturas diferentes en todos los aspectos, es complicado seleccionarlas, un proceso arduo; se llega a pactos, que haya algo de literatura juvenil, que salga una lengua tal, se consulta con la editorial, que sugirió por ejemplo más presencia de autoras, de mujeres, algo que aceptamos, es lógico.



El primer criterio es que responda a las expectativas de los profesores, el material es único pero tiene que permitir usos diversos, que cada uno lo adapte a su aula. El objetivo es que sea algo rico, diverso, adaptado a los alumnos.

### *3.- ¿Cómo selecciona el corpus del léxico? ¿Cómo trabaja el vocabulario?*

D: El MEC publicó en 1994 un libro de vocabulario básico agrupado por campos semánticos que han supuesto el 90% del criterio de selección, el resto viene dado por la experiencia. Un cambio respecto al pasado es que antes se incluían en los libros de texto palabras difíciles, cultas, y ahora el más común, incluso el coloquial. Porque antes no se trabajaba como apartado específico, no se percibía la necesidad, se adquiría naturalmente y ahora se ve como una de las lagunas más importantes de los alumnos, es también lo más agradecido de trabajar en clase. Antes los cultivos eran el centro, la intención era ampliar conocimiento superior, ahora son mínimos, se trabaja por competencias.

El objetivo es ampliar el léxico básico y he incluido ejercicios gramaticales (derivados mecanismos de composición...), campos semánticos y frases hechas, que es algo a lo que particularmente le doy mucha importancia porque se están perdiendo. No se pueden poner sólo listas de palabras, se une contexto de la lengua o incluso en los niveles altos aparecen referencias a la historia de la lengua, a la etimología.

M: Lo trabajamos... como podemos, jeje. No tenemos un criterio de selección, pero son palabras vinculadas a la lectura, cercanas a los alumnos, por campos semánticos. La lectura se escoge según el tipo de texto y el tema, creo que es nuestro punto fuerte, acertamos normalmente con ellas, les gustan, aunque hay poca literatura juvenil. Luego el resto se adapta a esa lectura.

Trabajamos mucho las interferencias con el catalán, deducir el significado del contexto y la formación de palabras, todo el tema de los afijos. Antes me llevaba un carro con diccionarios a clase en las sesiones de vocabulario, ahora usas el cañón y un diccionario electrónico para buscar

palabras en el RAE mientras ellos trabajan autónomamente. Se parte de lexemas. Se buscan contextos en los que puedan usarse con más o menos corrección. Se tiende al uso

A: La idea partió de la propia editorial, ahora los cambiaría mucho porque los hice hace años pero salió cuando el Departament publicó unos campos semánticos que había que trabajar. Los estructuré en tres niveles, el primero está dirigido a inmigrantes, las palabras salen de libros de ELE y similares, se basa todo en la imagen. El nivel 2 es vocabulario muy básico, me ayudé del diccionario visual de La Vanguardia. En el nivel 3 ya incluí términos de María Moliner y de diccionarios ideológicos. Ahí se abandona imagen, el texto es el centro de interés, los textos están cogidos arbitrariamente, lo importante era el tema, contextualizar porque lo importante es el uso de las palabras. Me gustan mucho las frases hechas, lo sugirió también la editorial pero es una buena idea.

Hay muy pocos materiales específicos para trabajarlo. Todas las asignaturas tienen demasiado temario. Se supone que vocabulario se adquirirá leyendo, pero si las lecturas no están guiadas no salen las palabras que interesan a los jóvenes. Cuando estaba preparando los materiales no había nada hecho en lo que basarme. Los profesores suelen mostrar urgencia por trabajar la ortografía y la gramática, le prestan poca atención al léxico, aunque ahora sale más en los libros de texto, por el auge de los tipos de texto. Cruílla sí que trata de darle más entidad, es una de las que más.

Los profesores me dicen que pasan los cuadernillos a los alumnos de nivel bajo o para los que van sobrados para tenerlos entretenidos. No hay coordinación con los libros de texto de la editorial porque no tienen nada que ver con las unidades.

F: En el vocabulario la gradación viene por la propia dificultad del léxico, las palabras se seleccionan por la experiencia docente, cuanto más abstracto, más complicado. Se parte mucho de lecturas, que tienen como objetivo que sugieran nuevas palabras y marca el tema sobre el que se trabajará, si el autor tiene experiencia saldrán campos semánticos con garantías. Aunque el

texto no lo seleccionas por el vocabulario sino por el tema y el autor.

En la sección específica se busca que sea algo cíclico, por ejemplo de la polisemia de la ESO se pasa a la polisemia en bachillerato. El criterio fundamental de selección es la edad del alumno, ir al diccionario cuando se tiene necesidad real, generarla. En el libro se plantean a veces actividades más innovadoras, pero pocas porque tiene que adaptarse a todo tipo de profesores, es un material muy personal pero que tiene que servir para todos.

C: Entendemos que el vocabulario se aprende en contexto, esto es, a través de la lectura, la conversación, el trabajo académico, etc. Siempre que aparecen textos y comprensión lectora se incluyen actividades de vocabulario, frases hechas... El apartado de Léxico de nuestros libros está pensado para promover la reflexión sobre su uso, es decir, para dotar al alumnado de instrumentos que faciliten el establecimiento de redes semánticas (sinónimos, familias léxicas, hiperónimos...), contribuyan a la comprensión y grafía de las palabras (estructura) y establezcan conexiones entre la categoría y la estructura (formación de sustantivos, adjetivos...). Creemos que esto puede ayudar a la mejora del vocabulario del alumnado proporcionándole instrumentos para el análisis de las palabras, pero no es Léxico, a nuestro entender, el foco esencial del aprendizaje del vocabulario en el libro.

No, no tenemos un corpus previo pues partimos de textos seleccionados, entre otros motivos, por el grado de complejidad de su vocabulario; aunque sí llevamos cuidadosa anotación de los términos y frases hechas empleadas para promover "recuerdos" en unidades posteriores.

Estamos especialmente interesados en la competencia lingüística como competencia comunicativa y, por tanto, en la comprensión y creación de textos orales y escritos; el aprendizaje del vocabulario es, por ello, un elemento esencial pero no único: la adecuación comunicativa exige el conocimiento de términos de diverso registro para seleccionar aquellas palabras y expresiones que la situación comunicativa y el tipo textual determinen

*4.- ¿Cuál es el papel de la editorial? ¿Cómo definiría su relación con ella/con los autores?*

D: He tenido siempre libertad total en el contenido. La editorial asegura la igualdad entre unidades, te imponen mucho, hasta el número de páginas.

M: Libertad total, pero sí nos marcan número de páginas y nos piden que los autores de las lecturas sean castellanos. Se parte de un planning común a todas las materias, que estructura todos los libros, y te has de adaptar a él, no te puedes salir.

No ha habido nunca presión ideológica aunque esté la fundación SM pero es que hay cosas que ya no pones en las lecturas.

A: Los editores son los que acaban filtrando todo el material, más que el corrector, a menudo los autores escriben para ellos, el producto final depende mucho del editor. El proceso es que el autor aporta el conocimiento, el material básico, además tiene el contacto directo con el aula, sabe por ejemplo qué textos funcionan. El editor da coherencia al conjunto, especialmente si se trabaja con varios autores, es quien domina la ley a fondo, por eso diseña proyecto global, fija número de páginas, directrices básicas, bloques, todo. Los autores funcionan por encargo de la editorial, se acoplan a ese proyecto previo, aunque siempre hacen de más y el editor ha de cortar. El editor unifica redacción y marcas gráficas, como la negrita o los recuadros que subrayan definiciones. El talento del autor se ve sobre todo en la elección de los textos, porque es algo que cuesta mucho, los más expertos conocen bien a los alumnos, sólo se censura determinados temas, como la violencia porque el libro tiene que poder usarse en todas partes. Un texto nunca ha de poner en problemas al profesor, sea de un instituto de barrio o del Sagrado corazón, por eso a veces son más neutros, aunque toquen temas polémicos, además se trata de lengua y no de ciudadanía, lo que se busca es que puedan enganchar a la lectura. El objetivo es que se compre el libro.

F: Muy buena, la coordinadora ayuda mucho, exige coherencia, revisa pero deja total libertad.

Se consulta a otros profesores para garantizar que los contenidos se adapten a la realidad. Estoy muy contenta del trato, del apoyo recibido, revisábamos constantemente el libro. Además se asegura de que sigamos todos los currículums y la maquetación, lo visual es muy importante para los alumnos, por ejemplo que vean el diccionario como una página real, aunque ahora se trabaje sobre todo con el diccionario on-line, que les gusta más.

C: Seguimos un proceso pautado de trabajo. Los materiales y actividades que aparecen en el libro deben pasar varias pruebas antes de ser incorporados. Los propone cualquier miembro del equipo de autores, pero deben ser aprobados por todos para su inclusión; muchas de las lecturas -que se eligen en función de los contenidos de la unidad y de la edad e intereses del alumnado al que se dirige el texto- se han probado previamente en el aula, especialmente para medir las dificultades de comprensión y adecuar su extensión. La editora y un controlador ajeno (profesor) deben dar su visto bueno a la unidad antes de su maquetación; después, se revisa aún varias veces para adecuar el contenido y la forma. La editorial tienen derecho a eliminar materiales si los considera improcedentes; pero eso no ha sucedido (aún).

*5.- ¿Usa en clase sus propios libros?*

D: Sí, mucho. Lo que voy haciendo está en el libro, lo voy incorporando. El papel de las TIC está por ver... soy un poco escéptico.

M: Sí. En cada centro hay una tradición, se prefiere una editorial y en el nuestro optamos por Cruilla

F: Sí, aunque es solamente una base, después adapto lo que necesito

C: No, no imparto mi libro de texto (de lo que me alegro mucho), sino el de un compañero

*6.- ¿Ha recibido formación específica para realizar estos manuales? ¿Y sobre didáctica del*

*vocabulario, ha asistido a alguna jornada o recibido instrucción?*

D: No he tenido nunca formación específica ni he asistido a ponencias sobre didáctica del vocabulario, me he basado sólo en mi experiencia.

M: No, nunca, la formación ha sido dar clase en el instituto, que es lo único que sirve. Cuando he asistido a cursos y me han dicho algo de didáctica, he tratado de olvidarlo enseguida, jeje

A: No se les pide a los autores formación específica, creo que no es necesaria, sale de las experiencia docente. Lo ideal es un editor con experiencia dando clases. Acabas priorizando al autor que se adapta a tu proyecto, que cumple con los plazos etc. porque el ritmo es frenético. Los políticos no piensan en eso cuando legislan, si se tuviese en cuenta el tiempo necesario para preparar las programaciones y los libros no se improvisaría tanto, la media está en 4 meses, por eso se prima la eficacia en la selección de los autores y si no hay problemas se repite con ellos.

F: He hecho cursos generales, como todos pero nada concreto. Yo ya tenía materiales propios, cuando me llamaron de la editorial, tenía mucha cosa hecha, nos juntamos con otra para elaborar los libros. Hay un divorcio entre la teoría y la práctica, la formación tiene mala prensa.

C: Todos los miembros del equipo somos licenciados en Filología Hispánica y trabajamos como maestros y profesores de Secundaria. Tenemos formación específica en didáctica del español; yo, en concreto, un Magíster en educación por la UAM y Especialista por la UNED.

### ***ANEXO III: Materiales complementarios de las editoriales***

#### Algaida

- libros castellano 1-4 (no hay sección específica, está dentro de lengua y sólo en algunas unidades, pocas; sección “cómo se escribe complementa norma y mecanismos coherencia)
- cada libro incluye CD de ejercicios complementarios autocorrectivos y aparecen de léxico
- Libro de refuerzo por ciclos (dividido en habilidades básicas: hablo, escribo...)

