

JESÚS MORENO RAMOS

DIDÁCTICA DEL VOCABULARIO

BIBLIOTECA VIRTUAL

EN LA ESO

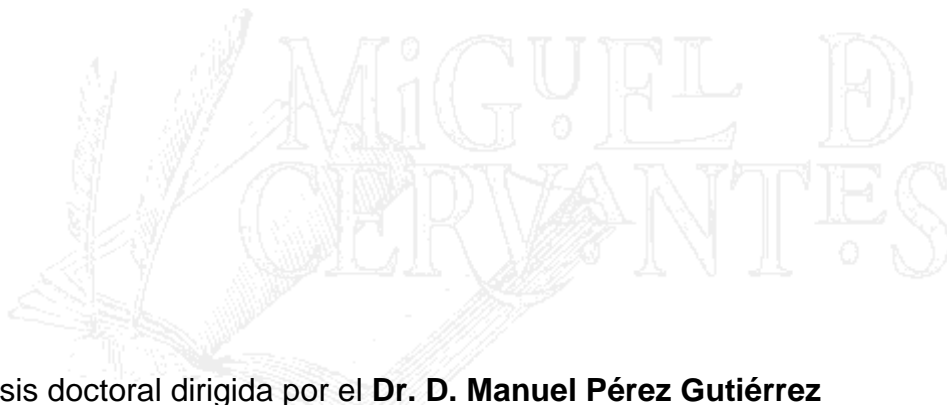
(ESTUDIO EMPÍRICO)



TESIS DOCTORAL

JESÚS MORENO RAMOS

***Didáctica del vocabulario en la
Enseñanza Secundaria Obligatoria
(estudio empírico)***



Tesis doctoral dirigida por el **Dr. D. Manuel Pérez Gutiérrez**

Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Educación

Universidad de Murcia

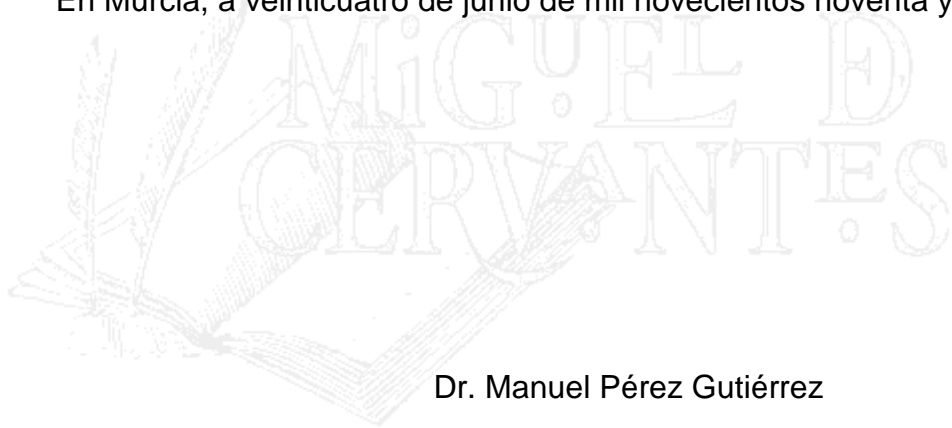
Murcia, septiembre de 1999

MANUEL PÉREZ GUTIÉRREZ, Profesor Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en *el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* **AUTORIZA:**

La presentación de la Tesis Doctoral titulada “Didáctica del vocabulario en la E.S.O.: estudio empírico”, realizada por Don Jesús Moreno Ramos, bajo mi inmediata dirección y supervisión, en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

BIBLIOTECA VIRTUAL

En Murcia, a veinticuatro de junio de mil novecientos noventa y nueve.



Dr. Manuel Pérez Gutiérrez

A mis padres, Jesús y Felisa.

BIBLIOTECA VIRTUAL



EXPRESIÓN DE GRATITUD

Muchas han sido las personas que han colaborado de una forma u otra en las distintas fases de esta investigación.

Quiero que aquí conste mi enorme agradecimiento:

- ⌘ Al Dr. D. Manuel Pérez Gutiérrez, director de esta tesis, quien a lo largo de cinco años que ha durado el proceso de elaboración ha sido maestro fiel, exigente y humano. Porque en todo momento ha sabido conjugar el rigor con la amabilidad y la solicitud desinteresada. Desde nuestro primer encuentro me supe acogido y estimulado a emprender este trabajo.
- ⌘ Al profesor D. José Francisco Pastora, por la solicitud con que puso a mi disposición sus investigaciones.
- ⌘ A mis alumnos y alumnas de 1º de BUP del Instituto de Bachillerato de Villajoyosa (Alicante), del curso 96/97. Sin cuya colaboración no habríamos podido realizar la experimentación. Aquí todos fuimos a la vez maestros y alumnos.
- ⌘ A mis compañeros del Instituto; de manera especial al Seminario de Lengua Castellana, cuyo apoyo estuvo siempre presente.
- ⌘ A mi familia, porque supo comprender y hacerse cargo del tiempo que les “robaba” para poder así acometer un trabajo de esta envergadura.

DIDÁCTICA DEL VOCABULARIO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESTUDIO EMPÍRICO)

Con esta investigación educativa se ha verificado que la competencia léxica así como las habilidades productivas y receptoras de la lengua, se incrementan sustancialmente tras la aplicación de una programación sistemática de vocabulario.

Para tal fin, se procedió a un estudio empírico. Los sujetos de la muestra seleccionada fueron setenta estudiantes de catorce y quince años del Instituto *La Malladeta*, de Villajoyosa (Alicante), durante el curso académico 96/97. El programa comprendía dos metodologías. Una de estilo tradicional (grupo de control) y otra de estilo innovador (grupo experimental). En ambos grupos se aplicó el mismo vocabulario básico. Para la primera estrategia didáctica se utilizaron ejercicios como los recogidos por los libros de texto en los diez últimos años. Para la segunda estrategia didáctica se emplearon constelaciones léxicas y prácticas dramáticas (simulación, juego de personajes y creación de guiones escritos).

Con esta intervención se han logrado de manera satisfactoria fines lingüísticos y educativos importantes, como son la integración en el aula, el crecimiento personal, el fomento del trabajo cooperativo y el aprecio hacia la lengua.

TEACHING VOCABULARY IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION IN SPAIN (AN EMPÍRICAL STUDY)

This study has been undertaken to show that lexical proficiency and passive and productive competence in a language can be considerably improved by means of a systematic approach to vocabulary.

To prove the point, an empirical study was carried out among 70 pupils between the ages of 14 and 15 during the academic year 1996/97. The pupils were from the State Secondary School "La Malladeta" in Villayoyosa, Alicante, Spain. Two methodological systems were used. The first, which was applied to the control group, was a traditional one and the second, applied to the experimental group, was an innovative one. In both groups the same basic vocabulary was used. In the traditional group, exercises were taken from text books edited over the last 10 years. In the experimental group, word-maps were used as well as drama (simulations, characterisations and script-writing).

The linguistic and educational aims achieved by the experiment were very satisfactory. The pupils formed a more cohesive group in the classroom; participated better in team-work and developed a greater appreciation of the language.

LA DIDACTIQUE DU VOCABULAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OBLIGATOIRE (ÉTUDE EMPIRIQUE)

Avec cette recherche éducative on a vérifié que la compétence lexicale, aussi bien que les savoir-faire de compréhension et de production linguistique augmentent de façon substantielle après application d'une programmation systématique du vocabulaire.

Dans ce but, on a procédé à une étude empirique. Les sujets de l'échantillon cerné ont été soixante-dix élèves de quatorze-quinze ans de l'IES "La Malladeta", de Villajoyosa (Alicante), pendant l'année scolaire 96/97. Le programme envisageait deux méthodologies, l'une de style traditionnel (groupe de contrôle) et l'autre innovatrice (groupe expérimental). Le même vocabulaire a été appliqué dans les deux groupes. Pour la première de ces stratégies didactiques on a utilisé des exercices semblables à ceux que figurent dans les livres de texte publiés pendant les dix dernières années. Pour la deuxième stratégie on a employé des constellations lexicales et des activités dramatiques (simulation, jeu de rôles et création de scénarios écrits).

Cette intervention a permis aux élèves d'atteindre des objectifs linguistiques et éducatifs importants, comme l'intégration dans la classe, le développement personnel, l'encouragement au travail coopératif et l'amour de la langue.