#### Anaya

- libro para la LOE 1-4
- libros de Fernando Lázaro Carreter 1-4
- Cuadernos de comprensión lectora 1-4
- Cuadernos de ortografía 1-4
- Cuadernos de redacción 1-4
- Cuadernos de morfosintaxis (morfología, oración simple, oración compuesta y morfosintaxis)
- Cuadernos de refuerzo 1-3 (incluye léxico asociado a lectura)

#### Barcanova

- Serie Nuevo Aldaba 1-4 (no tiene sección específica)
- Cuaderno de ortografía 1-4
- Cuaderno de refuerzo 1-4

#### Baula

- Libro de texto 1-4
- Cuadernos de ortografía (suelos del 1 al 8)
- Cuadernos de prácticas de gramática (suelos del 1 al 8)
- Nueva ortografía activa (dos cuadernos monográficos)

## Bruño

- Lengua y literatura 1-4
- Objetivo aprobar 1-4
- Cuadernos ESO para trabajar competencias básicas 1-4
- Cuadernos estrategias lectoras 1-4
- Refuerzo lengua (monográficos: textos escritos, textos literarios, expresión escrita, gramática I y II y léxico y ortografía I y II)

## Casals

- Serie Anáfora 1-4
- Cuadernos de actividades
- Lengua y literatura 1-4
- Lengua y literatura LOE cuaderno 1-4

## Castellnou

- Libro alumno 1-4
- Cuaderno lengua castellana: leer, comprender, escribir
- Ortografía castellana (monográfico)
- Cuadernos de ortografía castellana (del 1 al 8)
- Refuerzo de lengua 1-4 (incluye algunas páginas de léxico)
- Refuerzo de lengua: leer y escribir 1-4
- Refuerzo de lengua castellana 1-4

## Cruilla

- Libro de Projecte 3-16 1-4
- Destrezas básicas: comprensión lectora 1-4
- Ortografía (monográfico)
- Cuadernos de léxico (tres, no por cursos)



## Edebé

- Lengua y literatura 1-4
- Cuaderno de comprensión lectora
- Refuerzo 1-4
- Ortografía 1-4
- Competencias básicas 1-4
- Cuaderno de sintaxis

## Edelvives

- Lengua y literatura 1-4

## Editex

- Lengua y literatura 1-4

## McGraw-Hill

- Refuerzo de lengua y literatura 1-4
- Schaum: aprobar lengua

## Oxford

- Proyecto Ánfora serie Cota 1-4
- Proyecto Ánfora serie Trama 1-4
- Proyecto Exedra 1-4
- Cuadernos de ortografía 1-4
- Cuadernos de gramática 1-4
- Cuadernos básicos 1-4
- Cuaderno de composición de textos escritos
- Aprueba tus exámenes 1-4

## Santillana

- Lengua y literatura 1-4
- Competencia lingüística 1-4

#### Teide

- Lengua y literatura 1-4
- Cuaderno de refuerzo 1-4
- Lengua: texto, gramática, vocabulario 1-4
- Redacción 1-4
- Ortografía I y II

#### Vicens-Vives

- Juglar 1-4
- Libreta de competencias básicas 1-4
- Cuaderno para la diversidad 1-4

Estos materiales complementan a la línea básica de libros de lengua y literatura para la secundaria que comento en el texto. Las referencias bibliográficas de estos manuales son:

- Martí, S., Fortuny, J. y Picó, C. (2007), *Lengua castellana y literatura 1*, Barcelona, Teide
- Sanvicente. E. y López Lara, P. (2008), *Lengua y literatura 4*, Madrid, Santillana
- Amor, M. y Martín, S. (2007), *Lengua castellana y literatura 1*, Madrid, Mc Graw-Hill
- Dávila, B. *et al.* (2007), *Lengua castellana y literatura 1*, Barcelona, Casals
- León, J., Mateo y J., Ferran, A. (2007), *Lengua castellana y literatura 1*, Barcelona, Cruilla
- Ezquerro, F. (2007), *Nuevo Aldaba 1*, Barcelona, Barcanova
- Rubio, A. y Hernández, X. (2007), *Lengua castellana y literatura 3*, Text-La Galera
- Calero Herreras, J. y González, C. (2007), *Lengua viva 1*, Barcelona, Octaedro
- VVAA., *Palabra y comunicación 1*, Barcelona, Edebé
- Canto, J, Crespo, M y Vasalo, I. (2007), *Juglar 1*, Barcelona, Vicens-Vives
- Echarreza, J. *et al.*, (2007), *Lengua castellana y literatura 1*, Barcelona, Editex

## ***ANEXO IV: Entrevistas a profesores de prestigio***

Las siglas corresponden a:

J: Jesús Moreno Ramos

L: Lourdes Domènech

A: Antonio Solano

*1.- ¿Qué importancia tiene enseñar vocabulario? ¿Qué papel juega en su asignatura?*

J: Soy profesor en la ESO y Bachillerato. Sobre todo en el primer grupo es muy importante para mí, pues muchas veces es el “input” para iniciar y motivar cualquier tema lingüístico-comunicativo que vaya a tratar en el aula. Las palabras (unidades léxicas para ser más rigurosos) son el elemento celular que me permite llegar a todos los niveles de la lengua. Además. Para los escolares resulta más manejable, se encuentran más seguros que empezar directamente con un texto de 20 ó 30 líneas. En definitiva, suelo partir de un enfoque léxico en mi asignatura. Eso les hace más cercanos al lenguaje, genera actitudes positivas hacia el vocabulario, el diccionario, la lengua, la asignatura. Lo ven como algo cercano y poco complicado.

L: ¿Cómo negar la importancia de enseñar vocabulario? Ahora bien, ¿cómo hacerlo?

Existen métodos muy consolidados en los libros de texto. Por ejemplo, por ámbitos temáticos. A mí me parece una buena metodología, porque enseñar palabras nuevas descontextualizadas pierde sentido. Si éstas se relacionan con un tema o asunto, adquieren mayor significado.

El reto de los docentes de lengua es conseguir que los alumnos amplíen la zona de vocabulario útil (Coseriu) y eso sólo se consigue poniéndolos ante retos comunicativos en los que el alumno deba esforzarse por emplear determinadas palabras.

A: En mis clases hay dos enfoques: Los alumnos con el español como lengua materna necesitan sobre todo ampliar su reducido vocabulario. Con ellos trabajo sinónimos, antónimos y palabras relacionadas. Los alumnos inmigrantes que tienen el español como segunda lengua necesitan

mayor refuerzo en el vocabulario. Si son recién llegados, trabajo con diccionarios visuales. Más adelante procuro introducir vocabulario de uso general, con especial atención a frases hechas y expresiones coloquiales.

*2.- ¿Ha recibido formación específica sobre didáctica del vocabulario? ¿Qué conoce de cómo lo enseñan otros compañeros?*

J: En la carrera de filología no. En los cursos de doctorado tampoco. Además, había muy poco publicado en español. No así en inglés y francés. Otros compañeros le suelen dedicar una atención ocasional al vocabulario, con motivo de alguna lectura. O bien en ejercicios descontextualizados que de manera tan socorrida suelen aparecer en los libros de texto (en los últimos tres o cinco años un poco menos).

L:La verdad es que no he recibido formación específica sobre este tema. He actuado por intuición pedagógica, si puede denominarse así.

No conozco otras prácticas que no sean las que hemos experimentado en mi departamento. Una de ellas tuviste ocasión de conocerla de primera mano. Las propuestas varían según los niveles. En Primer Ciclo, por ejemplo, trabajamos los ámbitos temáticos con la metodología que se usa en el aprendizaje comunicativo de las lenguas extranjeras. Así, elegimos ámbitos como las profesiones, la familia, el teatro, el cine, la música, el deporte... y elaboramos propuestas de escritura que los alumnos desarrollan después de conocer palabras nuevas. Aprovechamos para introducir términos poco corrientes para que descubran palabras nuevas y las puedan usar. Como ves, siempre hay detrás la redacción de un texto con finalidad social. En Segundo Ciclo y bachillerato, proponemos actividades de estudio del léxico (extranjerismos, epónimos...) que los alumnos realizan consultando bibliografía y después exponen oralmente.

A: No hay mucha formación al respecto. En la carrera hice un curso de doctorado sobre fraseología, pero no tiene mucha aplicación en el aula de secundaria. Lo que suele hacerse en mi ámbito es trabajar con el diccionario. A partir de las lecturas de aula, se buscan las palabras desconocidas y se amplía vocabulario.

*3.- ¿Cómo selecciona las palabras que enseñará? ¿Cómo las evalúa?*

J: Las selecciono por criterios lingüísticos (ortografía, familia léxica, morfología, etc.), pedagógicos (vocabulario básico) y educativo (porque inciden en temas transversales, en valores). Las evalúo sobre todo por su puesta en práctica a partir de ejercicios de redacción.

L: En el caso de los vocabularios temáticos, elegimos material editado. Por ejemplo, en los libros de Santillana, aparece un apartado al final de cada unidad.

No obstante, es frecuente que leyendo los alumnos se topen con palabras que desconocen. En ese caso, las subrayan y después hacemos un ejercicio de deducción del significado contextual. Proponemos sinónimos o antónimos para conseguir captar el matiz de significado que aporta la palabra al texto. Posteriormente, indagamos en el significado de la palabra, buscando su significado en el diccionario. No realizamos exámenes memorísticos de léxico. Siempre que proponemos la evaluación es a partir de textos o propuestas de escritura. Se trata de intentar despertar la conciencia del alumno de que debe ampliar su caudal léxico con nuevas palabras para mejorar su nivel de expresión.

A: La selección viene dada, sobre todo, por los textos que aparecen en las unidades didácticas o las actividades que se proponen en clase. En cuanto a la evaluación, no tengo un criterio específico. Siempre hay unas pruebas de expresión escrita en las que se valora de manera general la madurez del vocabulario, según el nivel del alumno y de las lecturas del aula.

*4.- Explique la relación entre las sesiones o actividades centradas en el vocabulario y las restantes*

J: El vocabulario no lo abordo con sesiones monográficas, sino como punto de apoyo para incidir en tareas de comprensión y producción textual. Es decir, no con sentido autónomo, sino integral.

L: Me resulta imposible hacer un cálculo de horas, porque hay sesiones en las que el vocabulario temático es el eje de la clase, pero hay otras en la que surge espontáneamente a raíz de una lectura, un documental...

A:Cada unidad didáctica tiene un par de textos asociados que abordan distintos ámbitos

temáticos, no sólo literarios. A partir de esas lecturas en el aula, siempre hay una o dos actividades de vocabulario, del tipo: ¿Qué significan en el texto las siguientes palabras o expresiones?, Busca en el diccionario estas palabras, ¿cuál es el significado literal y el figurado de esta expresión?

*5.- ¿Qué diccionarios tiene en el aula y cómo los usa? ¿Tiene otros recursos de apoyo?*

J: El diccionario de SM y Anaya escolares. Otros recursos son la elaboración de carteles y murales así como presentaciones en power point

L:Tenemos un lote de diccionarios escolares Anaya y también varios ejemplares del diccionario de uso de la RAE. De todas formas, enseñamos a nuestros alumnos a usar el DRAE digital y el DPD (Diccionario Panhispánico de Dudas) para consultar las nuevas grafías de los extranjerismos.

A:Tenemos diccionarios de distintas editoriales (Espasa, Larousse, Santillana). Cuando hay actividades de lectura bajamos una mochila con ruedas en la que llevamos cinco o seis diccionarios. En un armario del aula hay también un par de diccionarios. En alguna ocasión, hemos manejado diccionarios virtuales.

*6.- ¿Se coordina con otros profesores para trabajar el léxico? ¿Sus alumnos tienen buen nivel? ¿Mejoran?*

J:No me coordino. Hay disparidad de criterios en el departamento de lengua castellana de mi instituto. Sí adquieren un buen nivel. Y sobre todo que su actitud lingüística se hace más sensible. Produce efectos educativos positivos.

L:En nuestro departamento, nos coordinamos muchísimo. Programamos juntos y hacemos reuniones mensuales de revisión de la programación y redactamos unos balances trimestrales del trabajo realizado. Los alumnos mejoran cada uno a su nivel. Ahora bien, mejoran muchísimo su nivel de redacción porque a lo largo de cada curso, tenemos un objetivo prioritario que es la expresión escrita y oral.

A:Normalmente con los profesores del mismo nivel. Hay actividades que implican a varios

grupos y en ese caso nos reunimos para coordinarlas. El nivel de mis alumnos es muy desigual. Hay alumnos que vienen de Primaria con un vocabulario bastante completo y progresan bien en la Secundaria. Sin embargo, hay muchos que presentan dificultades de comprensión lectora con los que es difícil mejorar, pues si no entienden la mitad de lo que leen, su progreso con el vocabulario es mucho más lento.

*7.- ¿Está satisfecho con su manera de enseñar el vocabulario?*

J: Sí

L: Puedo aprender muchísimo aún

A: Me gustaría disponer de mejores medios para ello. Por ejemplo un laboratorio de lenguas (no tenemos aulas asignadas para trabajar la lengua), equipamiento TIC (portátiles, grabadoras de sonido, cañón y pizarra digital...). En el siglo XXI, la adquisición de vocabulario sigue siendo similar a la del siglo XIX.

*8.- ¿Cómo actúa cuando aparece una palabra desconocida no prevista? ¿Ocurre en las lecturas, en el oral?*

J: Intento que la deduzcan por el contexto en que aparece y por sus constituyentes morfológicos. En ocasiones acudimos al diccionario para comprobarlo o simplemente para ampliar conocimientos. Ocurre al hilo de alguna intervención mía en clase, que me sale improvisadamente alguna palabra con enjundia; otras veces vienen a propósito de alguna lectura. En otras ocasiones les pido que “cacen” palabras nuevas en las próximas 24 o 48 horas. Les pido que anoten aquellas palabras que hayan oído a los mayores o en la TV y que desconozcan, o bien que aún conociéndolas nunca las emplean ellos.

A: Siempre la explico. Si no la sé, emplazo a todos (yo incluido) para buscarla en el diccionario. En las de uso más común, procuro que unos alumnos las expliquen a otros. Intento que reflexionen sobre la importancia del vocabulario, que asimilen que la lengua va mucho más allá del limitado uso que ellos hacen de ella, que hay otros ámbitos, que la riqueza del vocabulario implica una riqueza en la percepción de los sentimientos, de la vida.

L: Ocurre muchas veces, ya comenté el ejemplo de la actividad de lectura.

9.- *¿Cómo debería cambiar el currículum para mejorar la didáctica del vocabulario?  
¿Sugerencias?*

J: Dedicar más horas a las prácticas discursivas. Menos libro de texto y más uso real de la lengua. Mayor implicación de los escolares en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

L: El currículum de la LOE da libertad casi absoluta, lo que se necesitan son estrategias para usar el vocabulario en las aulas

A: El currículo actual de secundaria está sobredimensionado, principalmente con unos contenidos teóricos que no se corresponden con las necesidades del alumnado. Creo que habría que trabajar más por competencias, por habilidades lingüístico-comunicativas, en las que debe predominar la comprensión-expresión oral y escrita: Leer y escribir más y mejor. El vocabulario sería una herramienta imprescindible para esas competencias. Lo que ahora ocupa, como mucho, una quinta parte del currículo, pasaría a un 50 % del mismo. Serían clases más participativas y con un enfoque mucho más práctico. Pero es algo que debería empezar en Primaria, para evitar que los alumnos lleguen a secundaria con un vocabulario de poco más de cien palabras.



## ***ANEXO V: Palabras de las sesiones de presentación***

Incluyo las palabras que aparecieron en las dos primeras sesiones de la unidad (en la primera en el caso del centro B).

Palabras sugeridas por los alumnos a partir de situaciones o lluvia de ideas:

afecto	furia
agobio	hipocresía
alegría	ilusión
amistad	impotencia
amor	inquietud
angustia	interés
arrepentimiento	ira
asco	melancolía
atracción	miedo
cariño	molestia
celos	odio
contento	optimismo
curiosidad	orgullo
decepción	pasión
dependencia	pena
depresión	rabia
desprecio	rechazo
empatía	rencor
envidia	satisfacción
estrés	soledad
excitación	solidaridad
felicidad	sorpresa
fidelidad	temor
fobia	traición

tristeza

vergüenza

Palabras sugeridas por mí directamente o por los textos:

abatimiento

enfado

aborrecimiento

enojo

admiración

espanto

adoración

euforia

afinidad

execración

aflicción

éxtasis

anhelo

frustración

animadversión

furor

aprensión

gozo

aturdimiento

gratitud

bochorno

hastío

cautela

horror

cólera

hostilidad

compasión

incertidumbre

congoja

indiferencia

consternación

indignación

decaimiento

irritación

deleite

júbilo

desánimo

lujuria

desasosiego

nostalgia

desazón

ofensa

desdén

padecimiento

desolación

pánico

devoción

pavor

desdicha

perplejidad

duda

pesar

placer	rivalidad
recelo	sacrificio
regocijo	ternura
repugnancia	terror
resentimiento	vulnerabilidad
resignación	

Palabras que han sugerido ellos en las actividades de aplicación:

absurdo	complicidad
aburrimento	comprensión
agotamiento	confianza
agradecimiento	confusión
agresividad	contrariedad
alivio	coquetería
animación	culpabilidad
ánimo	debilidad
apatía	desacuerdo
apoyo	desánimo
arrepentimiento	desconcierto
asombro	desconfianza
astucia	desconsuelo
autoestima	deseo
atrevimiento	desesperación
avaricia	desespero
bondad	desgracia
cabreo	desilusión
cansancio	disgusto
comodidad	diversión
compenetración	dolor

dulzura	opresión
egocentrismo	pasmo
emoción	pereza
enamoramiento	picardía
engaño	pillería
entusiasmo	preocupación
esperanza	prepotencia
extrañeza	rebeldía
falsedad	remordimiento
frialdad	seducción
fruición	seguridad
gracia	seriedad
humillación	simpatía
humor	sufrimiento
imaginación	susto
impresión	timidez
incredulidad	tranquilidad
indecisión	valentía
indefensión	venganza
infelicidad	
insatisfacción	
inseguridad	
intranquilidad	
lástima	
locura	
maldad	
malicia	
morbo	
nerviosismo	

## ***ANEXO VI: Textos de apoyo usados en la primera sesión***

### TEXTOS DEL SIGLO XIX

1.- Para ese divorcio que pretendéis necesitáis de la mía. - Y ésa es precisamente la que vengo a pedir... - ¿ Yo dar mi consentimiento? - Vos.... sí. - Jamás. - ¡ María! ¿ Conoces mi furor? Tú me le darás... - ¡ Ah!, vos ocultáis mal vuestra perfidia; vos amáis a otra; no, no puede tener otro origen ese extraño interés que manifestáis. - ¿ A otra mujer? - interrumpió de aborrecimiento y execración, y dirigidas a adelantar el plazo del combate, de resultas del cual debía él morir o morir Elvira. El odio más reconcentrado y profundo había sucedido en su corazón al amor conyugal. No se pudo negar don Enrique el Doliente a la justa demanda del ofendido Hernán, y en consecuencia encargó al judío Abenzarsal de la custodia de Elvira, la cual pasó a poder de éste, con su inseparable pajecillo, aquella misma noche. Decidióse, al mismo tiempo, que se verificaría el combate

*El doncel de don Enrique el Doliente, Mariano José de Larra*

2.- ¡ Qué lumbrera! Sin gran esfuerzo aparente, con soltura y gracia, el Magistral suspendió en sus brazos el columpio, que libre de su prisión y contenido en su descenso por la fuerza misma que lo levantara, bajó majestuosamente. Somoza, Paco y Joaquín Orgaz ayudaron a Obdulia a salir del cajón maldito. El Magistral tuvo una verdadera ovación. Paco le admiró en silencio: la fuerza muscular le inspiraba un terror algo religioso; él había malgastado la suya en las lides de amor. Tenía bastante carne, pero blanda. Don Álvaro disimuló difícilmente el bochorno. « ¡ Mayor puerilidad!, pero estaba avergonzado de veras ». Además, él, que miraba a los curas como flacas mujeres, como un sexo débil especial a causa del traje talar y la lenidad que les imponen los cánones, acababa de ver en el Magistral un atleta; un hombre muy capaz de matarle de un puñetazo si llegaba esta ocasión inverosímil.

*La Regenta, Clarín*

3.- Han pasado algunos, bastantes años, desde que ocurrieron estos sucesos hasta la fecha en que los conmemoro en los apuntes que preceden, con el único fin de distraer la nostalgia de aquel bendito rincón de la tierra, del que me apartan, por muy contados meses, urgencias que me imponen este costoso sacrificio. Porque tan cabal, tan intensa, tan continua ha sido mi felicidad en ese tiempo, que a veces me espantan los temores de que no haya sido mi gratitud tan grande como el beneficio recibido

*Peñas arriba, Pereda*

4.- Lo que hay más grave en el servicio de las armas no es que sea molesto y peligroso, es que puede dar lugar a casos de conciencia, a dudas penosas, a verdaderos conflictos para el ánimo: desdicha grande, que a tantas otras añaden los malos que recurren a la fuerza para imponer su voluntad. Pero, en fin, por penosa que sea la situación moral del que quiere cumplir con lo que debe, la perplejidad y la duda son pasajeras, la conciencia tendrá afirmaciones, el deber será penoso, pero claro. Debe notarse que estas situaciones angustiosas del alma serían rarísimas, y aun llegarían a desaparecer, si desaparecieran las injusticias y los absurdos que consigo lleva la actual organización militar, en que el ejército, máquina de guerra, no tiene los elementos morales e intelectuales necesarios para ser instrumento de justicia.

*La cuestión social, Concepción Arenal*

5.- *Canción de la muerte*

Débil mortal no te asuste  
mi oscuridad ni mi nombre;  
en mi seno encuentra el hombre  
un término a su pesar.  
Yo, compasiva, te ofrezco  
lejos del mundo un asilo,  
donde a mi sombra tranquilo

para siempre duerma en paz.

Isla yo soy del reposo  
en medio el mar de la vida,  
y el marinero allí olvida  
la tormenta que pasó;  
allí convidan al sueño  
aguas puras sin murmullo,  
allí se duerme al arrullo  
de una brisa sin rumor.

Soy melancólico sauce  
que su ramaje doliente  
inclina sobre la frente  
que arrugara el padecer,  
y aduerme al hombre, y sus sienes  
con fresco jugo rocía  
mientras el ala sombría  
bate el olvido sobre él.

Soy la virgen misteriosa  
de los últimos amores,  
y ofrezco un lecho de flores,  
sin espina ni dolor,  
y amante doy mi cariño  
sin vanidad ni falsía;  
no doy placer ni alegría,  
más es eterno mi amor.

En mi la ciencia enmudece,  
en mi concluye la duda  
y árida, clara, desnuda,  
enseño yo la verdad;  
y de la vida y la muerte  
al sabio maestro el arcano  
cuando al fin abre mi mano  
la puerta a la eternidad.

Ven y tu ardiente cabeza  
entre mis manos reposa;  
tu sueño, madre amorosa;  
eterno regalaré;  
ven y yace para siempre  
en blanca cama mullida,  
donde el silencio convida  
al reposo y al no ser.

Deja que inquieten al hombre  
que loco al mundo se lanza;  
mentiras de la esperanza,  
recuerdos del bien que huyó;  
mentiras son sus amores,  
mentiras son sus victorias,  
y son mentiras sus glorias,  
y mentira su ilusión.

Cierre mi mano piadosa



tus ojos al blanco sueño,  
y empape suave beleño  
tus lágrimas de dolor.  
Yo calmaré tu quebranto  
y tus dolientes gemidos,  
apagando los latidos  
de tu herido corazón.

José de Espronceda

## ***ANEXO VII: Emoticonos usados en la unidad***

Código por colores =

palabras comentadas espontáneamente o inducidas en clase

palabras activadas por la unidad

palabras ajenas a la unidad (incluyo derivados de alguna de las dos)

no responde a la consigna

El número indica cuántos alumnos escogieron dicha palabra

1.-



asco 1

soledad 1

sorpresa 1

aborrecimiento 2

repulsión 1

aturdimiento 2

timidez 1

pasmo 1

incredulidad 2

preocupación 2

impresión 3

humillación 1

absurdo 2

estupefacción 2

superado 1

mudo/callado 4

2.-



tristeza 21

pena 3

envidia 1

depresión 1

asco 1

rechazo 1

decepción 6

agobio 1

temor 1

abatimiento 1

insatisfacción 1

desilusión 1

cansancio 1

desgracia 1

remordimiento 2

desesperación 1

dolor 1

agotamiento 1

enfermedad 1

cara de cordero degollado 1

amargado 1

3.-



satisfacción 1

orgullo 2

interés 2

desprecio 2

compenetración 1

picardía 2

agresividad 1

pillería 1

venganza 5

maldad 10

malicia 2

prepotencia 2

te voy a machacar 1

guay 1

reto 1

astuto 1

4.-



furia 6

estrés 2

rabia 7

odio 2

cólera 1

indignación 1

frustración 1

enojo 2

enfado 22

gruñón 1

rayado 1

5.-



envidia 2

vergüenza 1

miedo 10

estrés 2

pavor 1

duda 5

intranquilidad 1

nerviosismo 3

disgusto 1

confusión 8

preocupación 3

inseguridad 2

pasmo 1

indecisión 1

voy a llorar 1

raro 1

un poco triste 1

6.-



contento 3

optimismo 2

felicidad 5

cariño 1

alegría 1

amistad 1

seguridad 3

comprensión 2

confianza 2  
complicidad 6  
simpatía 2  
coquetería 5  
guiño 4  
ven 2

7.-



decepción 1  
tristeza 5  
depresión 4  
pena 14  
rencor 1  
melancolía 1  
decaimiento 5  
desánimo 1  
pesadumbre 1  
bochorno 1  
arrepentimiento 1  
agotamiento 1  
dolor 1  
infelicidad 1  
preocupación 1

culpabilidad 1

hecho polvo 1

exhausto 1

muy triste 1

enfermedad 1

lloriqueo 1

8.-



alegría 14

felicidad 8

ilusión 1

contento 5

satisfacción 1

picardía 1

falsedad 1

simpatía 1

imaginación 1

gracia 1

complicidad 1

risa no normal 1

9.-





rabia 7

ira 4

furia 5

rencor 3

furor 1

enojo 5

enfado 9

cólera 4

desacuerdo 1

cabreo 1

prepotencia 1

trastornado 1

10.-



pena 1

curiosidad 2

sorpresa 1

indiferencia 1

duda 11

timidez 2

confusión 5

pensativo 13

11.-



curiosidad 3

temor 1

sorpresa 24

perplejidad 1

apatía 1

impresión 1

impacto 1

atento 1

absorto 1

boquiabierto 2

12.-



vergüenza 32

atracción 1

enojo 1

enamoramiento 4

timidez 3

13.-



satisfacción 2

orgullo 4

placer 2

gozo 6

seguridad 4

tranquilidad 1

comodidad 2

frucción 1

inteligencia 1

repelencia 3

saber 6

estudioso 1

empollón 5

friki 1

intelectual 2

aplicación 3

14.-



tristeza 14  
depresión 2  
pena 5  
melancolía 2  
decepción 2  
desolación 3  
aflicción 1  
desdicha 1  
desconsuelo 1  
opresión 1  
dolor 2  
lástima 2  
emoción 1  
sufrimiento 1  
debilidad 1  
lloro 9