Jesús Moreno Ramos

ÍNDICE

<u>INTRODUCCIÓN</u>	1
<u>PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</u>	6
<u>CAPÍTULO 1. LA REFORMA EDUCATIVA</u>	7
<u>1.1 El sistema: el currículo y la ESO</u>	8
<u>1.2. Nuevos tiempos</u>	13
<u>1.3. Fuentes</u>	14
<u>1.4. Rasgos característicos</u>	16
<u>1.5. Críticas</u>	18
<u>CAPÍTULO 2. EL PROFESORADO</u>	21
<u>2.1. Competencia profesional</u>	22
<u>2.2. El aula como comunicación</u>	25
<u>CAPÍTULO 3. EL ALUMNADO</u>	27
<u>3.1. El pensamiento formal</u>	28
<u>3.2. La motivación y el aprendizaje</u>	30
<u>CAPÍTULO 4. EL ÁREA DE LENGUA</u>	34
<u>4.1. La Didáctica de la Lengua</u>	35
<u>4.2. La educación lingüística y literaria</u>	37
<u>4.3. El enfoque comunicativo</u>	39
<u>4.4. Implicaciones prácticas</u>	41
<u>4.5. Enseñar lengua: investigación en el aula</u>	48
<u>CAPÍTULO 5. EL LÉXICO</u>	51
<u>5.1. Importancia educativa del vocabulario</u>	52
<u>5.2. La palabra</u>	56
<u>5.3. Hacia la competencia léxica</u>	59

<u>5.4. Distinciones terminológicas</u>	61
<u>5.5. Didáctica tradicional del vocabulario</u>	66
<u>5.5.1. Descripción tipológica de ejercicios</u>	67
<u>5.5.2. Valoración de la tipología</u>	74
<u>5.5.3. Replanteamiento didáctico</u>	75
<u>5.6. Tendencias actuales</u>	76
<u>5.7. El diccionario</u>	81
<u>CAPÍTULO 6. EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y EDUCACIÓN</u>	86
<u>6.1. Virtualidades de la expresión dramática</u>	87
<u>6.2. Confusionismo terminológico</u>	93
<u>6.3. Teatro y dramatización en el currículo</u>	100
<u>CAPÍTULO 7. EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL ÁREA DE LENGUAS</u>	107
<u>7.1. Consecución de los fines lingüísticos y literarios</u>	108
<u>7.2. Dificultades</u>	112
<u>7.3. Investigaciones experimentales</u>	115
<u>7.4. Técnicas y actividades dramáticas aplicadas en el aula</u>	118
<u>SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO</u>	126
<u>INTRODUCCIÓN</u>	127
<u>CAPÍTULO 8. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO</u>	130
<u>CAPÍTULO 9. ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN</u>	135
<u>9.1. El investigador</u>	136
<u>9.2. La muestra: representatividad, validez, fiabilidad y objetividad</u> ...	141
<u>9.3. Instrumentos de medida</u>	150
<u>9.3.1. Prueba de vocabulario</u>	151
<u>9.3.2. Prueba escrita</u>	153
<u>9.3.3. Prueba oral</u>	156
<u>9.3.4. Prueba actitudinal</u>	158
<u>9.4. Tratamiento estadístico</u>	160
<u>CAPÍTULO 10. LA EXPERIMENTACIÓN</u>	162
<u>10.1. El corpus léxico</u>	163

10.2. <u>El grupo de control. Metodología</u>	167
10.3. <u>El grupo experimental. Metodología</u>	171
<u>10.3.1. La unidad didáctica</u>	173
<u>10.3.2. Las secuencias</u>	177
<u>10.3.3. Las microsecuencias de aprendizaje</u>	180
<u>CAPÍTULO 11. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS</u>	200
<u>11.1. Resultados: análisis estadístico, descriptivo e inferencial</u>	201
<u>11.1.1. La lógica de nuestras comparaciones</u>	201
<u>11.1.2. Prueba de vocabulario</u>	208
<u>11.1.3. Prueba escrita</u>	211
<u>11.1.4. Prueba oral</u>	214
<u>11.1.5. Prueba actitudinal</u>	217
<u>11.2. Discusión de los resultados</u>	222
<u>BIBLIOGRAFÍA CITADA</u>	227
<u>ANEXOS</u>	271
<u>COMUNES</u>	272
<u>1. Corpus Léxico</u>	273
<u>2. Variables del estudio</u>	309
<u>3. Prueba de vocabulario</u>	314
<u>4. Prueba escrita. Estímulo visual</u>	317
<u>5. Prueba escrita. Muestras</u>	319
<u>6. Prueba oral. Estímulo visual</u>	324
<u>7. Prueba oral. Transcripciones</u>	326
<u>8. Prueba actitudinal</u>	331
<u>9. Diario de clase del profesor</u>	337
<u>10. Calificaciones finales en todas las asignaturas (junio, 1997)</u>	342
<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u>	345
<u>11. Programación</u>	346
<u>12. Objetivos, Contenidos y Orientaciones Metodológicas</u>	356
<u>13. Actividades</u>	377
<u>14. Documentos para la secuencia inicial</u>	433
<u>15. Muestras escritas de la secuencia lingüística, dramática y de evaluación</u>	439
<u>16. Transcripciones orales. Secuencia lingüística</u>	448
<u>17. Documentos. Escritos personales</u>	452

18. Documentos. Fotografías	457
GRUPO DE CONTROL	462
19. Programación	463
20. Objetivos, Contenidos y Orientaciones Metodológicas	467
21. Lecciones	484
22. Muestras con ejercicios resueltos	511
23. Documentos. Escritos personales	525
24. Documentos. Fotografías	530



INTRODUCCIÓN

La enseñanza es una realidad compleja en la que intervienen muchos factores y está sometida a considerables condicionantes culturales, sociales, políticos y técnicos. A pesar de todo, la reglada es un proceso que se desarrolla en un espacio físico, denominado aula, y que tiene al alumnado y al profesorado como principales protagonistas. La dualidad discente-docente configura un binomio bastante indisociable que no parece que vaya a cambiar en el cercano tercer milenio.

La actual reforma educativa (LOGSE) muestra en sus intenciones mejorar la enseñanza en muchos aspectos, entre otros aquellos referidos a la calidad de las interacciones entre los sujetos del citado binomio. Con dicha reforma se pretende que prospere la calidad educativa no sólo en cuanto medios materiales se refiere sino principalmente en cuanto a la adecuación del currículo escolar con los tiempos actuales, necesidades sociales y progresos científicos y pedagógicos. Con la presente *investigación didáctica* hemos pretendido contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el área de Lengua y para el área de Lengua. Por eso nos propusimos desde un principio abordar nuestro estudio desde la práctica de la enseñanza y no sólo sobre la enseñanza.

La Lengua es una disciplina troncal para la formación de los estudiantes de enseñanza Primaria y Secundaria. Con la Lengua no sólo nos comunicamos (que no es poco), sino que al mismo tiempo pensamos, sentimos y adquirimos nuevos conocimientos. No es infrecuente que el fracaso escolar esté en parte motivado por carencias lingüísticas como puede ser una comprensión lectora limitada, o por la falta de recursos expresivos para plasmar, de manera oral o escrita, el propio pensamiento o los contenidos de las áreas curriculares. En definitiva, una deficiente competencia lingüística puede marcar el futuro humano y profesional de los jóvenes. Por tanto, cualquier esfuerzo docente orientado en esta dirección nos parece algo encomiable. Precisamente, la creación no muy lejana de una disciplina universitaria como la *Didáctica de la*

Lengua supone una valiosa contribución tanto para la Pedagogía como para la Lingüística. En efecto, el esfuerzo por dotar al profesorado de Lengua con saberes y recursos que favorezcan en el aula procesos dinámicos de expresión y comprensión ha de contribuir de manera positiva en el crecimiento personal de los escolares.

Esta ha sido la orientación de nuestro trabajo: el interés por promover un espacio comunicativo en todas las direcciones: docente-discente, discente-docente, discente-discente. Para ello diseñamos esta *investigación educativa*, experimentada en el Instituto de Bachillerato de Villajoyosa (Alicante) en el curso 96/97. Con esto hemos querido avanzar por una vía poco transitada: el *vocabulario*, una de las subdestrezas lingüísticas más desatendidas por la tradición escolar, sobre todo en Enseñanza Media. En el capítulo 5 exponemos algunas posibles causas de marginación didáctica; ahora tan sólo queremos reclamar la perentoria necesidad educativa de intervenir con mayor voluntad en la competencia léxica de los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, precisamente en un periodo evolutivo en el que se está forjando la personalidad y el pensamiento formal de los sujetos.

El vocabulario es esencial para poder pensar con coherencia y precisión. De esta manera podremos incrementar los procesos cognitivos en los que es tan importante discernir, distinguir matices, ordenar las ideas, argumentar con sensatez, refutar o avanzar en el pensamiento divergente. En definitiva, la competencia dialéctica de los hablantes se asienta sobre una buena base léxica. O lo que es lo mismo, somos de la opinión de que estar en posesión de un vocabulario amplio potencia la capacidad de pensar con madurez, libertad y creatividad. Por tanto, es nuestra intención que, frente al excesivo protagonismo de los contenidos gramaticales en las clases de Lengua, el vocabulario ocupe ahora un lugar más relevante tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa con que debe ser programado y abordado (Proyecto Curricular de Área y Programación de Aula). Además, hemos de evitar el aprendizaje descontextualizado del vocabulario y ofrecer, en cambio, estrategias didácticas que contemplen la *realidad vital* en que se dan inmersas las palabras: aspectos verbales y no verbales del lenguaje, la multidimensionalidad de las palabras, el rico tejido textual con que emergen los

vocablos en diversas conexiones semánticas, morfosintácticas, paralingüísticas, textuales, sociolingüísticas y pragmáticas.