15.-



miedo 3  
locura 1  
duda 6  
pánico 2  
incertidumbre 2  
desánimo 1  
extrañeza 1

confusión 9

descolocado 2

16.-



miedo 5

impacto 1

sorpresa 1

perplejidad 2

terror 11

horror 1

espanto 2

pánico 2

agotamiento 1

locura 2

susto 5

afectado 1

estornudo 1

grito 1

no por favor nooo 1

dolor 1

baboso 1

17.-



satisfacción 1

contento 2

alegría 1

felicidad 3

ilusión 1

contento 1

furor 2

gozo 2

euforia 6

astucia 1

avaricia 1

seguridad 1

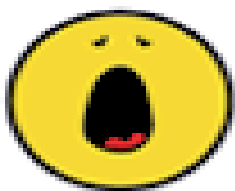
prepotencia 2

chulería 1

creído 1

soy perfecto 1

18.-



nostalgia 2

aburrimiento 21

sufrimiento 1

cansancio 10

pereza 2

19.-



desprecio 2

empatía 1

asco 2

rencor 2

rabia 1

repugnancia 1

rivalidad 2

indiferencia 1

confusión 3

desconfianza 2

extrañeza 2

neguitoso 1

no entiendo 1

¿de qué vas? 1

ya verás 1

20.-





alegría 7

felicidad 3

contento 1

euforia 5

júbilo 5

animación 1

emoción 1

falsedad 1

gracia 2

risa 1

carcajada 1

locura 1

21.-



angustia 3

pena 1

decepción 2

tristeza 7

soledad 1

duda 2

bochorno 1

desolación 6

aturdimiento 2

disgusto 3

preocupación 1

contrariedad 1

infelicidad 1

algo va a salir mal 1

22.-



curiosidad 1

sorpresa 19

indiferencia 1

perplejidad 1

pánico 1

asombro 3

impresión 4

desilusión 2

susto 1

atónito 2

23.-



sorpresa 6

temor 2

curiosidad 1

fobia 2

traición 1

miedo 2

decepción 1

terror 2

aturdimiento 3

confusión 1

disgusto 2

desconcierto 2

susto 3

estremecido 1

¿qué demonios? 1

24.-



felicidad 9

orgullo 2

excitación 1

alegría 4

contento 2

falsedad 1

euforia 6

regocijo 1

éxtasis 2

diversión 2

entusiasmo 1

ánimo 2

humor 1

risa 2

broma 1

25.-



pena 10

decepción 1

arrepentimiento 2

traición 1

depresión 1

rechazo 1

tristeza 1

melancolía 3

ternura 3

resentimiento 1

ofensa 1

compasión 1

desespero 1

desánimo 2

corazón roto 1

lloro 3

26.-



celos 2

rabia 8

rencor 2

odio 1

ira 2

furia 2

enojo 2

cólera 2

enfado 9

disgusto 2

cabreo 2

27.-



odio 3

celos 2

sorpresa 1

perplejidad 3

indiferencia 7

furor 1

recelo 2

enojo 2

enfado 3

frialdad 1

seriedad 2

apatía 1

28.-



optimismo 2

felicidad 4

contento 3

ilusión 1

alegría 2

gozo 1

gratitud 1

ternura 2

júbilo 1

gracia 2

atrevimiento 1

diversión 2

broma 1

tú no tienes 1

cachondo 1

me gusto 1

29.-



contento 2

furor 2

admiración 2

gozo 1

seguridad 1

egocentrismo 3

superioridad 2

tranquilidad 1

diversión 1

seducción 1

prepotencia 4

chulería 6

creído 1

soberbia 1



## ***ANEXO VIII: Actividad sobre los anuncios***

Incluyo las respuestas de cada anuncio, usando el mismo código por colores que en el anterior anexo, y algunos comentarios relevantes de los alumnos. El número se refiere a la cantidad de estudiantes que optaron por esa palabra.

Código por colores =

palabras comentadas espontáneamente o inducidas en clase

palabras activadas por la unidad

palabras ajenas a la unidad (incluyo derivados de alguna de las dos)

no responde a la consigna

### Coca-Cola Enamorada

*Relación de la pareja, sentimientos de la chica o imágenes:*

Amor: 39

Ilusión: 3

Atracción: 3

Felicidad: 7

Alegría: 5

Afecto: 2

Pasión: 8

Satisfacción: 2

Cariño: 5

Ternura: 7

Placer: 2

Lujuria: 1

Euforia : 1

Deseo: 1

Seducción: 2

Diversión: 4

Dulzura: 1

Locura: 4

*Relación con los padres, llamada:*

Empatía: 2

Vergüenza: 1

Sorpresa: 2

Falsedad: 4

Desconfianza: 2

Tranquilidad: 2

Comprensión: 2

*Otros:*

Indiferencia: 1

*Comentarios:*

“los padres la entienden y la quieren”, “muchas veces mientes por amor” “es un poco tonto”, “todos los sentimientos se basan en la chica” (lo dice una chica), “se ven todas las fases del enamoramiento” “es muy bueno” “ella es la primera vez que se enamora y necesita explicarlo aunque sea con una mentira a los padres” “me ha gustado mucho” “me encanta” “cuando estamos enamorados es cierto que se nota aunque no lo digamos, y más los padres”, “no debería engañar a su madre”, “aparece el amor y el cariño no solo entre la pareja sino también en la madre”, “es cierto que las madres nos conocen muy bien”, “la pareja transmite mucho” “te engañan, la coca-cola no enamora” “es ingenioso”, “es el que más me he sentido identificada”, “te puede pasar a ti”

## Sprite, el amor te vuelve idiota

### *Secuencias parejas:*

Amor: 22

Alegría: 3

Cariño: 2

Ilusión: 2

Pasión: 2

Atracción: 1

Felicidad: 2

Optimismo: 1

Ternura: 2

Diversión: 3

Locura: 10

Valentía: 1

Sufrimiento: 1

Esperanza: 1

Confusión: 1

### *Reacción espectador:*

Vergüenza ajena: 22

Odio 1

Pena: 2

Tristeza: 1

Decepción: 1

Consternación: 1

Indiferencia: 5

Gracia: 7

*Comentarios:*

“el amor a veces te nubla la mente, es cierto”, “cuando alguien está enamorado hace cosas inverosímiles pero el punto de vista es muy humorístico” “hacen el tonto” “es un anuncio estúpido (más de uno)”, “es un poco exagerado” “cuando estás enamorado lo demuestras sin tapujos”, “cuando nos enamoramos nos volvemos ridículos” “no me gusta que presenten el amor como si fuera algo para idiotas (lo dice más de uno)” “haces lo que sea por tener a tu lado a la persona que quieres” “es gente muy espontánea”, “cuando estás enamorado todo te da igual” “me provocan muchos sentimientos porque son parejas que se quieren y es bonito” “me he reído mucho” “son patéticos”,

Pfizer Graffiti

*En la calle:*

Miedo: 3

Temor: 2

Curiosidad: 1

Interés: 1

Locura: 1

Valentía: 3

Rebeldía: 1

Inseguridad: 3

Intranquilidad: 1

*Llegada a casa:*

Duda: 1

Enfado: 6

Preocupación: 2

*Hermana enferma:*

Amor: 14

Cariño: 7

Afecto: 1

Tristeza: 9

Pena: 5

Felicidad: 8

Alegría: 7

Sorpresa: 1

Orgullo: 2

Ternura: 6

Apoyo: 1

Esperanza: 3

Lástima: 2

Alivio: 1

Agradecimiento: 1

Bondad: 1

Dolor: 1

*Comentarios:*

“es muy emotivo (lo dicen varios)” “al principio parece un delincuente pero luego es muy bonito lo que hace” “al principio no entendía qué estaba pasando” “la madre cambia de opinión” “está muy bien tener detalles con los que te rodean” “el amor es importante para superar una enfermedad” “al principio todo es muy oscuro pero el graffiti final el precioso” “no te imaginas el final” “el graffiti me ha producido un escalofrío” “el argumento es muy bueno” “me ha tocado el corazón”, “me encanta”, “sale el carpe diem”, “está requetebién jeje”

Seat Altea Oh Brother!

*Escena de la tienda:*

Miedo: 3

Solidaridad:2

Terror: 1

Perplejidad:1

*Relación familia y monstruo:*

Amor: 29

Amistad: 3

Cariño: 10

Ternura: 9

Dulzura: 2

Complicidad: 1

Comprensión: 1

Confianza: 1

*Abandono:*

Tristeza: 15

Soledad: 3

Pena: 17

Angustia: 1

Enojo: 1

Rechazo: 1

Compasión: 2

Preocupación: 1

Lástima: 1

*Final:*

Ilusión: 1

Felicidad: 13

Alegría: 17

Gracia: 4

*Otros:*

Indiferencia: 1

*Comentarios:*

“me encantó”, “le quieren a pesar de ser un monstruo” “el monstruo es muy mono (lo dice chica)”, “es un anuncio muy bonito” “es muy emotivo” “no puedes dejar de querer a alguien por ser diferente” “es una canción muy pegadiza (más de uno)”

Dove Avalancha

*Niña al principio:*

Amor: 3

Felicidad: 3

Alegría: 2

*Avalancha de imágenes:*

Envidia: 4

Estrés: 1

Curiosidad: 1

Admiración: 1

Deseo: 7

Inseguridad: 2

Confusión: 6

*Final:*

Sorpresa: 3

Autoestima: 6

*Sentimientos por la niña:*

Pena: 3

Miedo: 2

Impotencia: 1

Vulnerabilidad: 2

Resignación: 2

Lástima: 1

Indefensión: 2

Desilusión: 1

Engaño: 1

Preocupación: 2

Desesperación: 1

Sufrimiento: 2

*Otros:*

Vergüenza ajena: 1

Indiferencia: 2

*Comentarios:*

“los medios comen la cabeza a todo el mundo”, “la gente cree que comprando productos de belleza va a estar mejor” “las chicas se ven presionadas a cumplir con unos tópicos estéticos (lo dice chico)” “no lo he entendido (más de uno)” “te hace pensar” “es cierto que los anuncios quieren mujeres perfectas” “el maquillaje y el Photoshop ayudan mucho a retocar a esas modelos” “es una idea muy buena” “la niña al principio está tan feliz y luego se vuelve una esclava de la estética” “me ha impresionado mucho ver a una niña tan pequeña pensando en cambiar su aspecto” “es impactante (más de uno)” “la frase dice -habla con tu hija- pero hay



gente que te puede dar malos consejos”, “sabes que esa chica va a pasar momentos muy duros”  
“refleja la realidad” “toca el interior de las personas” “final muy impactante”, “hay que enseñar a la gente pequeña”, “me gusta porque no quiere vender un producto sino transmitir un mensaje importante”, “operarse es muy fuerte”

### Lynx, efecto Axe

#### *Relación de la pareja:*

Amor: 11

Atracción: 10

Felicidad: 2

Satisfacción: 1

Pasión: 4

Excitación: 2

Lujuria: 9

Placer: 4

Ternura: 2

Admiración: 1

Morbo: 2

Seducción: 3

#### *Desarrollo del anuncio:*

Sorpresa: 2

Duda: 1

Incertidumbre: 1

Locura: 7

Confusión: 5

#### *Final:*

Alegría: 5

Diversión: 1

*Otros:*

Indiferencia: 8\*

\*Cabe destacar que en algunos casos puede entenderse como indignación, especialmente entre las chicas, pues subrayan el término, lo ponen en mayúsculas y admiraciones etc. (5 personas), probablemente por el juicio moral o el final inesperado, como se ve en los comentarios

*Comentarios:*

“no lo he entendido (varios)”, “se acuestan y después si te he visto no me acuerdo” “hasta el final no entiendes qué pasa” “primero pensaba que estaban casados” “es un anuncio muy raro, va al revés” “no me ha gustado el final” “como está al revés te vas preguntando qué pasa”, “me ha gustado mucho el chico/ la chica” (varios), “no me gusta que no tenga nada que ver lo que pasa con el producto”

¿Cuál es el más eficaz?

Coca-cola: 14

Sprite: 1

Pfizer: 20

Seat Altea: 16

Dove: 9

Lynx; 4

Otros comentarios (en qué tienen en común):

“creo que todos logran transmitir su mensaje”, “son todos muy emotivos” “son anuncios expresivos y originales” “consiguen que los recuerdes” “tienen un final sorprendente todos” “todos son de cosas que te pueden pasar en la vida diaria” “son todos impactantes” “en pocos

segundos te transmiten mucho”, “todos muestran situaciones familiares”, “están muy pensados”, “de repente te ponen contento y de repente triste”, “son anuncios raros”, “no me gusta que usen los sentimientos para vender”, “llegan al público”, “es una actividad muy entretenida”, “no me han gustado”, “todos son muy buenos, aunque cada uno tiene su público”

## ***ANEXO IX: Redacciones de los alumnos***

Separo las redacciones por centros, puesto que hay una gran diferencia de nivel. Las incluyo tal cual, sin corrección alguna. Las palabras subrayadas son las que cogieron de la bolsa.

### **REDACCIONES CENTRO A**

#### DESCRIPCIÓN DE UNA CASA DEL HORROR

Una casa del horror se suele encontrar en un barrio antiguo que por su antigüedad y falta de reparaciones y cuidados causa desdén. La casa debe estar en una montañita alejada de las otras casas y por eso causa interés y depende de la casa miedo. Cuando se entra no hay nada solo arañas con sus respectivas telas que pueden causar aprensión. En la salita o comedor está una vieja sin carne viendo la tele sin parar. Si se cambia el canal puede matar a cualquiera de las personas de al lado sea o no sean de la familia. La cocina es vieja con una mesa y cuatro sillas, la cocina no tiene nevera ni nada moderno solo un horno de leña, en las paredes se encuentran cabezas cortadas de diversos animales, normalmente de granja. En la parte de arriba de la casa hay un largo pasadizo que conduce a diversas habitaciones, a las cuales es mejor no entrar, dentro es una habitación normal de niño y luego te sale un enano de devajo de la cama o dentro del armario que se te sube al cuello y te empieza a morder sin parar. El baño es viejo sucio sin cuidado alguno. Del grifo de la ducha sale, como es natural, sangre caliente como si fuera la de una persona que acaban de matar. El interés de entrar en una casa del horror puede llevarte al desdén, al desprecio y la aprensión.

#### PASOS PARA ENCONTRARTE CON UN MONSTRUO

Paso 1: Entrar al Facebook, MSN, Yahoo, Hi5 o otras páginas similares i empezar una relación

amigable con su monstruo de interés.

Paso 2: Documentarte bien sobre la especie de la cual pertenece el monstruo con el que te vas a encontrar i sus puntos débiles, para eso consultar a Wikimonstruo.

Paso 3: Comprar las armas, las cuales correspondan con sus debilidades, por si el monstruo es agresivo.

Paso 4: Una vez bien armado, llamar al monstruo en cuestión y quedar con él, en el caso de que no se posea móvil, enviar carta, nunca dar el escrito a mandar a un humano o paloma, o otro ser apetecible, el cual, el monstruo pueda sentir tentaciones de engullir.

Paso 5: El lugar i la hora. Quedar en un lugar espacioso, nunca en un lugar que pueda causar represión. No quedar nunca de noche, ya que, algunos monstruos pueden sufrir metamorfosis en horario nocturno. En el caso de que sea un vampiro, quedar en un día nublado.

Paso 6: Al quedar con el monstruo, no tener ningún tipo de pavor, ya que puedes mostrarte herido y acabar herido.

Paso 7: Al ver al monstruo puede causar una gran impresión y sentir que és un ser invencible, no dejar dominarse por esos pensamientos y mantenerse siempre firme.

Paso 8: A la hora del saludo no mostrar desprecio ninguno, por la voz, deformidad que tenga dicho monstruo, tratarle tal qual una persona normal.

Paso 9: Mantener una distancia de seguridad y no dejar nunca sin vigilancia vuestra espalda. Algunos monstruos pueden parecer pacíficos pero siempre tienen segundas intenciones en mente.

Paso 10a: Si percibes intenciones en el monstruo, atacar a ese con un golpe firme a su punto débil, el qual consultaste antes en el paso 2. Buscar la mejor oportunidad i no fallar nunca, siempre tener la situación controlada.

Paso 10b: Si el monstruo resulta ser pacífico, dejar en libertad i volver a buscar a otro monstruo.

## UN CHICO POCO ACEPTADO

Guille es un chico de unos 15 años, no es muy alto, lleva gafas, también lleba una ortodoncia bastante llamativa y tiene la cara llena de granos.

Va al instituto, no obstante no suele salir mucho con los amigos los fines de semana, ni tampoco va a muchas fiestas.

En el instituto los chicos lo suelen tratar con desdén, su día a día con las chicas es de repulsión y horror, debido sobretodo a su físico. Esas horas de la semana en que tiene que quedarse dentro de ese edificio tan cerrado, oscuro y repulsivo se hacen eternos y cuando por fin el viernes suena el esperado timbre de última hora, que, aunque a muchos chicos les parezca horrible ese sonido, a Guille le produce una serenidad y tranquilidad tan exagerados que le parece que, en vez de sonar el ruidoso timbre, suene una sinfonía de Bettoben, ya que todos esos sentimientos que la gente ha sentido sobre él, sentimientos de horror, desdén y repulsión, ya dejarán de afectarle durante dos días.

## GENTE

Mi prima Laura és una persona que siente solidaridad i yo siento pena por ella. No se socialisa con la gente, intenta esquivar las conversaciones y las amistades como si buscara la soledad. Es increíble, siente pena por si misma y es muy impotente, se siente muy insegura. Les da a todos una sensación de pena. Pero en mi opinión Laura es una persona que quiere amistad

pero se siente solitaria porque cree que dar pena es la mejor manera de atraer la atención de la gente.

Conosco a alguien que siente gratitud por vivir, por hacer lo que disfruta cada día. No conosco ningún momento en que haya sentido agobio o disgusto, en realidad siente júbilo todo el tiempo, hace que mi hermano se sienta alegre cuando está furioso. Mis padres sienten también júbilo cuando viene a casa. Estar con él es como ir a Disneyland pero en casa. Yo siento felicidad de que venga a casa, solo con saber que viene me pongo de buen humor. Me gustaría que pudiera venir mas a casa.

## CARTA

El numero de personas que sufren anorexia y bulimia ha aumentado en los últimos años y, aunque no lo parezca, el numero de hombres que padecen esta enfermedad cada vez es superior. Eso es debido a la continua aparición de modelos y mujeres y hombres exageradamente bellos que salen en televisión y en los medios de comunicación (normalmente muy maquillados y retocados con el ordenador). Todos estos mensajes llegan a nuestro cerebro e inmediatamente deseamos ser como aquellas personas que no existen, y estas personas dejan de comer para llegar a tener “la figura ideal”. Nadie puede imaginar el terror y el miedo que sienten estas personas al ver sus cuerpos, ni la repulsión y decepción que muestran sus caras cuando están frente al espejo. Eso no se puede comparar con la tristeza que sienten por dentro.

Nosotros tan solo queremos que estas personas vuelvan a sonreír, a tener ganas de vivir. Queremos que sean felices y que superen la enfermedad. Por este motivo, pedimos a cualquier persona que esté interesada en la salud de estas personas, que acuda a nuestro centro de voluntarios en la sección de trastornos alimentarios. Muchas gracias por su atención y agradecemos su solidaridad.

Atentamente,

el departamento de salud.

## PARTIDO DE FÚTBOL

En un partido del F.C. Barcelona, la grada antes de que empiece el partido ya huelen a gloria, gracias a la indiferencia de calidad en los jugadores de uno y otro equipo.

Los jugadores de los otros equipos al ver que Messi tenía la pelota en los pies, ya tenían preocupación, porque cuando Leo avanza con el balón es imparable.

Normalmente al acabar el partido (como siempre ganan) los aficionados culés sienten y ven que su equipo tiene una superioridad y una entrega en el campo que ningún otro equipo puede ni tiene.

Yo, cuando voy al campo, y veo a mi equipo solo pisar el terreno de juego, siento una alegría inmensa y una satisfacción muy grande. Si el partido del Barça va en mal camino, siento una rabia dentro de mí, al mismo tiempo que un jugador falla una oportunidad clara de gol. Al acabar el partido, y mi equipo ha ganado por muchos goles, siento una alegría enorme. También siento una gratitud al saber que mi equipo tiene esos jugadores con tanta técnica.

Tres jugadores de los cinco mejores del mundo son del Barcelona, por eso todos los aficionados tienen que estar muy contentos con el club por haberlos fichado. El año pasado, al ganar el triplete, todos los aficionados culés tenían una gloria tan inmensa que hasta hacían barbaridades por las calles. Yo y mis amigos queríamos rabiar a los merengues, los aficionados del Real Madrid.

## UNA CHICA



África era una chica muy hermosa. Tenía los ojos verde oliva y el pelo largo y ondulado, del color de la paja aunque con el tiempo se le había oscurecido. En verano su piel podía llegar a ser tan morena como la de una mulata, en cambio en invierno era tan blanca como la nieve. África siempre llevaba una sonrisa en la cara aunque su pánico al amor le jugaba malas pasadas, no soportaba que ningún chico se acercase a ella, ja que había sufrido muchos desamores.

Todo el mundo sentía un cálido cariño hacia ella ja que se hacía querer a pesar de su antipatía ocasional. Su cuerpo era como el de una muñeca, pero lo que más resaltaba de ella eran sus piernas largas y esbeltas, las cuales siempre llevaba al descubierto y llamaban mucho la atención.

África siempre había sentido mucha rabia por la gente que se creía superior al resto del mundo, a lo mejor porque ella siempre había tenido la autoestima bastante baja y envidiaba ver las personas que realmente se quieren a si mismas. Siempre había soñado con ser un pájaro.

## DESCRIPCIÓN

Desde aquella ventana se veía el mar. Era un lugar pacífico y solitario, lleno de melancolía para las personas que les gusta recordar. La arena de aquel lugar era fina, muy fina. Tenía un suave color rosado, con piedras muy pequeñas negras, costaba caminar hasta la orilla. Llegas a la orilla y encuentras unas huellas, unas mas grandes que otras, pero continuas.

El mar era verdeazulado, conforme más abanzabas mas profundo era y mas oscuro se veía, miedo era lo que transmitía. La brisa era suave y cálida, gran locura para aquellos que estaban enamorados. Amor, aquel lugar transmitía amor por todos los rincones. Era un lugar tan precioso y donde te hacía tanto recordar que hasta podías sentir decaimiento. Conforme mas oscuro se iba haciendo, es decir, se acababa el dia, mas pánico se sentía al ver que en ese lugar nunca habría nadie. Al final del mar se podía observar como una barca gris, con colores marrones y anaranjados, iba alejandose hasta el final, donde ya no se podía seguir con la vista.

Puede ser que allí hubiera dos enamorados llenos de amor y locura que no les importaba llegar hasta el final, se amaban y no tenían miedo a nada. Lugar desconocido por muchos pero lleno de melancolía para otros.

## LA POBREZA

Estos últimos años ha aumentado la pobreza, cada vez hay más personas que piden caridad y reciben hostilidad. Hay muchas personas que sienten hastío por no poder tener un lugar donde vivir, ni un sólo grano de arroz en la cual poder comer, no tienen ganas de seguir viviendo, se sienten impotentes. Pero han encontrado una solución, hay una organización que ha recaudado mucho dinero, y con ese dinero pueden hacer que muchos pobres puedan comer para no morir de hambre, les regalan ropa, un lugar donde vivir. Y donde los tratan con dignidad y respeto porque son personas que están pasando por un mal momento. La impresión que han tenido ha sido que esta organización ha recaudado millones en cinco meses y todo ese dinero será para construir edificios en la cual pueden vivir los pobres, también les conseguirán un empleo para que puedan seguir adelante con sus vidas.

## INSTRUCCIONES PARA SER UN BUEN SICARIO

1: Rechazo hacia los enemigos.

Nunca hagas amistades con ellos o te enamores de uno/a. Sólo se permiten las amistades en forma de estrategia para matarlos más tarde

2: No se permite tener ningún tipo de fobia.

Como buen sicario, a veces, tendrás que introducirte en complejos privados por canales de desagüe, de ventilación y otras muchas entradas no muy agradables. A demás, podría ser que

se de la situación de que tengas que desplazarte por azoteas sin tener miedo alguno a las alturas

3: La hostilidad nunca está de más.

Estar agresivo contra el enemigo hace que tengas una alta concentración. Pero cuidado, el buen sicario es el que consigue matar a su objetivo sin ser visto y sin tener que lamentar otras muertes

4: El orgullo, cada uno para sí mismo.

El orgullo que sientes al completar una misión haciéndola perfecta te lo guardas para ti mismo. En este trabajo hay que ser humilde ya que en cada misión te juegas la vida y un pequeño error tiene grandes consecuencias.

5: La gente, una gran cuartada

No olvides que hacerte una cuartada nunca está de más. Tienes que ser amable con la gente, confundirlos para echar las culpas a otros.

6: Eliminar las pruebas no es tarea fácil

Recuerda eliminar todo tipo de pruebas que hayas podido dejar, huellas, apariciones en cámaras de seguridad e incluso el cadáver de tu trabajo lo puedes hacer desaparecer. Recuerda, también puedes hacer parecer que el asesinato ha sido un accidente.

## LOS SENTIMIENTOS

Yo conozco a un chico que es muy guapo, se ve que se cuida mucho, va al gimnasio y tiene unos músculos que todo el mundo desearía tener. Él es alto, moreno, con los ojos azules. Se

llama Tommy y tiene corazón y ojos por su novia Lucía. Tommy para que tenga novia tiene que ser ante todo bajita, ya que a él no le gusta que las chicas le superen de altura, también tiene que ser delgada y lo más importante para él la belleza, su chica tiene que ser preciosa. Pues la chica de sus sueños ya la tiene Lucía.

Cuando están juntos pues están muy bien, pero un día pasó algo terrible para Lucía. Se fueron los dos de fiesta a una discoteca de Parla, Madrid y allí estaban bailando cuando cuatro chicas pidieron para bailar a Tommy y él aceptó. Lucía al ver a Tommy bailar con esas muchachas empezó a sentir envidia porque él no le hacía ni caso y vaya por dios que son novios. Esas muchachas sentían excitación por ese chico que es Tommy, todas le rodeaban y él sentía serenidad, le gustaba. Lucía se fue de la discoteca y se vino para mi casa, ya que vive a mi lado. La pobre me dio consternación al verla llorar, todo el maquillaje corrido por su cara, una cosa horrible.