Con nuestra investigación aportamos un *paradigma procesual* que sistematiza el aprendizaje del *vocabulario básico* en los estudiantes del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Es, por tanto, un trabajo práctico y empírico pues abordamos la adquisición de un mismo *corpus léxico* desde dos perspectivas: una metodología tradicional (grupo de control) basada en ejercicios en su mayoría escritos y resueltos individualmente, frente a otra metodología de carácter innovador (grupo experimental) basada en constelaciones léxicas y prácticas dramáticas, actividades resueltas de manera cooperativa. Acabada la experimentación llegamos, entre otras conclusiones, a la conveniencia de complementar ambas metodologías, lo que supondría una tercera vía didáctica, objeto de otro estudio científico.

BIBLIOTECA VIRTUAL

La investigación está organizada en torno a dos grandes partes. En la *Primera Parte* fundamentamos reflexiones circunscritas a tres ámbitos. En los capítulos 1, 2 y 3 analizamos la enseñanza institucional o reglada a partir de tres de sus principales agentes: el actual sistema educativo, el profesorado y el alumnado; después, en los capítulos 4 y 5, abordamos el área de Lengua y el vocabulario; por último, en los capítulos 6 y 7, presentamos el ventajoso beneficio que la expresión dramática aporta en los procesos educativos en general y en la didáctica de la lengua en particular. A continuación, damos pasos a la *Segunda Parte* o trabajo empírico (capítulos 8, 9, 10 y 11). Aquí llevamos a la práctica los conocimientos sobre los que indagamos en la fundamentación teórica. En esta Segunda Parte señalamos los elementos que han intervenido en la experimentación, la descripción detallada de la metodología, el análisis estadístico de los resultados y las conclusiones a que llegamos. Por último, referenciamos la *Bibliografía consultada* (hasta enero de 1999) y los *Anexos* o documentación adjunta (programación y descripción de las sesiones, pruebas empleadas, variables que hemos medido, transcripciones orales, muestras con actividades y ejercicios, escritos personales entregados por los sujetos, diario del profesor, documentación fotográfica, etc.).

Con esta tesis queremos afirmar una vez más la conveniencia de que el vocabulario cobre mayor protagonismo en las clases de Lengua. Además, trabajado con el método experimental no sólo alcanzamos fines importantes para la instrucción lingüística de los sujetos, sino que a la vez logramos promover, con resultados significativos, contenidos actitudinales y transversales estipulados desde disposiciones oficiales de la LOGSE.

Para acabar la Introducción esbozamos un resumen de los once capítulos:

PRIMERA PARTE

Capítulo 1. La Reforma Educativa. Presentación resumida de la actual Reforma Educativa (LOGSE, 1990) en cuanto marco necesario para situar nuestra investigación. Organización del sistema educativo, motivaciones por las que se implanta, críticas recibidas.

Capítulo 2. El Profesorado. Consideración de dos puntos relevantes en el ejercicio docente: la profesionalidad y la comunicación pedagógica.

Capítulo 3. El Alumnado. Delimitación psicopedagógica del periodo evolutivo correspondiente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, concretado en dos aspectos: el pensamiento formal y el binomio motivación-aprendizaje.

Capítulo 4. El Área de Lengua. Presentación de la asignatura de Lengua a la luz de la Didáctica de la Lengua: el enfoque comunicativo y otros avances lingüísticos y pedagógicos.

Capítulo 5. El Léxico. Reflexión, análisis y descripción de los estudios sobre el vocabulario. Por ser el tema central de la tesis es el capítulo de la Primera Parte en el que más nos extendemos.

Capítulo 6. Expresión Dramática y Educación. Estudio del valor educativo de las técnicas y actividades dramáticas.

Capítulo 7. Expresión Dramática en el Área de Lenguas. Validez de las prácticas dramáticas como estrategia didáctica para el aprendizaje de las lenguas. Estudio teórico de las técnicas y actividades dramáticas que aplicamos en el aula.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 8. Objetivos e Hipótesis de Trabajo. Fines de la investigación y pautas sobre las que se asentó.

Capítulo 9. Elementos de la Investigación. Constituyentes esenciales de la tesis; validez de los mismos: investigador, muestra elegida, variables medidas (vocabulario, escritura, oralidad y actitud de los sujetos durante la investigación), tratamiento estadístico.

Capítulo 10. La Experimentación. Es el apartado más extenso de esta Segunda Parte. Exponemos el vocabulario básico seleccionado (Corpus Léxico de la investigación) y la descripción metódica con que fue trabajado en el aula por cada uno de los dos grupos (grupo de control y grupo experimental).

Capítulo 11. Valoración de los Resultados. Presentación de los resultados de las cuatro variables medidas y conclusiones a que llegamos con vistas a los objetivos que nos habíamos marcado y a las hipótesis con que comenzamos la investigación. Por último, señalamos posibles vías de trabajo en futuras investigaciones.

Así pues, con nuestra investigación hemos apostado por un *estudio científico* del vocabulario desde el punto de vista didáctico, por lo que hemos primado los aspectos procesuales sobre los conceptuales en pro del incremento de la competencia comunicativa de los estudiantes de Enseñanza Secundaria. Para acabar la introducción queremos dejar constancia de nuestra satisfacción por los logros alcanzados, y deseamos que sea cauce para posteriores investigaciones en Didáctica de la Lengua.

PRIMERA PARTE

BIBLIOTECA VIRTUAL

MIGUEL DE
CERVANTES

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

BIBLIOTECA VIRTUAL



CAPÍTULO 1

≡ LA REFORMA EDUCATIVA

En este primer capítulo abordamos de manera genérica el marco en el que se desarrolla el sistema actual de enseñanza en España. Para ello nos centraremos en el actual sistema, recogido en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y en nuestro ámbito de trabajo la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

LA REFORMA EDUCATIVA

1.1. EL SISTEMA: EL CURRÍCULO Y LA ESO

Situados en el marco socioeducativo de la Europa del último decenio del siglo XX, nos encontramos en momentos en que la sociedad española demanda a las nuevas generaciones mayor responsabilidad: mejor preparación cultural y profesional. En nuestro país hemos experimentado en los últimos años los siguientes cambios educativos:

- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 1970.
- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, de 1985: LODE.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990 (BOE, 4.10.90): LOGSE, Decretos de Enseñanzas Mínimas de 1991 (BOE, 14.6.91; BOE, 13.9.91).

A partir del curso 92/93 se implanta oficialmente en todo el Estado Español la LOGSE, conocida popularmente como **Reforma** (BOE, 4.5.93; BOE, 21.11.95; DOGV, 6.4.92; DOGV 25.5.93; DOGV, 25.5.94; DOGV, 29.9.94). Su puesta en marcha afecta a las comunidades con competencias plenas en materia de educación (Comunidad Valenciana, por ejemplo) y a las pertenecientes al territorio MEC (Ministerio de Educación y Cultura).

La nueva Ley de reforma educativa define la educación como *un todo integrador y ordenador de la propia realidad de cada niño y niña*. En el artículo 2º de la LOGSE se afirma que la actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes *principios* (fines):

- *la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos sus ámbitos de la vida (personal, familiar, social y profesional);*
- *la autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por la ley, y también la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente;*
- *la metodología activa que asegure la participación de los alumnos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje;*
- *la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.*

Esta política educativa supone un cambio muy profundo. Afecta a todos los niveles educativos no universitarios y se materializa en un nuevo **currículo** que la LOGSE define en el artículo 4º como: *el conjunto de objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados o modalidades del Sistema Educativo*. La finalidad primordial del currículo es *regular la práctica docente*.

Así pues, la acción curricular trata de:

- determinar los objetivos de la educación escolar,
- explicitar las intenciones del Sistema Educativo,
- orientar la política pedagógica,
- responder a los interrogantes *¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?*

Por otra parte, el Diseño Curricular Base (DCB) es el documento mediante el cual las diferentes administraciones explicitan el conjunto de objetivos, métodos, materiales, criterios de evaluación, etc. de cada etapa, ciclo y área.

Los cambios por los que aboga la Reforma quieren dar respuesta a la sensibilidad social de finales de siglo. Uno de los aspectos que más se exalta es el de educar en libertad, de ahí que se hable tanto de educar en espíritu crítico, tolerancia, respeto, autonomía, criterio propio, participación, etc. Educar en valores, principios y normas es el eje de los llamados *contenidos transversales*; recorren las áreas de todas las etapas y se materializan en los contenidos *actitudinales*: educación para la igualdad, para el consumo, para la salud, educar en valores cívicos, educación vial; potenciar la creatividad, la cooperación, el diálogo, el conocimiento del medio, el respeto a la naturaleza, a las opiniones ajenas; responsabilizarse en las tareas, etc.

Esta es una de las principales novedades de la Reforma. Pasemos a estudiar algunos detalles más de la nueva situación educativa. La finalidad más importante en educación para la LOGSE según el artículo 1º es “*formar personas capaces de desenvolverse con progresiva autonomía tanto en el ámbito personal como en el público*”. Para ello, el sistema educativo español se articula en una *estructura* acorde con los principios que deben regir el desarrollo de la actividad educativa. El artículo 3º de la Ley muestra la ordenación del sistema educativo en las siguientes etapas:

- Educación Infantil (3 a 6 años)
- Educación Primaria (6 a 12 años)
- Educación Secundaria (12 a 16 años)
- Bachillerato (16 a 18 años)

El nuevo sistema responde a una *concepción curricular abierta y flexible* que permite sucesivas adaptaciones. Es decir, cada comunidad escolar, cada equipo docente y cada profesor es quien adecúa y contextualiza los objetivos y contenidos educativos a las circunstancias particulares del alumno, el aula, el ciclo, la etapa y la comunidad escolar concreta: se trata de una educación personalizada y comprensiva.