Cuando Tommy se dio cuenta de que Lucía no estaba la llamó y ella tuvo el valor para hablar con él pero solo para decir-le que su amor había acabado y que ya no estaban juntos. Todo acaba pues los dos mal de amores pero libres.

## INSTRUCCIONES PARA SER UN BUEN ASESINO EN SERIE

¡Conviértete en un auténtico psicópata en tan solo dos meses!

Lo mas importante que hay que saber es que no hay edad. No mires esto y pienses “ay, tengo diez años, no puedo ser asesino en serie...”. Si que puedes. No es habitual un niño asesino pero ¡eh!, nunca es tarde para innovar.

Hay tres factores clave que, si los cumples, esta es tu guía y yo soy tu hombre para que tu “killing pree” (matanza) sea efectiva. Sigue estos tres pasos y serás el mejor entre los mejores.

1: Guárdale rencor a tu madre. Un buen psicópata debe odiar a su madre (para acabar matándola de forma atroz, digo). Si no eres o eras un bebé diabólico o no tienes ningún trauma infantil, puedes inventarte que atropelló a tu iguana o tiró tu hilera de dominos de 2000 fichas cuando ibas para allá con tu cámara. Inventate lo que quieras, pero que sea lo mas paranoico y enfermizo posible y digno de un bipolar.

2: No te le tengas ni temor ni afecto a nadie. Al contrario, odia a todo el mundo. Si alguien te mira mal lo matas. ¿Que mas da ir a la cárcel? Odias a todo el mundo menos a tu madre, pero a ella le guardas rencor por algo enfermizo que previamente te inventaste, así que no tienes dependencia de nadie. Pero deja eso de la masacre pública para el final de tu carrera, de momento cómprate un rifle y un piso céntrico y prueba puntería con los transeúntes.

3: Tenle pavor a las mujeres. No debes enamorarte nunca. Si lo haces tendrás problemas y tu carrera se irá a pique. Y para eso lo mejor es que te aterrorizen. Es más, si ves una mujer, máatala.

Y básicamente es eso. Eso, y rutina. La primera semana empieza con 3 series de 15 muertes, repartidas en días alternos (para no coger agujetas) y ves aumentando un poco cada semana. Contrata un especialista su al principio te duele (moralmente) y haz terapia. Si sigues estos sencillos pasos, yo, Jack the Ripper Jr, te garantizo que en dos semanas saldrás en el periódico local, en un mes en la CNN y en dos meses en los telediarios de todo el mundo

Nota: Jack the Ripper Jr © y su editorial no se hacen responsables de las consecuencias de su tutorial. Válido para enfermos mentales, marginados sociales, etc.

## ¿QUÉ PASA CUANDO TÉ ENAMORAS?

Al principio de todo enamoramiento, la parte implicada, es decir, la persona o ser enamorado tiene un monton de sentimientos dispersados por su cabeza. El mas destacado en estos casos es la euforia, ya que és el momento en el cual todo se deja a un lado, solo existe esa

persona tan especial. Sin darse cuenta es capaz de hacer cualquier cosa por el ser amado porque es la única forma de sentirse vivo y especial.

Seguidamente después de la euforia y otros muchos sentimientos buenos el ser enamorado tiene una leve tendencia a depender del ser amado, es decir busca una manera y si le es posible no se aparta de este. Aquí el sentimiento más apreciado es la dependencia. La cual aumenta a medida que pasa el tiempo. Después vendrá el aborrecimiento, que es cansarse de tanto amor.

## DESCRIPCIÓN DE ARTE

Aquella obra de arte expuesta en el Museo de Cataluña era muy expresiva. Era una obra que conectaba con tres sentimientos, la furia, el dolor y el remordimiento. En el cuadro salía representado un hombre que acababa de perder a su madre. Estaba dibujado muy bien representado. El fondo era negro que representaba el pensamiento oscuro que era el remordimiento, la postura que tenía el hombre agachado golpeando el suelo con las manos podía representar el dolor por la pérdida o la desesperación. Al acabar de entender el cuadro me di cuenta que era un espejo del que le podía haber pasado a una persona: el dolor, la furia y el remordimiento. En observar otro cuadro no se parece en nada al anterior, salía una familia comiendo en un bosque verde y extenso. El padre era muy alto y no tenía pelo en la cabeza, tenía los ojos marrones claros su vestimenta no era adecuada para ir a la montaña. La madre tenía el pelo castaño largo y muy liso, sus ojos eran también marrones. Los dos hijos eran gemelos pero los ojos los tenían distintos. En esta obra significa la felicidad y el amor.

En el tercer cuadro salía representado un grupo de ladrones con unas cuantas personas arrestadas. Lo que describía esa obra era: el miedo al estar en esa situación, el ambiente de mucha tensión y todos están nerviosos incluidos los ladrones por si sale mal. Al ver esos tres cuadros me fui de la exposición por falta de tiempo.

## CARTA AL DIRECTOR

Hola

Me llamo Alberto y escribo esta carta porque me gustaría expresar y compartir con mas gente el tema que me lleba a escribir la siguiente carta. Todo se remonta a una situación mia de unos dias atrás.

El pasado martes me cambié de un piso a una casa y el piso lo vendí con muebles incluidos así que como es normal fui a una de esas típicas tiendas de muebles, ¡sí, esas baratas!ya que los muebles se los monta uno mismo. Pero al abrir los primeros muebles me di cuenta de que las piezas estaban mal contadas, cosa que me irritó y molestó, puesto que en la estantería por ejemplo no havia clavos mas que para poner 4 estantes y tenias que poner 6. Pero mi mayor perplejidad fue cundo vi las instrucciones que no venían en castellano/español sino en otros idiomas, el cual me era el mas familiar era el italiano. Entonces con toda la ilusión del mundo di intento a una segunda opción de montaje, ya que vi dibujos, de los cuales pensé que era como se hacía pero estos unicamente mostraban un paso inicial, uno intermedio y el resultado final, definitivamente noté un abatimiento total ante la situación, así que llamé al servicio y pedí que los debolvieran, así que cuando felizmente estuve en mi nueva casa ¡sin muebles!

No es la primera vez que me pasa esto y seguro que a mucha otra gente creo que sino van a traducir las instrucciones al menos que pongan unos dibujos completos del montaje y ya está. Gracias por leerla y/o publicarla.

## CÓMO LIBERARSE DE LOS CELOS

1. El primer paso es reconocerlo, ser consciente de que este sentimiento se ha apoderado de ti. Si para empezar no has identificado esos celos, nunca podrás deshacerte de ellos
2. El segundo paso es querer hacer algo al respecto, desear eliminar esos celos y dejar de

preocuparte por ellos

3. El siguiente paso consiste en buscar la razón de ese sentimiento, saber el porqué te sientes así
4. Cuando ya lo tengas claro, intenta mitigar el aborrecimiento por la persona en cuestión que tiene lo que tú tanto deseas. Búscales virtudes, piensa que también tiene derecho a ser feliz y que tú tienes otras alternativas para buscar tu propia felicidad
5. Sustituye lo que no tienes, si es una persona, hay muchas más en el mundo, olvídate de aquello que está tan fuera de tu alcance. Y disfruta de lo que tienes: amigos, familia.... Tus seres más queridos te darán el apoyo que necesitas
6. Cuando hayas logrado eliminar esos celos, sentirás que la euforia crece dentro de ti. Es normal, estás orgulloso de ti mismo, por fin has alcanzado tu objetivo, haya requerido más o menos esfuerzo.

## MALOS MOMENTOS

Parece un chico con depresión, siempre que le veo caminar, camina con los hombros caídos. Siempre que le veo sentado haciendo esfuerzos para que no se le caiga la cabeza en la mesa. Hay días en que tiene unas ojeras tan hundidas que parece que se esconde tras ellas.

Yo cuando le observo desde mi mesa de la biblioteca siento impotencia ya que sé que para él soy una estraña y no me dejaría formar parte de su vida para animarlo esos preciosos días de verano en que uno no tiene que hacer mala cara ni señales de tener instintos suicidas. No entiendo por qué me encuentro en una situación así, nunca me había sentido igual, piadosa, con la enorme necesidad de hacer que esa persona sea algo más feliz, que se sienta bien con él, su físico, sus cosas... que una simple discusión o situación de un día no le condicione la soledad el resto de sus días. Quiero por encima de todo que esa persona se sienta en paz con ella misma, esa es mi máxima ambición.

Tal vez decida hacerme voluntaria para ayudar a los más necesitados algún día. Esta



situación en la que estoy me está haciendo cambiar, todo en lo que había pensado, creído, ya no tiene un fonamento sólido con el que creer. La solución está en ayudar a los demás a hacer un mundo en el que la gente no se sienta frustrada y con ganas de mandarlo todo a la mierda. Un mundo en el que los jóvenes más rebeldes no tengan que hacer daño a la gente que les rodea. En ese mundo creo yo.

## LA MUERTE

Cuando alguien muere toda la gente de su alrededor entristece, no saben si podrán superar el dolor y la rabia que le produce la muerte de ese ser querido. Es capaz incluso de hacer cosas inimaginables por pedir a Dios piEDAD, que le devuelvan a su ser querido del descanso eterno, al que ha sido sometido.

La muerte no solo es capaz de provocar un profundo dolor, también angustia, la gente a veces no sabe que hacer ante ese hecho se quedan completamente atónitos.

La muerte fría pero a veces para algunas personas tierna y amable y para otros vil y horrible nos provoca pena, congoja sin fin y qué más se puede decir sobre este hecho inexplicable con el que termina la vida de hombres y mujeres queridos que tantos sentimientos negativos provoca o en algunos casos por horrible que nos parezca provoca alegría, quizá por una persona no tan querida.

Quien sabe lo que hay después de la muerte quizá no sea tan triste como pensamos, quizá hay una nueva vida después de la muerte o un mundo de alegría pero nunca lo sabremos porque nadie ha vuelto de ella para contarlo y si alguien lo hiciese todo el mundo sentiría perplejidad por ello.

## AMOR PERRUNO

Que diferencia debe de haber entre un amor humano y el de los caninos? Ninguno, porque el amor perruno tiene los mismos sentimientos, ternura, cariño y a veces aturdimiento porque hace estar despistado y no sabe por donde va aunque este no se cae ya que va a cuatro patas y puede que sea más agresivo y primitivo que los humanos, pero los perros son los perros.

Seguramente ellos cuando tienen pareja deben tener los mismos sentimientos, temores, odios y todo por el amor. Por ejemplo los caninos en su lenguaje cuando quieren estar con una hembra de su especie seguro que temen el rechazo, que la perra les diga que no y que se vaya con otro perro y a ese perro le haría pedazos con envidia. La envidia, solo el nombre te hace pensar negativo imagínate a un perro muy rabioso y encima con celos eso sería devastador pero también puede pensar que ya encontrará a otra, aunque eso al igual que en los humanos pasa muy poco, porque el instinto es el instinto y en un perro se le ve.

También puede que le diga que sí, no seamos negativos, si hay química y comparten pulgas, seguro que ese perro sería lo contrario de lo que expliqué antes, sería un caballero cariñoso con su novia, la cuidaría y la mimaría, si es un perro de calle le buscaría la comida pero si es un perro de casa le daría de comer cada día y vivirían en su casita y tendrían muchos cachorros, el mundo canino es muy parecido al de los humanos.

## FASES EN UNA PAREJA

Si uno quiere que dure su relación de pareja, hay fases que va pasando pero no siempre deseadas.

Al principio de una relación siempre hay una atracción mutua cuando son las primeras citas, que dura días o incluso meses. Hay un placer un cierto tiempo, para que haya placer una tiene que procurar siempre llamar la atención de la pareja, hacer cosas nuevas, no dejar caer en la rutina la relación. Hay que procurar hacer cosas juntos, pasar tiempo juntos aunque no mucho tiempo juntos porque entonces empiezan a cansarse mutuamente, el tiempo justo para cada

ocasión.

Los celos en una pareja es muy importante, sin celos por medio sería una relación fría y aburrida, al menos es mi opinión. Los celos pueden decir sentimiento mutuo o no, cuando uno tiene celos es porque siente amor, se preocupa del otro, al quererlo tanto no lo deja ir, hay cariño y amor. Lo más común es que los celos delaten una infidelidad, puede ser que alguien sea celoso porque crea que el otro puede hacer lo que él o ella ha hecho. Esa persona entonces tiene remordimientos y miedo de que la otra persona descubra todo y se acabe la relación por una infidelidad.

También puede haber hartazgo en una relación, que estén casados de tanto verse, que caiga la chispa de amor y atracción. Puede ser porque trabajan juntos o coinciden mucho en su tiempo libre o que se haya producido simplemente ese hartazgo. Lo mejor es dar espacio mutuo para que cada uno haga cosas distintas y salir con sus amigos o amigas. En el tiempo de no estar juntos surgirá el sentimiento de extrañar al otro y así hacer que dure ese amor mutuo y ese placer de estar juntos en esos momentos únicos.

## INSTRUCCIONES PARA ABRIR UN POTE DE PEPINILLOS

La primera parte es fácil: ves a l supermercado o a la tienda, compra los pepinillos, ves a casa y prepárate. Aquí empieza lo “guapo”.

Antes de empezar la faena, parate un segundo e intenta anular la inquietud que sientes por comerte un delicioso pepinillo con ese aroma a vinagre porque aún te queda un buen rato...

En primer lugar, te recomiendo que te laves las manos con jabón a conciencia porque como se te pase una sola gota de sudor por las manos vas a pasarlo realmente mal. Ventila la habitación pues es posible que haciendo fuerza suceda lo inevitable...

Una vez hecho todo esto, ya puedes empezar, pero ten cuidado! Tienes que evitar que a medida que no lo consigas no se desvanezca la esperanza porque si no todos los esfuerzos habrán sido en vano. Inténtalo, inténtalo de nuevo. Sigue intentándolo. Vuelve a intentarlo, si quieres, hasta el punto de estar agotado, sudado, cabreado, agobiado y hasta la coronilla del dichoso pote de pepinillos.

Llegado a este punto tienes tres opciones:

- a) rendirte, ponerte a ver la tele y olvidarte de los pepinillos
- b) tirar los pepinillos por la ventana
- c) avisar al vecino forzado

Como eres una persona perseverante, te decantarás por el vecino. Lo que sucederá a continuación, será sencillo;

Estarás tu sudado con la camiseta dada de sí por usarla para no resbalarte las manos y estará el vecino llevándote una cabeza y con un bíceps como tu torso de ancho. Después de ese inquietante momento por ver qué sucederá escucharás un leve “puf” que será, en efecto, la tapa de los pepinillos.

Entonces notarás un leve pinchazo en la barriga, será la vergüenza de haberle contado que llevabas media hora intentándolo. Puedes consolarte pensando que podrás comerte los pepinillos pero como pasa siempre, te comerás uno o dos y dirás “Uf, estoy lleno”.

#### INSTRUCCIONES PARA NO PASAR DE ESPERANZA A PENA

1. Mantén siempre la confianza en tu prójimo/a
2. La hipocresía no te llevará a ningún sitio, procura evitarla
3. No te mientas
4. No te olvides de las fechas importantes como cumpleaños, Sant Jordi, aniversario de

bodas (si estais casados)

5. Si no estas de acuerdo con su opinión dale a conocer la tuya porque si no lo haces algun dia explotará y acabara en tragedia
6. Evita que se sienta sola porque de lo contrario te puede abandonar con esa excusa
7. Nunca pierdas la esperanza
8. En las fechas especiales evita regalarle solo una tarjeta, tiene que ir acompañada de algo como rosas, bombones o peluches
9. Si quiere mantener lo vuestro que no se te pase ni por un momento serle infiel
10. En todos los momentos que tengas dile que la quieres, y que es lo mejor que te ha pasado en la vida, de lo contrario se puede sentir sola y que no la quieres o no te importa
11. Si la acaban fastidiando sentiras aflicción por ti mismo, ella/el se marchara y no volvera, entonces tus esperanzas se desvaneceran, intenta superarlo porque la vida sigue y no hay marcha atrás

Agradecimiento: Gracias por haber comprado estas Instrucciones, en próximas entregas Dejela, Intenta olvidarla, no vale la pena

Consejo: Si alguien ni ha pillado mi consejo del final es que no ha funcionado, intenta olvidarla porque no vale la pena sufrir por alguien que no te valora ni te quiere

## REDACCIÓN DE SENTIMIENTOS

Nunca me lo he preguntado pero como se deben sentir las personas que son queridas por otras muchas, no me refiero al amor de pareja sino a la admiración. Por ejemplo como debe ser que un estadio entero te aplauda o que cante tu nombre, que la gente se vuelva loca para pedirte un autografo o que quiera hacerse una foto contigo. Eso es algo que nunca llegare a saber, de momento, quien sabe. Se debe sentir un gran placer, el saber que por alguna habilidad, ya sea cantar, fisicamente en algun deporte o por algun hecho en concreto. No se si se podria comparar este placer con otros como el ayudar a otros o el de una relacion y otras cosas que no cabrian en esta redacción. La compasión tambien es otro sentimiento extraño. Un sentimiento que

sentimos por los demás y que nos hace ayudar o perdonar a otra persona, pero exactamente que es la compasión? Es solamente el hecho de ayudar o perdonar? La frase “ten compasión de él” supongo que será por perdonar o no pasarse mucho con él. Son muchas las cosas que no sé pero por eso tengo toda la vida por delante.

## INSTRUCCIONES PARA UTILIZAR UN CUADERNO

Anuncio creado por Cuadernos Campang SA

1. Antes de abrir este cuaderno, los que sufran de pánico cuaderista, no es recomendable que lo abran, mejor devolverlo y compraos un juguete
2. Si no sufres esta enfermedad rara ya puedes empezar a abrir el emboltorio que embuelbe el libro
  1. Para ello se recomienda para los que tengan aflicción a guardar los emboltorios que se compren otra marca porque este emboltorio es muy delicado y 9 de cada 10 se rompen
  2. Primero sacar por debajo el pegamento que lleva, lentamente, después intentar estirar por el otro lado y así conseguir que quede libre
3. Ya tenéis el cuaderno sacado del emboltorio, como siempre os viene ese olor a nuevo (yo lo odio)
4. Antes de empezar a escribir intentar ver si todo está bien. Si falta algo enviar una queja a la página web [www.cuadernosraros.com](http://www.cuadernosraros.com) y os daremos otro
5. Bueno ya podeis empezar a utilizarlo y escribir (cuidado, entonces no se puede parar)

## FASES DE UNA RELACIÓN

La primera sería la atracción física, el dejarse llevar por el físico no siempre es lo mas importante ja que eso seria su manera de ser contigo, aunque sin una atracción mutua sinceramente no se va a ningun lado . Despues hay que conocer bien a la persona, cuando llevas un tiempo muchas veces viene la decepción, te das cuenta de que no es lo que buscabas, de que

esa persona no es como tu creías. Puede surgir por ejemplo la desconfianza, si sales con tus amigas a algun sitio no se fia de ti porque se piensa que estas con otros etc.

La desconfianza y los celos son los peores factores que pueden haber en una relación ja que una persona no puede estar con otra sin confianza total. Despues de todo estos factores viene cuando te cansas de la actitud de esa persona i te das cuenta de que todo debe acabar porque ya no aguantas mas. Por mas que lo quieras, vienen unos dias o meses de decaimiento, porque quieres seguir con esa persona pero por culpa de su actitud no puedes.

## NAVIDAD

Ya quedaba poco para que empezaran las navidades, todo el mundo ansiaba con un mucho entusiasmo el comienzo de estas breves vacaciones. Asi que cuando llegan, cuando todos los alumnos salen del cole hasta el año que viene, sus rostros denotan un alto grado de alegría y felicidad. Todo es perfecto para nosotros, pero hay que saber y pensar que mucha gente no puede disfrutar de estas fechas ya que sus paises estan en guerra o son muy pobres, así que hay que ser solidarios con ellos y intentar que la infelicidad que pueden llevar en su interior sea ligeramente extinguida para lograr que puedan disfrutar de la navidad.

Cuando logras dar algo que querías mucho, es cuando tienes que sentir mucha vanidad sobre tu solidaridad con los demas.

## REDACCIONES CENTRO B

### EL INSTITUTO

Me levanto a la mañana  
y me siento descansada.  
Cuando voy al instituto,

me voy llena de júbilo.

Todo el mundo está contento

por que se tienen respeto.

La profe esta en deleite

quando la mira la gente.

## AMOR

Al mirarte a los ojos, tú te pusiste rojo, pero yo sentía enojo. Después sentí pavor, ya que tú confundiste mi enojo con el amor. Me dijiste te quiero hace solo un mes, entre clase y clase me voy para tu puerta para asegurarme de que estés bien, tengo esa extraña necesidad, de quererte, de arroparte, es la verdad. Aquellas tardes, aquellos días, los dos juntos compartiendo aquella alegría.

Ahora que no estoy contigo supe que conmigo estuviste jugando, no sé que pensar, me dejaste en mi cama llorando. Siento una cólera y mi corazón no lo tolera, recuerdo como me miraban y como me hablaban, que razón tenían diciendo que lo nuestro se acababa, pero paso del pasado hoy toca tirar el dado, por ti he sufrido, he llorado, a la mierda lo que me has dado.

## MI AMIGO

Mi amigo Jonathan Ortega Vargas és una persona que siente un gran pesar hacia las personas pobres y ancianas. Siente una gran inquietud hacia los deportes en especial el futbol y también por los videojuegos de futbol como el ProEvolution soccer. También le gusta mucho vestir bién de G-Star, D&G, Calvin Klein, Nike, T. Hilfiguer, Kastico. Siente una gran devoción hacia su familia y hacia su equipo el Real Madrid. Le gustan los Dürum y siempre que puede se va a comprar uno.



No és un chico celoso ni tampoco le guarda rencor a nada ni a nadie. Tiene un carácter fuerte. Es un chico en el cual se puede confiar, tiene una gran valentía a la hora de defender a sus amigos.

## SANSÓN

Mi amigo Sanson es muy alto. Tiene los brazos muy fuerte y con muchos músculos. Normalmente trabaja de portero de discoteca. Siempre lleva una camisa negra, unos pantalones negros, conjuntados con unos zapatos G-Star. Son colores muy serios pero psicológicamente es muy feliz. Tiene celos de un amigo, porque tiene una novia muy guapa. Cada vez que piensa en ella siente impotencia.

Tiene la cara alargada y los ojos muy oscuros. Su nariz está desviada hacia la derecha. Siempre ha querido operarsela pero no tiene dinero suficiente.

## DESCRIPCIÓN DE MI AMIGO

Mi amigo Juan Manuel es alto y delgado. De carácter es muy divertido y fiel, nunca lo he visto con tristeza. Cuando pierde en algún juego a la X-Box se pone con furia porque dice que es el que tiene más habilidad en ella. Es conductor de uno de los aviones de Iberia porque le gusta mucho viajar. Es soltero y tiene 24 años.

## UNA CHICA

Es una persona que nunca habla con nadie y siempre está sola. Es muy buena estudiante pero sus compañeros se burlan de ella siempre, porque viste diferente y es un poco rara, ella siente un rencor muy grande hacia sus compañeros, siempre siente desazón porque está sola y nadie habla con ella. Siente mucha hostilidad hacia todos los colegios en los que ha estado porque no tiene buenas experiencias con ellos. Pero el nuevo colegio es diferente, es muy bonito y está recién reformado. Ahora se abre más con la gente y ha hecho una amiga muy simpática y agradable. Ella siente que desde que está ahí, le ha cambiado el carácter, ya no es hostil ni rencorosa, ahora es amable con sus compañeros.

## LAURA

Laura es una persona que tiene compasión con los demás, es muy amiga de sus amigos y coge confianza muy rapido. Tiene problemas con un compañero suyo Gerardo. Laura y Gerardo son muy diferentes y siempre que habla uno el otro choca.

Ella a veces siente desidia porque ve que los demás son mejores que ella y quiere ser la mejor. A ella le gusta mucho la moda por eso trabaja en unos grandes almacenes de ropa y siempre quiere ir a la última. Pero hay una compañera suya que se lleva muy bien con ella, es Saray y Saray se ha hecho novia de Gerardo y a ella no le gusta pero respeta su decisión.

## ROLLITO DE PRIMAVERA (RECETA)

- 1.- Primero de todo vamos a coger los ingredientes: lechuga, 3 tomates pequeños, lomo, zanahorias, sal, harina y cebolla
- 2.- Después cortaremos los ingredientes. Con la cebolla lloro sin abatimiento
- 3.- A continuación cogeremos un bol mediano y hondo para poder mezclar la harina y agua con las manos
- 4.- Luego le ponemos en la sartén y dejamos que se doren las verduras.
- 5.- Le pones aceite y sal para que den gusto. Y si huelen horrorosamente bien es que lo haces de la forma correcta
- 6.- A continuación sacamos las verduras de la sartén y le ponemos en un plato
- 7.- Ahora cogemos otra sartén y hechamos aceite, le dejamos que caliente un poco

8.- Con una cuchara grande (la de sopa), hechas la massa en la sartén. Y sacamos la pasta hecha.

9-- Finalmente envolvemos los ingredientes dentro de la pasta y luego lo doblamos bien y abrimos por la mitad y ponemos encima un poco de caramelo líquido.

10.- Una vez hecho esto, ya podemos comer el delicioso receta. ¡Yo adoro mucho esta receta!

## ARTURO

Arturo no es normal. Es un niño muy cerrado, le cuesta expresar sus sentimientos. Se encuentra en su habitación y cada problema que tiene, por pequeño que sea, lo paga con su piel, se autolesiona. Tiene todos los brazos llenos de heridas, cortes y cicatrices. Siempre los lleva tapados. Le ha cogido pánico a dos niños de su clase, Gerardo e Indhira. Se meten con él, le levantan las mangas, se ríen de sus cicatrices.

Arturo es muy sensible. El desánimo se apodera de él cuando Gerardo y sus amigos le pegan por culpa de Tatiana. Lleva el cuerpo lleno de moratones, cardenales y arañazos. Se mira al espejo y siente repugnancia por su imagen.

Él lleva el pelo largo, negro tapándole un ojo y dos piercings en el labio inferior, uno en cada extremo. Se meten con él por todo.