También las **contextualizaciones curriculares** siguen un orden progresivo:

Diseño Curricular Base (MEC / CCAA)

Administración

Este sistema se define como *abierto* a diferencia de “currículo oculto”; *flexible*, en cuanto que ha de adaptarse a las peculiaridades de cada situación educativa. Es cada centro, cada equipo de profesores, cada profesor, quien ha de decidir qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar, qué materiales utilizar, etc. (Roca, 1997; López-Barajas, 1997).

Los objetivos educativos se materializan en las distintas **áreas curriculares** (LOGSE, art. 3.1. RD 1007/1991). El área constituye un marco para facilitar la interrelación de contenidos de carácter conceptual y funcional. De esta manera el aprendizaje es más integrador y útil para la comprensión de la realidad y para la actuación en y sobre ella: Área de Ciencias, Educación Física, Matemáticas, Lengua, Tecnología, Geografía e Historia, Música y Educación Visual y Plástica. Ocho, en total, para la ESO, cinco en Primaria y tres en Infantil. Cada área, en cada una de las etapas, tras asumir el Proyecto Curricular de Centro, formula el *Proyecto Curricular de Área*, de donde saldrán las *Programaciones de Aula, diseñadas en “unidades didácticas”* (última contextualización).

Los objetivos educativos se enuncian en términos de **capacidades**. El desarrollo de todas las capacidades básicas que intervienen en la configuración de la persona podrían clasificarse, como mínimo, en cinco grandes grupos:

1. Capacidades referidas al desarrollo cognitivo o intelectual.
2. Capacidades referidas al desarrollo corporal y al campo de la salud.
3. Capacidades referidas al desarrollo del equilibrio personal o afectivo.
4. Capacidades referidas al desarrollo de la actuación, de la relación y de la integración social.
5. Capacidades referidas al desarrollo moral o ético.

Estas capacidades no se evalúan directamente, sino que son abordadas en los **bloques de contenidos** de cada una de las áreas: “*En los bloques de contenido se señalan los contenidos que se consideran más adecuados para*

desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales de Área” (MEC, 1989:40). Estos contenidos curriculares se diversifican en la triada de “conceptuales”, “procedimentales” y “actitudinales”. Los primeros son aquellos a los que tradicionalmente estamos más acostumbrados a trabajar en el aula; a los segundos debemos prestarle mayor atención, sobre todo en áreas de aplicación como son las lenguas; los terceros son los más novedosos, inciden en la educación de valores.

Respecto a la etapa que va a ser objeto de nuestra investigación, la **Educación Secundaria Obligatoria (ESO)**, aparece regulada por el capítulo III de la LOGSE y por el Real Decreto 1007/1991, del 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas (BOE, 26.6.91). Para dicho periodo se establecen dos **ciclos**:

Primer Ciclo: 1º y 2º de ESO, 12-14 años.

Segundo Ciclo: 3º y 4º de ESO, 14-16 años.

Es una etapa con identidad propia que coincide con el periodo evolutivo de la pre-adolescencia (pubertad) y la adolescencia. En estos momentos los alumnos experimentan cambios especialmente significativos porque empiezan a construir su propia identidad personal y social. Son cambios afectivos, cognitivos, de valores, de relaciones sociales, además de los fisiológicos. Son momentos de progresiva maduración. También el aula debe contribuir no sólo a la maduración cognitiva (paso del pensamiento lógico concreto al lógico formal de carácter abstracto), sino que, al mismo tiempo, debe interesarse por aspectos biológicos, psicológicos y sociales que, conjuntamente, configuran la personalidad (Savater, 1997).

El nombre de Educación Secundaria Obligatoria responde a los siguientes motivos. Es *Educación* porque no se pretende tan sólo instruir. Es *Secundaria* porque cumple dos funciones: una terminal (permitir el desarrollo de las capacidades para que a los dieciséis años los jóvenes estén en condiciones de integrarse en la vida social y tener una visión personal equilibrada) y otra propedéutica (poder seguir estudiando). Finalmente, es

Obligatoria porque afecta a toda la población española comprendida entre esas edades.

La ley, en sus intenciones educativas, habla también de enseñanza **comprensiva** (no discriminatoria) y **diversificada** (individualizada, que atienda a las aptitudes de cada discente).

También, se pone especial énfasis en que se favorezca el aprendizaje **autónomo** y **cooperativo**. Orientar hacia el saber hacer, aprender a aprender, el trabajo en grupo como fuente de enriquecimiento personal, variedad de pareceres, tolerancia, capacidad de argumentación, consensuación, etc.

1.2. NUEVOS TIEMPOS

Quando en la LOGSE se dice que la finalidad última del nuevo sistema educativo español es que éste se adecúe al *“nivel que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del siglo XXI y el marco de una creciente dimensión europea”* (BOE, 4.10.1990), es porque el marco socioeducativo de los últimos veinticinco años ha cambiado considerablemente. ¿Cuáles son esos nuevos referentes? Entre otros, pensamos que son los siguientes:

- El incremento del desempleo juvenil.
- El descenso en tasas de población escolarizada.
- La tendencia a extender la escolarización obligatoria.
- La urgente renovación de la enseñanza profesional.
- La necesidad de una educación comprensiva, no discriminatoria.
- El desfase entre el término de escolaridad obligatoria (14 años, 8º de EGB) y la edad mínima de incorporación al trabajo (16 años, 2º de BUP).
- Una inadecuada orientación de los contenidos. El anterior currículo venía a ser demasiado academicista, atendía exclusivamente a contenidos conceptuales y no valoraba aspectos sociales, culturales y psicopedagógicos del mundo actual.

La Reforma educativa, por los motivos apuntados, pretende ofrecer una calidad de enseñanza más acorde con los tiempos actuales, basándose en criterios científicos, sociales y psicopedagógicos. Para Yus (1995:50) el rechazo principal a esta reforma proviene principalmente del profesorado, muy inmovilista por celos y marcadamente corporativista: *“Los problemas que emergen de la implantación de la ESO se traducen en una actitud generalizada de rechazo por parte de determinados sectores del profesorado, y el hecho de que esa actitud provenga fundamentalmente del BUP hace sospechar que la razón profunda pueda ser una mezcla de corporativismo y resistencia natural a romper inercias profesionales y a añadir inseguridad a la labor docente”*.

Por otra parte, en cuanto a la *Enseñanza Secundaria Obligatoria* se refiere, Tiana y Muñoz (1998) han constatado que la mayoría de sistemas educativos de países desarrollados comparten un enfoque común en esta etapa: atención a la diversidad y comprensividad; estructura y duración de los cursos; relación con la formación profesional; tasas de escolarización; peso horario de las diversas materias; rendimiento académico. El citado estudio abarca los siguientes países: España, Alemania, Estados Unidos, Francia, Japón, México, Portugal, Reino Unido y Suecia. Otro estudio interesante es el que presentan Giné et al. (1998); estos autores plasman la opinión generalizada del alumnado de Enseñanza Secundaria sobre el actual sistema de enseñanza, siendo la insatisfacción una de las notas predominantes.

1.3. FUENTES

Para muchos especialistas en educación (Moreno, J.M. 1990; Rodríguez Rodríguez, 1990; Antúnez et al. 1992; etc.) la elaboración del currículo se fundamenta en cuatro factores, los sociales, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos. Pasemos a comentarlos muy brevemente:

- **Sociales.** Nos hablan del “perfil” de persona en sintonía con la sociedad actual, democrática, plural y tolerante. Se pretende que los alumnos y alumnas sean personas ricas en valores morales.

- **Epistemológicos.** Nos sitúan en el ámbito de las disciplinas académicas. ¿Qué interesa hoy día enseñar en Lengua, Física, Matemáticas, Historia, etc.? También se apunta que el profesorado debe revisar y actualizar sus conocimientos científicos.
- **Psicológicos.** Nos remiten a que toda la acción docente, para que sea más efectiva y conecte con el alumnado, tenga muy en cuenta el mundo de los jóvenes y el entorno cultural y social en que viven. Invita a valorar los intereses de los adolescente, a adoptar un enfoque paidocéntrico en la acción didáctica. *“El nuevo diseño curricular se acoge a la **Teoría del Aprendizaje Significativo** de Ausubel (1976) que otorga una elevada dosis de protagonismo al alumno en el proceso de aprendizaje y estima al profesor como mediador de ese proceso”* (Moreno, J.M. 1990:33).
- **Pedagógicos.** *“Nos informa[n] por una parte de la fundamentación teórica y por otra de la experiencia educativa de la práctica docente. Esta experiencia es una fuente insustituible en la elaboración y desarrollo curricular”* (Consellería de Educación y Ciencia, 1990:29). Esta fuente orientará al profesional de la enseñanza para que se sitúe en “la zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1934); que cuente con los “conocimientos previos” del estudiante (Inhelder y Piaget, 1972; Piaget, 1973); que éste “construya” el aprendizaje tras un conflicto cognitivo inicial y una negociación pedagógica previa (*enfoque constructivista*); que presente a los escolares unos materiales escolares motivadores, creativos, activos; que las enseñanzas conecten con temas vitales, próximos al entorno de la situación educativa; que el alumnado aprenda a elaborar mapas conceptuales; etc.

Así pues, teniendo en cuenta las cuatro fuentes apuntadas, cada comunidad escolar definirá de manera consensuada un Proyecto Curricular de Centro, que cada profesor y profesora deberá asumir como propio. El PCC vendría a ser el ideario de cada centro, las intenciones educativas (Roca, 1997).

1.4. RASGOS CARACTERÍSTICOS

Aunque han ido saliendo al hilo de lo expuesto, vamos ahora a señalar los rasgos característicos de la ESO de manera esquemática y puntual. Hay que decir que estas directrices reformistas han estado presentes en nuestra investigación. Destacamos las siguientes pautas orientativas:

- Currículo abierto y flexible. Los objetivos educativos se adaptan a las circunstancias particulares de cada centro, de cada aula, de cada alumno.
- Objetivos formulados en términos de capacidades, a través de los contenidos de todas las áreas curriculares.
- Distinción entre contenidos conceptuales (conceptos), procedimentales (procedimientos) y actitudinales (actitudes). Se realza la necesidad de educar en valores (Quintana, 1995; Repetto et al., 1998).
- Concepción más amplia de las áreas curriculares. Así, por ejemplo, el área de lenguas engloba todas las lenguas actuales: castellano, la propia de la comunidad autónoma o lengua cooficial (catalán, vasco o gallego) y también las lenguas extranjeras (L-3: inglés, francés, etc.).
- Evaluación, entendida no sólo como calificación. Se intenta evitar reduccionismos y enriquecer el proceso evaluativo mediante diversas pautas valorativas: evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación de conocimientos previos, sumativa, etc. Así pues, la evaluación no tiene por qué traducirse en el tradicional examen. Los cuestionarios, la entrevista, los trabajos, etc. son otras herramientas de las que dispone el enseñante. Los contenidos actitudinales y transversales deben contemplarse también en la evaluación.

- Bloques de contenidos, entendidos no como programación. En cada área curricular deben aparecer tratados en las unidades didácticas de manera globalizadora y recurrente.
- Variedad de materiales escolares como muestra de la riqueza vital en que se inscribe la enseñanza. Se insta a no limitarse al libro de texto y a que cada profesor o equipo docente elabore sus propios materiales, que atiendan así a las necesidades particulares. Lo cual incide en que el trabajo docente se afronte con mayor índice de investigación y mayor autonomía pedagógica.
- Metodologías activas, trabajo cooperativo, enfoques interdisciplinarios, globalizadores, recurrentes.
- Enseñanza comprensiva, de manera que se favorezca la promoción.
- Enseñanza que atienda al entorno en que viven los escolares, ya que este factor incide positivamente en la motivación.

Estos son sólo algunos de los puntos que consideramos más novedosos de la actual legislación educativa. Dejamos para el capítulo 2 aquellos aspectos que afectan específicamente al Área de Lenguas.

1.5. CRÍTICAS

La promulgación y desarrollo de la Reforma educativa está siendo un tema muy controvertido en nuestro país. La opinión más generalizada del profesorado es negativa. Además de las acuciantes dificultades económicas con que se está encontrando, por tener que dotar a los centros de una infraestructura de la que se carece, una crítica muy esgrimida es que se trata de una reforma impositiva, vertical, que no ha contado con la opinión de maestros y profesores; que el Ministerio sólo se ha asesorado con pedagogos y técnicos en educación, pero no ha habido diálogo social sobre la reforma que quieren los que van a ser y están siendo los coprotagonistas de la misma: padres (APAS), profesores y alumnos.

Por otra parte, el profesorado se siente desorientado, poco informado. Si un docente desea actualizar sus conocimientos y práctica pedagógica ha de dedicar voluntariamente su tiempo libre en lecturas o cursillos en el CEP más próximo (actual CEFIRE). En definitiva, no ha habido un programa sistemático para la información y reciclaje del profesorado.

Moreno García (1996:14-16) hace acopio de una extensa diatriba contra esta Reforma. Nos parece que no es una voz ocasional la que está hablando, sino que muchos profesionales de la enseñanza se identificarían con sus palabras. Entresacamos algunas de sus opiniones en las siguientes citas:

- ❖ ***“Los resultados de las pruebas de selectividad de las dos primeras promociones LOGSE ofrecen un índice de aprobados significativamente más bajo que el de los alumnos del sistema que sustituye, pese a que las pruebas de examen eran especiales (...) y que fueron corregidos por tribunales ad hoc”.***
- ❖ ***“Se diluye el saber en un particular esquema didáctico articulado en conceptos, procedimientos y actitudes: disminuye el bagaje conceptual”. Es la conocida frase de “se ha bajado el nivel”.***

- ❖ *Se exige al alumnado menos trabajo en casa; en el aula se tiende al trabajo grupal, por lo que fácilmente carecen de hábitos de estudio personal; además, se propicia así una falta de afán de superación por la facilidad con que se promociona de curso y de ciclo. Así, estos jóvenes no están preparados para la competitiva sociedad actual.*

- ❖ *Es una utopía la comprensividad basada en la igualdad y la atención a la diversidad. Sólo desde un punto de vista práctico, ¿cómo se podrán hacer las adaptaciones curriculares y recuperar individualmente a los alumnos de las cinco o seis clases (150 ó 180 alumnos) que puede tener un profesor de la Reforma?*

- ❖ *Resulta fácil hablar de educar en valores. Pero ¿cómo va a transmitir determinados valores un profesor o profesora que no cree en ellos o que no los vive? O también, ¿cómo evaluarlos?*

- ❖ ***“Se han sacrificado las humanidades y las materias que configuran la verdadera formación de los alumnos han sido minimizadas en favor de elementos secundarios”.*** Podemos nosotros interpretar en esas líneas una dolida queja por la casi extinción de las lenguas clásicas (el Latín ya no es obligatorio), el arrinconamiento de la Filosofía, la supresión de la Historia, de la Literatura Española. En definitiva, se aboga por una enseñanza en valores pero se orillan las humanidades y se favorecen los conocimientos técnicos.

A pesar de todas las críticas vertidas, Yus (1995:48-54) defiende la Reforma con argumentos y contracríticas que nos sirven para sopesar la situación actual de la enseñanza.

Como dato más reciente aportamos el *Informe sobre Educación Secundaria*, elaborado por el Instituto Nacional de Calidad de Educación (1998) y aparecido en la prensa nacional como resumen del borrador. En líneas generales se comprueba que los resultados globales no son tan alarmistas como apuntan los sectores más críticos hacia la Reforma educativa. En este

documento se exponen los resultados y valoraciones del trabajo que se realizó en 1997 sobre la muestra de 56.554 estudiantes (de 14 y 16 años) y 3.287 enseñantes pertenecientes a más de 600 centros públicos y privados de secundaria y primaria, del Ministerio y las comunidades autónomas de Cataluña, Valencia, Murcia, Galicia, Navarra y País Vasco. En dicho informe se dice, entre otras cosas, que los resultados presentan una mejoría en Geografía e Historia y un empeoramiento en Matemáticas; que los niveles de conocimientos son aceptables en el alumnado de 14 años y muy desigual en el de 16 y que, en definitiva, las puntuaciones globales en los estudiantes de 16 años muestran mejores resultados que con el sistema anterior a la LOGSE, si bien se matiza que los escolares educados en el anterior sistema son mejores en Lengua, Literatura y comprensión lectora.



≡ EL PROFESORADO

En la enseñanza, la acción educativa viene mediatizada por la figura del docente. El profesor o profesora es el profesional en la enseñanza reglada, por lo que conviene exigirle en primer lugar *competencia* como en cualquier ocupación laboral. Dicha profesionalidad pasa por actualizar conocimientos y recursos, lo que supone, entre otras cosas, entender el aula como investigación (Salgueiro, 1998; Martínez Bonafé, 1998).

En segundo lugar, la enseñanza es una situación laboral con un componente humano muy importante (Novak, 1982; Gimeno, 1994; Morales, 1998), por lo que no basta conocer bien la propia disciplina de conocimiento, sino que al mismo tiempo hace falta desarrollar buenas cualidades comunicativas para transmitirla con mayor eficacia. Esto supone entender en mayor medida *el aula como comunicación*.

De estos factores nos vamos a ocupar en el presente capítulo: del docente como favorecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera que, junto al sistema educativo que tratamos en el capítulo 1 y el alumnado en el capítulo 3, el profesorado es otro protagonista insustituible en Educación.