Arturo no es feliz, no quiere vivir. Hoy al ver que no Arturo no despertaba su madre entró a su habitación y vio una nota “lo siento, no puedo mas”. Allí estaba él, tirado en la cama desangrado.

## LAS DROGAS

Desde mi punto de vista las drogas pueden consumirse, pero con cierta moderación. Para

la gente con vulnerabilidad las drogas pueden ser peligrosas, aunque no quiero decir que para la gente no vulnerable no lo sea.

El cannabis por ejemplo es una droga que te provoca éxtasis, después de serla consumida. Para mi las drogas me dan cierto terror porque no sé hasta que punto poder contarlo. Pero por otra banda estoy de acuerdo porque si sales de fiesta puedes consumir alguna. Aunque tampoco creo que sean necesarias para divertirse, ya que pueden crear adicción.

El cannabis también es medicinal así que no creo que sea tan malo cuando nuestros propios médicos lo recetan. Aquí concluyo mi texto.

## DROGAS

La palabra droga proviene de el inglés. Las personas que las usan se sienten con dicha y mucha alegría, normalmente las personas se sienten con recelo hacia las personas que usan ciertas sustancias, yo supongo que las personas que las usan normalmente es porque se sienten con consternación o a veces porque se lo aconsejan amigos/as, familiares...

Yo opino que las drogas son una salida facil para las personas con problemas. Algunas personas que usan drogas no són conscientes de el riesgo que conlleba usarlas, no solo para ellos/as sino tambien para las demas personas porque una persona drogada no es consciente de lo que hace y puede ser peligrosa.

Hay drogas que también son medicinales hasta cierto punto de consumición por eso para algunas enfermedades los medicos las recomiendan. Y claramente está que pueden crear adicción. Concretamente las drogas por un lado son buenas porque sirven para depende de cuál enfermedad pero por otro lado són malas porque pueden crear adicción y no ayudan en nada.

## RECETA TORTILLA

Os voy a explicar como se cocina una tortilla francesa

1.- El primer paso es coger dos huevos y cascarlos en un bol hondo, tirar las cascaras a la basura y batir los huevos con energia hasta sentir un gran hastío y que te duelan las manos

2.- Debes sacar una sartén lo suficiente grande para que tengas suficiente movilidad, añades un chorrito de aceite y esperar hasta que se caliente y salga humo. Entonces viertes los huevos batidos con muchas esperanzas para que no se te chamusque

3.- Cuando este doradita, le das la vuelta vigilando que no se caiga. En todo momento debes vigilar que no se pege En ese momento de la receta le puedes añadir queso, sal, berengenas... o cualquier condimento que imagines

4.- Esperas con gran anhelo a que se acabe de dorar. La sacas y la pones en un plato.

5.- Ahora llega el mejor momento, el momento de comertelo. Te la puedes comer con pan y tomate en el arroz 3 delicias o incluso te puedes hacer un reboltillo de lo que quieras

¡Fin y buen provecho!

## FIESTA

Me levanté por la mañana con un regocijo muy grande, escuché el movil y fui corriendo pero dejó de sonar ví quien havia llamado. Y era Raul, un examigo que se havia convertido en enemigo. Me fui a duchar y cuando salí de la ducha otra vez el movil y lo conseguí alcanzar y vi que era otra vez Raul y contesté i dije:

-Hola Raul – con desprecio. Y dijo Raul

-Hola Elvis, te llamo para invitarte a una fiesta que celebro en mi casa y te quiero invitar. Lo pasaremos bien

Y les respondí:

- Bueno me gusta la idea pero me lo pensaré. Adiós

Colgué y me llené de incertidumbre porque cada vez que me invitaba a una fiesta me dejaba en ridículo lleno de desdén porque sus padres eran ricos y él era un niño mimado. Me lo pensé y me decidí a ir pero si me dejaba en ridículo otra vez le decia a la gente que él era virgen.

Fui a la fiesta y me recibió con desprecio porque havia ido con mi novia el tiempo pasava y cuando de repente Raul paró la fiesta y dio un discurso que me dejaba en ridículo. Me cansé y le interrumpí y comenze a hablar de él i al final le dije a la gente que era virgen y el estaba rojo y la gente se le reía, me fui de la fiesta a gusto.

## EL ASESINO RODRÍGUEZ

Tarsicio Rodríguez de la Calle era un joven chaval de un barrio de Santa Cruz de Tenerife. Primo de Paulino y de muchísima familia de etnia gitana. Era alto como un pino, moreno y con ojos azules. La gente de la calle le tenía mucho respeto porque era un poco chungo.

Tarsicio ya había estado en la cárcel por haver robado un coche y haver natado a dos personas. Era un asesino de leyenda. Era una persona que siempre que iba a hacer un acto lo hacia con cautela. El por dentro es una persona con miedo.

Tomaba pastillas para tranquilizarse y no tener un ataque de ansiedad. Era esquizofrénico. No estaba muy bien. La gente casi no le hablava. Se pasava el dia en casa y solo salía para comprar.

Era una persona que a la hora de pensar era optimista. Tenía mucha valentía para todo. Había días que estaba traumatado y por las noches no podía dormir. Tenía muy mal humor. Estava loco porque pensava que le iban a llevar a un manicomio. Cuando era joven era un buen estudiante pero en la adolescencia todo cambio...

Al final lo metieron porque su madre no podía más, sentía mucho terror.

#### EL ASESINO PAULINO

Paulino Javier Rodríguez de la Calle era de un barrio de Santa Cruz de Tenerife y primo de Tarsicio, mujer de Francisca del Olmo Carmelita. Una pareja muy cariñosa. Era una pareja que los dos tenían el pelo castaño. Siempre llevaban ropa conjuntada, si ella llevaba ropa oscura él también. Llegaron a noches de lujuria, un amor muy pasional. Llegaron a jurarse un amor eterno, se vinieron en matrimonio tuvieron más noches de lujuria y pasión. Hasta que un día Paulino Javier le puso los cuernos con la hermana de Francisca, con María José Antoñeta, alias la Choches. Se enteró Francisca y tubo noches de resentimiento.

#### EL ASESINO JARDÓN

Teodosi Jardón era un joven chaval canario. Que toda su familia era de una mafia y un día Jardón estaba perplejo porque estaba pensando y decide hacer un asesinato porque odiaba mucho a una persona, por que cuando era pequeño ese niño siempre se estaba burlando.

Y el chaval que quiere asesinar quedan en casa del chaval el 6/6/1966 que ese día es día de Satanás y los dos estaban tomando un café y de repente Teodosi le clava un cuchillo en la frente y lo mata, y se va corriendo para su casa.

Y al día siguiente sale el asesinato en el periódico, diciendo que fue obra de Satanás porque lo mato a las 6:06 de la madrugada, y es la hora exacta en la que nació Satanás y después Teodosi Jardón se siente con culpabilidad por el asesinato y por las noches no puede dormir por el asesinato.

Y después por el espanto se suicidó. Y ordenó después a su primo que le tirara al mar. Y en el año 2010 encontraron su cuerpo en Santa Cruz de Tenerife y descubrieron que era el

asesino y no Satanás.

## JAUME

Jaume és una persona con mucha aflicción desde que se enteró de lo de su padre. Desde ese momento no siento ningún temor hacia nadie, es un chico bastante simpático y siempre ha querido tener amigos con los que jugar, però desde que su padre falleció en el lago, nadie se acerca a él. La mayoría de la gente pensava que era el quien le habia tirado a ese lago porqué nunca contó lo que su madre le explicó, pero a lo largo de los años la madre dio a luz el motivo de su muerte, todo habia sido una gran confusión. Los niños volvieron hacer amistades con Jaume y él volvió haber la felicidad como antes la veía cuando estaba su padre a su lado. Los niños se dieron cuenta de que era un chico favuloso, que siempre hacia reir a las personas y las intentava animar paea todo, y se arrepentian mucho de que estuvieran casi un año sin mirarle a la cara por una tonta confusión.

## ALATAZA

Este ente, ser o como se quiera llamar a esta persona (si así se puede llamar) indolora, no siente dolor pues en poco rato se regenera. Vive en Azenoth, exactamente en Ruinas del Este, al monte, en Situemoon. El tiene los ojos verdes, el pelo naranja i no lleva barba. Su estilo de vida es saludable, pues cada mañana va a matar a Battlescare Forest. Su forma de vestir es armadura de placas junto a un tabardo y camisa. Como defensa tiene Bendición de Luz y Boreal Guard. Su forma de ser es un tanto curiosa, como dije antes es incapaz de sentir dolor, es piadoso con sus enemigos a la vez que destructivo, el sabe que quando hay que matar se mata, aunque sus enemigos pongan cara de pena, pero por otra parte es buen amigo, siempre está ahí para ayudar. Le gusta jugar, eso sí. Luchando, el sabe que es casi indestructible y lo pone en evidencia. Si pierde siente indignación pero felicita al contrincante. Sí, puede parecer raro pero que sepan ustedes que ese soy yo, Alataza el Paladín, señor de la guerra y la luz, el mejor héroe que habéis visto.



## DESCRIPCIÓN DE UN LUGAR

Un bosque que hay en Marruecos muy grande que la gente se pierde muy facilmente como niños, gente mayor o gente sin coche o sin bicicleta.

Normalmente voy allí pero mi primo fue solo una vez y se perdió. El me describió sus sentimientos.

Primero: bochorno porque no paraba de girarse y verlo todo igual. Segundo: angustia porque no paraba de alejarse de la carretera. Tercero: frustración porque no paraba de chillar y correr, perdió la calma. Luego se desmayó y vinieron a buscar-le, le encontraron desorientado y confuso.

Después de esto siempre va a la playa o al parque. Ahora siente rencor hacia ese bosque porque dicen que hay monos.

## TEXTO ARGUMENTATIVO

Este texto es para argumentar las ayudas a los países pobres, especialmente en un tema de actualidad como el terremoto de Haití. Yo creo que todos los países deberían poner su granito de arena para ayudar a los afectados, claro que estoy contento porque Estados Unidos, la primera potencia mundial, es el país que más está ayudando y eso es bueno porque da un buen ejemplo a las demás naciones. Me da rabia que haya países que declaren abiertamente sus intenciones para luego a la hora de actuar no hagan nada de nada. Siento una gran empatía con la gente que ayuda y sobretodo con las ONG que actúan haya o no una catástrofe, porque aunque no haya terremotos ni ninguna desgracia están ayudando porque en los países pobres todos los días son una desgracia; mas lo único que podemos hacer es donar dinero y gente a ayudar.

## ***ANEXO X: Corrección de una redacción***

Marco en rojo las incorrecciones más evidentes del alumno (son sobre todo ortográficas) para que las corrija él mismo; en verde aparecen los trozos mejorables en cuanto a redactado y al final consejos generales

Tema original y divertido, ¡muy bien! 7

¡Conviértete en un auténtico psicópata en tan solo dos meses!

Lo **mas** importante **que hay que saber** es que no hay edad. No mires esto y pienses “ay, tengo diez años, no puedo ser asesino en serie...”. Si que puedes. No es habitual un niño asesino pero ¡eh!, nunca es tarde para innovar.

Hay tres factores clave **que, si los cumples, esta es tu guía** y yo soy tu hombre para que tu “killing pree” (matanza) sea efectiva. Sigue estos tres pasos y serás el mejor entre los mejores.

1: Guárdale rencor a tu madre. Un buen psicópata debe odiar a su madre (para acabar matándola de forma atroz, digo). Si no eres o eras un bebé diabólico o no tienes ningún trauma infantil, puedes inventarte que atropelló a tu iguana o tiró tu hilera de dominos de 2000 fichas cuando ibas para allá con tu cámara. Inventate lo que quieras, pero que sea lo **mas** paranoico y enfermizo posible y digno de un bipolar.

2: No **te le** tengas ni temor ni afecto a nadie. Al contrario, odia a todo el mundo. Si alguien te mira mal, lo matas. ¿Que **mas** da ir a la cárcel? Odias a todo el mundo menos a tu madre, pero a ella le guardas rencor por algo enfermizo que previamente te inventaste, así que no tienes dependencia de nadie. Pero deja eso de la masacre pública para el final de tu carrera, de momento cómprate un rifle y un piso céntrico y prueba puntería con los transeúntes.

3: Tenle pavor a las mujeres. No debes enamorarte nunca. Si lo haces tendrás problemas y tu

carrera se irá a pique. Y para eso lo mejor es que te aterrorizen. Es más, si ves una mujer, máatala.

Y básicamente es eso. Eso, y rutina. La primera semana empieza con 3 series de 15 muertes, repartidas en días alternos (para no coger agujetas) y ves aumentando un poco cada semana. Contrata un especialista su al principio te duele (moralmente) y haz terapia. Si sigues estos sencillos pasos, yo, Jack the Ripper Jr, te garantizo que en dos semanas saldrás en el periódico local, en un mes en la CNN y en dos meses en los telediarios de todo el mundo

Nota: Jack the Ripper Jr © y su editorial no se hacen responsables de las consecuencias de su tutorial. Válido para enfermos mentales, marginados sociales, etc.

- Mucho uso del verbo ser, busca sinónimos
- Cuidado con los acentos
- La idea es muy buena y original, me gusta el tono irónico que empleas pero repites algunas ideas, deberías haber hecho un borrador previo para pulir los pasos
- Buen uso del léxico en contexto