EL PROFESORADO**2.1. COMPETENCIA PROFESIONAL**

La enseñanza reglada es una situación instructiva y laboral a la vez. Ello permite contemplar la figura del docente al menos desde cuatro perspectivas simultáneas según Hernández y Sancho (1993):

- * En cuanto a **profesional** el enseñante tiene que ejercer su trabajo con altura científica, contrastando métodos, aplicando recursos eficientes, dotando su acción instructiva de recursos pedagógicos.
- * En cuanto **relación** humana el docente debe reducir las distancias sociales entre los miembros de la comunidad escolar, facilitando así la escolarización de todos los estudiantes.
- * En cuanto a **cliente** el profesorado aporta su personalidad propia, aptitudes, lenguaje social y preparación técnica, en servicio del proceso educativo de los escolares.
- * En cuanto **conocimiento pertinente** del mundo actual, los maestros y maestras deben de atender y tener en cuenta los intereses de los niños y adolescentes, así como las demandas de la sociedad.

Atender a estos cuatro factores no implica que la calidad de la enseñanza esté garantizada. ¿Cuándo podemos hablar de un profesor o profesora competente? La respuesta no es sencilla ni unívoca. Presentamos, a continuación, algunas respuestas que arrojan luz sobre el cuadro.

Villar Angulo (1986) expone las conductas estimulantes y expresivas que implican a los estudiantes en la explicación durante las clases. Esto

propicia una labor docente eficaz: modos de subrayar algo durante una explicación, importancia de las recapitulaciones, de las preguntas, necesidad de repetir sin hacerse cargante, de los gestos, movimientos, estilos de interacción y cambio de canales sensoriales son sólo algunas muestras del buen hacer profesional

Mager (1985) también puntualiza el tipo de actitudes positivas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que destacamos algunas: relacionar la información nueva con la antigua, crear un clima de confianza, propiciar condiciones y consecuencias positivas para el alumnado, expresar sincero agrado al presenciar un éxito en el escolar, facilitar tareas instructivas que sean relevantes para sus objetivos, procurar señales suficientes para que los estudiantes sepan en cada momento dónde se encuentran y adónde se espera que lleguen.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Nieto Díez (1986) expone los principales rasgos de la acción pedagógica en el aula. Sugiere dieciséis maneras distintas de abordar una unidad didáctica, entre las que destacamos las siguientes: iniciar el tema con la observación del entorno donde viven los escolares, dialogar sobre la unidad didáctica precedente (especie de repaso), comenzar exponiendo un esquema o gráfico sobre lo que se va a tratar, aplicar la técnica del Brainstorming o catarata de ideas.

Cuesta Fernández (1990), del Carmen (1990) y Bastons (1997a), entre otros, abogan por la formación permanente del profesorado como vía necesaria para la actual capacitación del profesorado.

Monereo et al. (1994) desarrollan y ejemplifican el moderno concepto de “estrategia de aprendizaje” como forma de ayudar al alumno a aprender de forma significativa y autónoma.

Carrasco y Basterreche (1993) ofrecen también pautas pormenorizadas. Tras dar por sentada la buena preparación disciplinar del enseñante, analizan las cualidades humanas que en mayor medida propician el aprendizaje en los discentes. Dichos autores observaron que el

profesorado que posee cualidades humanas consigue que sus alumnos estén más motivados; que los enseñantes integradores obtienen una conducta amistosa y cooperadora, emanada de los propios alumnos; que los escolares valoran más a aquellos discentes a los que les gusta estar con gente joven, que confían en sus alumnos, que piensan que todos sus alumnos son importantes. También observaron que el aprendizaje es más motivador cuando el profesorado es paciente, tiene sentido del humor, es cordial y posee muchos intereses como persona.

Por nuestra parte, queremos resaltar la opinión de Hargreaves (1986) para quien un índice importante de profesionalidad reside en aquellos docentes dotados de *sensibilidad y flexibilidad* para hacerse cargo de cada situación educativa en particular, de manera que armonizan en el aula las circunstancias previstas con las imprevistas.

Por último, hacemos nuestra también la visión de autores como Contreras (1994), Giné y Guinquer (1995), Adell et al. (1995) y Ballenilla (1995) quienes ven la *investigación en acción* como uno de los rasgos relevantes para discriminar la calidad de la enseñanza en la práctica educativa y, por tanto, la competencia didáctica del profesor. Aunar saberes pedagógicos y saberes disciplinares implica experimentar, arriesgar, probar, explorar nuevas herramientas didácticas, de manera que la rutina no anquilose el quehacer profesional. De esta opinión son también autores como Hernández y Sancho (1993), Sánchez et al. (1994) y Cañal et al. (1997). Entre las opiniones presentadas por los autores citados queremos resaltar, como característica importante para el desarrollo profesional, el hecho de la *reflexión* sobre la propia acción educativa, de manera que establezcamos puentes entre teoría y práctica, entre investigación y lo que sucede en el aula.

2.2. EL AULA COMO COMUNICACIÓN

Entender la práctica educativa como una situación comunicativa muy particular forma parte importante del saber hacer del profesorado (Lesser, 1983; Quintana, 1992). Los enseñantes, como índice significativo de

competencia profesional y máxime para quienes ejercen en el Área de Lenguas, deben ser buenos comunicadores. La lengua no es sólo objeto de conocimiento sino al mismo tiempo vehículo para el aprendizaje y para las interacciones escolares y extraescolares. Por tanto, la clase de lengua debe de ser el ámbito donde en mayor medida se favorezcan procesos de comprensión y expresión, en una comunicación fluida, variada y rica en prácticas discursivas.

A tenor de estas consideraciones, creemos prioritario que el profesorado se encuentre bien formado y dotado de recursos expresivos. Esto debería constituir parte importante de la formación inicial y permanente del docente. En este sentido una meta profesional sería mejorar en habilidades comunicativas:

“La comunicación no verbal es verdaderamente tan importante como la verbal. Nos comunicamos con el tono de la voz, la mirada, la postura y los movimientos del cuerpo. (...) Puesto que los muchachos creen antes en lo que les mostramos que en lo que les decimos, las señales no verbales nos delatan.”

(Carlson y Thorpe, 1987:100)

Forner (1987), Cazden (1988), Menéndez Ayuso (1995), Parejo (1995) Rué (1997) y Morales (1998) han estudiado la situación comunicativa establecida en el aula. Estos autores resaltan la importancia de atender a los variados signos que de manera multidimensional actúan a la vez en todo acto de comunicación. Otros profesores, por ejemplo, Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez (1996) han cifrado el discurso docente como una mezcla de monólogo y diálogo; un tipo de discurso en el que se tiene en cuenta no sólo hablar a los alumnos sino con los alumnos.

En nuestra opinión, la **comunicación pedagógica** ha de atender también a otros factores como la disposición física de los espacios, la planificación y modificación del entorno, la disposición de los materiales o la negociación de los contenidos. De esta manera, las rutinas interactivas dinamizan los intercambios en el aula, haciendo de ésta un espacio más comunicativo. En este sentido afirmamos, con Ortiz Torres (1997), que existe una estrecha relación entre comunicación pedagógica y aprendizaje escolar.

Dicho condicionamiento mutuo debe ser tenido en cuenta y debe manifestarse en implicaciones didácticas.



EL ALUMNADO

Además del sistema y del profesorado, son los alumnos y alumnas el otro protagonista en educación, o mejor dicho, son el principal protagonista. Para que ello sea así hemos de promover la calidad de enseñanza, que pasa por una progresiva madurez y autonomía en el aprendizaje de los escolares.

El alumnado de Enseñanza Secundaria se encuentra en el periodo evolutivo de la *adolescencia*. Son momentos de importantes cambios cognitivos, afectivos y de socialización (Gessell et al., 1984; Herbert, 1985; Bayard y Bayard, 1988; Fernandes, 1991; Tierno, 1992; Repetto, 1996; Vallejo-Nájera, 1997; Hargreaves et al., 1998; Castells y Silber, 1998). En el presente capítulo nos referiremos sólo a los aspectos cognitivos por estar en inmediata relación con *pensamiento formal* y autónomo, rasgos esenciales para el éxito escolar. También hablaremos de otro factor indispensable para el aprendizaje: *la motivación*.

EL ALUMNADO

3.1. EL PENSAMIENTO FORMAL

Según la teoría de Piaget (1973), el estadio evolutivo que correspondería a los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria sería el de las *operaciones formales*. Esto supone el despliegue de una serie de habilidades muy importantes para el aprendizaje de los contenidos escolares, tales como la adquisición del *pensamiento hipotético deductivo*. Es en esta etapa cuando debemos fomentar progresivamente *el pensamiento abstracto, crítico y creativo*. Porque además, son momentos en los que se está formando la personalidad del adolescente: inquietudes artísticas, culturales, deportivas, intelectuales, sociales (Torrente Puente, 1992).

El profesorado, según el parámetro cognitivo, debe promover actividades escolares bien organizadas y estructuradas. De esta manera se incide en el desarrollo del pensamiento formal, transfiriendo así lo plástico y concreto en conceptual o abstracto; lo particular en la elaboración de lo teórico; los hechos y observaciones en la formación personal de juicios y opiniones. De aquí la importancia de plantear situaciones de aprendizaje encaminadas en esta dirección y adecuadas a las características del alumnado con que estemos trabajando. Para abordar los otros dos parámetros del pensamiento (el crítico y el creativo) nos remitimos a las investigaciones de los profesores Marín Ibáñez (1980), Muñoz, J. (1995) y de Prado (1996).

Hernández y Sancho (1993:173-175) han enumerado una serie de estrategias que tienen en cuenta la etapa evolutiva del estudiante. Entresacamos algunas pautas orientativas por su influencia pedagógica en la madurez y desarrollo del pensamiento formal:

- Utilizar los errores como fuente de aprendizaje y como base para detectar la estructura cognitiva del educando, así como sus conocimientos previos.
- Considerar que la instrucción es incompleta, por lo que debemos promover que el alumnado elabore inferencias a partir de otras fuentes de información.
- Procurar transferir, generalizar un aprendizaje de una situación a otra.
- Tomar en consideración la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. Esto lleva al alumnado a realizar inferencias por ellos mismos.

Desde esta perspectiva cognitiva, el profesional en Enseñanza Secundaria debe promover actividades encaminadas a desarrollar *habilidades intelectuales* en el discente. Este reto ha de asumirse tanto desde la acción tutorial (Edwards y Mercer, 1988; Salas, 1990) como desde la acción didáctica de las áreas curriculares.

Estas habilidades cognitivas de pensamiento formal se alcanzan en gran medida mediante actividades en las que entre en juego el razonamiento inductivo, deductivo y analógico. Las prácticas de argumentación y de contraargumentación son una buena muestra de ello (Cros y Vilà, 1995a y 1995b; Castelló, 1995; Ferrer et al. 1996; Esteban, 1996). Otra actividad que sigue esta orientación es aquella destinada a la resolución de problemas; aquí los escolares han de identificar la información relevante, la meta, la planificación y la elección del recurso más adecuado para la obtención de dicha meta. Mediante las citadas estrategias los estudiantes se adiestran en la toma de decisiones.

Pensamos que es posible instruir o entrenar en estas habilidades de pensamiento. Para ello destacamos entre otras las siguientes pautas dirigidas hacia la acción docente:

- que el alumnado se sienta motivado a utilizar lo que aprende;
- que el profesorado utilice estas habilidades de pensamiento de manera continuada y desde las distintas áreas curriculares;
- que el estudiante las aplique y encuentre útiles también fuera del contexto escolar.

Este planteamiento supone dar un importante paso encaminado a desarrollar el pensamiento formal en el educando. Se trata de enseñar a pensar, a razonar, a indagar en lo que se está aprendiendo; en que los escolares sean capaces de responder al porqué de lo que se hace en el aula. Los alumnos y alumnas son esencialmente individuos que buscan la realización de su propio potencial individual, por lo que no basta “decirles” las cosas, deben aprender por sí mismos.

BIBLIOTECA VIRTUAL

3.2. LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE

La famosa dicotomía motivación-aprendizaje no se obtiene con ninguna varita mágica, como todo lo que acontece en Educación y en cualquier ámbito donde trabajan seres libres. Ambos términos son necesarios: los alumnos aprenden porque están motivados y, también, porque están motivados se encuentran en condiciones de aprender más que otros que no lo estén.

Motivar es “dar motivos” a los alumnos para alcanzar determinadas metas y estimular el deseo de aprender. Porque el motivo es algo que constituye un valor para alguien. La motivación es lo que hace que salgamos de la indiferencia e intentemos conseguir el objetivo previsto. Motivo y valor se identifican: motiva lo que vale para cada sujeto.

En la Pedagogía tradicional se distingue entre motivación extrínseca e intrínseca (Salas, 1990). Esta segunda es más valiosa. Se aprenden cosas nuevas no a expensas de remuneraciones materiales, sino porque el sujeto descubre que aprender cosas nuevas es algo en sí apasionante: aumentar los conocimientos es aumentar las satisfacciones culturales, científicas, artísticas.

Con esta motivación el joven madura más como persona, se aproxima a valores intelectivos como el saber. Por otra parte, en la motivación extrínseca se realzan los valores materiales: el tener.

El problema y el fracaso de muchos educadores radica -entre otras razones- en que no motivan convenientemente sus clases, por lo que el binomio profesor-alumno son dos planos comunicados.

“Para conseguir que los alumnos aprendan no es suficiente con explicar bien la materia y exigirles que estudien (...) Porque motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia.”

(Carrasco, 1991:122)

La motivación fracasa cuando los estímulos que se han utilizado no encuentran eco en el alumnado. Carrasco y Basterreche (1993) ofrecen un amplio elenco de fuentes de motivación y de técnicas. Aportan, además, una estadística que refleja la correlación entre procedimientos empleados y efectos conseguidos. Sánchez Enciso (1995) cuenta una experiencia educativa del área de Lengua muy estimulante. Clasifica al alumnado según cuatro modelos de motivación. A partir de una propuesta de “investigación en la acción” experimenta que todos los alumnos muestran un mayor acercamiento hacia el profesor y la materia. Muñoz, E. (1995) también establece una tipología de alumnos según la motivación con que llegan al aula. Reclama del profesorado recursos para satisfacer las necesidades e incentivos de un alumnado desigual, diverso, con el que no vale aquello de “café para todos”. Para lograr esa calidad de “servicio” en los docentes hay que romper con etiquetas y anquilosamientos que padece un amplio sector del gremio de la enseñanza. Esas actitudes o planteamientos distanciadores aparecen resumidos por Hernández y Sancho (1993:17-28) en las siguientes premisas:

- ❖ *El estudiante tiene la cabeza hueca.*
- ❖ *No es mi problema si los estudiantes no saben o carecen de base.*
- ❖ *Este es el nivel. Quien no llegue se queda atrás.*

❖ *Los estudiantes no ejercen influencia en los enseñantes.*

Creemos que una buena parte del éxito, en esa complicada dicotomía motivación-aprendizaje, se debe plantear en una **favorable dialéctica comunicativa** entre docente y estudiante.

Algunas pautas orientadoras que nos encaminan hacia esta dirección son las siguientes:

- Dominar los mecanismos discursivos del aula. La comunicación escolar (explicar, hablar “con” y “a” los alumnos) tiene sus propias reglas.
- Contar con los conocimientos previos de los discentes; no dar nada por supuesto.
- Potenciar el aprendizaje por descubrimiento, los métodos inductivos.
- Favorecer el trabajo cooperativo, la actividad.
- Ofrecer variedad de materiales. Clases variadas.
- Potenciar el autoconcepto supone estimular el aprendizaje.
- Plantear la acción didáctica mediante enfoques comunicativos y funcionales. Tener en cuenta los enfoques paidocéntricos. Partir del diálogo, de la negociación pedagógica en la elección de tareas. Que los alumnos puedan opinar.
- Fomentar los contenidos procedimentales, implican una enseñanza práctica.
- Las actividades de simulación y dramatización despiertan interés y reportan beneficios didácticos, como se verá en otros capítulos.
- La elaboración de mapas conceptuales ayudan a la comprensión.
- La construcción significativa de tareas escolares genera motivación intrínseca. Esto llevará al “aprender a aprender”, o lo que es lo mismo, a adquirir conocimientos con una vinculación sustantiva y con una vertiente funcional.

Pero todo no acaba aquí, sino más bien empieza. Recordemos que trabajamos con personas libres, con seres individuales. Es decir, con toda

nuestra buena voluntad y bien pertrechados de recursos pedagógicos puede no producirse el aprendizaje por los más variados motivos. Especialmente por el principio elemental de que uno no aprende si no quiere aprender, o porque resulta que está en el Instituto a la fuerza. Entonces, mover la voluntad, iluminar el entendimiento del sujeto y persuadirle de los beneficios curriculares es más de genio que de profesionalidad.

Pensamos que la motivación procede, en buena medida de la estrecha relación que existe entre los elementos intelectivos y afectivos que se dan en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestra opinión, pensamiento y sentimientos no pueden ni deben dissociarse en la práctica docente; esto no deberían olvidarlo el profesorado de Enseñanza Secundaria, pues es precisamente en esta etapa educativa y no en la precedente donde se ha puesto demasiado énfasis en lo intelectual, soslayando el lado más humano de la enseñanza: los aspectos emotivos. Recientes estudios confirman la necesaria integración de inteligencia y afectividad (Sastre, 1998; Barragán, 1998; Morales, 1998; Busquets, 1998; Gallego, 1998; Leal, 1998). Por otra parte, la mejora en técnicas de aprendizaje incide favorablemente en la motivación de los escolares. Los estudios sobre el aprendizaje avalan esta afirmación, pues actualmente se ha multiplicado la literatura que trata estos aspectos de la enseñanza. El profesorado debe actualizar no sólo el “saber” sino al mismo tiempo el “saber hacer” (la práctica docente) para incidir con efectividad sobre la motivación y el aprendizaje al mismo tiempo (Alonso et al., 1997; Monereo y Castelló, 1997; Vizcarro y León, 1998).



≡ EL ÁREA DE LENGUA

La enseñanza es una actividad que tiene lugar en un contexto institucional, jerarquizado y con diferentes niveles de decisión. Hasta ahora hemos presentado a tres de los protagonistas: el sistema, el profesorado y el alumnado. Ahora abordaremos otro ámbito que posibilita y materializa la consecución de los fines generales de la educación durante las distintas etapas y ciclos escolares: las **áreas curriculares**.

EL ÁREA DE LENGUA

4.1. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

A medio camino entre la Pedagogía y la Lingüística se encuentra esta joven disciplina que, por derecho propio, ha alcanzado el grado de autonomía suficiente haciéndose así imprescindible en la formación inicial y permanente del profesorado. Es hija de la Lingüística Aplicada y de la Didáctica. Su área de conocimiento se encamina al “saber hacer” en el aula. Nace con una vertiente eminentemente práctica; se la ha definido como una disciplina de acción-intervención cuyo cometido fundamental es entender cómo se enseñan y se aprenden las lenguas. Es decir, marca las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la intervención en ese proceso (Payrató, 1998).

Por eso, hablar de didáctica de las lenguas es hablar de comunicación entre sujetos que participan en una misma situación comunicativa: el aula, que aparece vista así como escenario comunicativo. Mejorar la cantidad y la calidad de esas interacciones (docente-discente / discente-docente / discente-discente) propicia el objetivo principal del área de lenguas: mejorar, aumentar la **competencia comunicativa** de los escolares (MEC, 1987; 1989; 1992).

El interés por aprender lenguas aumenta o se empieza a generalizar a mediados de siglo, en un mundo donde las relaciones internacionales se multiplican (nacimiento de la ONU y de otros organismos internacionales) y donde el turismo se populariza. Saber francés, español y sobre todo inglés se ha convertido en una necesidad, máxime en una Europa ya sin fronteras. Esa necesidad de aprender al menos una lengua extranjera es la que hace avanzar a la joven didáctica de la lengua.

Nussbaum (1994) describe los métodos y enfoques con que se ha enseñado lengua durante los últimos cincuenta años. De todos ellos es el enfoque comunicativo el que más adeptos está cautivando. De ello toma buena nota el área de lenguas y especialmente la lengua materna en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

“El enfoque comunicativo da prioridad al mensaje antes que a la forma, a la autenticidad de la experiencia comunicativa antes que a la gramaticalidad de su expresión. De ahí emerge la atención especial que esta tendencia otorga a los enfoques naturales y a un tipo de input que favorezca la adquisición más que el aprendizaje.”

(Nussbaum, 1994:91)

La didáctica de la lengua castellana ya sea como L1, L2 o LE es hoy una necesidad. Existe entre el profesorado una demanda cada vez mayor por la construcción de un saber específico sobre la práctica educativa. Esta demanda viene dada por la escasa formación psicopedagógica con que en las universidades se prepara a los futuros profesores de lengua y literatura, así como por los cambios que ha supuesto la Reforma y la consiguiente formación permanente a que ello obliga. Esto, unido a la insatisfacción social manifiesta en padres, jóvenes y profesorado, hace de la didáctica de la lengua y la literatura una ciencia con autonomía propia y con un futuro prometedor.

La fundación de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) en 1989, con congresos y simposios en su haber, así como la publicación de libros y revistas, es una buena muestra de ello. En este sentido, hemos comprobado también la proliferación de publicaciones en esta última década. Las revistas *Textos* de Barcelona, *Signos* de Gijón y *Comunicación, Lenguaje y Educación* de Madrid, así como los numerosos manuales y libros sobre didáctica de la lengua, son una señal clara de la pujanza con que aparece: Álvarez Méndez (1987); Alcalde (1990); Serrano et. al. (1991); Hernández Aguilar y Sepúlveda Barrios (1993); Guerrero Ruiz y López Valero (1993); Cassany et al. (1994); Gómez Molina (1995); Lomas y Tusón (1995b); Romera Castillo (1996); Lomas et al. (1996); Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez (1996); Arias et al. (1996); Serrano y Martínez (1997); Mendoza Fillola (1998); Mendoza Fillola y López Valero (1998), son

algunos de los recientes títulos en el mercado editorial. El primer estudio serio y sistemático sobre los saberes prácticos en español corresponde a 1979, fecha en que aparece el manual de Romera Castillo.

Hoy es ya una realidad que, en las Facultades de Educación, las escuelas de Magisterio, en los CEP y en los ICE, exista una atención específica a la didáctica de las lenguas. López Valero (1991; 1997b) muestra algunas de las líneas de investigación que se están llevando a cabo así como el estatus de esta joven ciencia, necesaria para renovar el discurso pedagógico y los saberes teórico-prácticos de toda acción educativa. Los tiempos actuales de reforma impulsan y justifican la didáctica de la lengua. Cano et al. (1992) proporcionan un estudio bibliográfico. Guillén Díaz et al. (1997b) reflexionan sobre la didáctica de la lengua y la necesaria formación permanente del profesorado.

BIBLIOTECA VIRTUAL

4.2. LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

Las distintas designaciones taxonómicas con que epistemológicamente cubrimos los conocimientos de las ciencias no responden a rótulos caprichosos. Que en los últimos años se empiece a hablar de educación lingüística y la literaria a lo que tradicionalmente conocemos por enseñanza de la lengua y literatura, no es por simple maquillaje terminológico de índole reformista, sino que responde a la concepción renovadora con que se presenta el Área de Lenguas.

No se trata sólo de dejar una huella, una firma en el discente (*in-signare*), sino de orientarlo, adiestrarlo y conducirlo (*e-ducere*) en la comunicación para su mejor interacción social. El término “enseñanza” parece remitirnos a la tradición academicista en la que el profesorado es técnico, transmisor, organizador y sancionador del aprendizaje: mantiene el orden en clase, explica verbalmente contenidos, califica al alumno y utiliza el libro de texto como recurso didáctico fundamental.

Por otra parte, la educación lingüística y literaria parece apostar por la superación del aula de lengua como espacio de mera transmisión de conceptos lingüísticos y literarios, y por su conversión en un **escenario comunicativo**, en el que se dé cabida a la reflexión sobre lo que se hace con las palabras. Se pretende, por tanto, priorizar los procedimientos comprensivos y expresivos y el análisis de los diversos usos de la lengua que configuran los intercambios comunicativos de las personas. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua no es entendido como descripción del código lingüístico, sino como **uso** del mismo a través de las diversísimas manifestaciones textuales con que aparece, a través de signos orales, escritos o iconoverbales, y en el doble proceso de comprensión y producción. La reflexión sobre la lengua no se entiende ahora como algo al margen de las prácticas discursivas, sino a partir de éstas, a la vez que se considera el contexto y la finalidad con que son producidas. Los elementos gramaticales, fónicos y léxico-semánticos explican sólo parte del hecho comunicativo, por lo que hemos de acudir a disciplinas más recientes como la sociolingüística, la lingüística textual y la pragmática para poder explicar el lenguaje humano en su integridad.

Con la educación literaria también se pretende fomentar en los adolescentes hábitos lectores y prácticas de escritura creativa. En definitiva, se trata de un acercamiento al hecho literario desde una perspectiva paidocéntrica basada en la motivación. Por tanto, no nos vale la vertebración historicista con que se ha enseñado la literatura y hay que buscar otros caminos de progreso gradual al complejo discurso literario. Para ello la intervención pedagógica ha de tener en cuenta los procesos cognitivos y psicoafectivos de la adolescencia. Entre las propuestas aparecidas están, entre otras, aquellas que secuencian los textos literarios por centros de interés, por temas o por géneros literarios.

Con esta perspectiva el **papel del docente** es el de aquel profesional de la educación lingüística y literaria que entiende el aula como un escenario comunicativo y *“ayuda a los alumnos y alumnas a dotarse de recursos expresivos y comprensivos que les permitan hacer un uso adecuado de la lengua en situaciones y contextos diversos de comunicación”* (Lomas et al., 1996:43). Tal educación debe contemplar no sólo los fines del área de lenguas sino también aquellos reflejados en el proyecto curricular del centro. Esto, por

su novedad, supone un reto y un difícil equilibrio entre la tradición docente y la innovación pedagógica. Por ello, para ser coherentes con la finalidad pragmática y funcional de la lengua, hemos de procurar que *“los contenidos, los métodos, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación de área estén subordinados a las finalidades comunicativas que el sistema educativo - y el conjunto de la sociedad - encomienda a quienes enseñamos lengua y literatura”* (Lomas et al., 1996:14).

Lo que se pretende con el enfoque comunicativo es hacer del aula un escenario lo más parecido a la vida, donde los conocimientos tienen un fin funcional por lo que el aprendizaje se reviste de significación para los sujetos interactuantes. Ésta es la orientación de la educación lingüística y literaria en el área de Lenguas (Diseño Curricular Base, DCB):

“El objetivo esencial continúa siendo mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos (...) La adopción de un planteamiento realmente comunicativo y funcional que contribuya a la mejora de las capacidades lingüísticas señaladas.”

(MEC, 1989:376)

Así pues, la acción pedagógica debe dirigirse a establecer puentes entre el aula y el mundo en que viven los estudiantes; en presentar y recrear distintos usos de la lengua en sociedad mediante la programación de tipologías textuales variadas; en lograr una enseñanza activa de la lengua, de manera que la instrucción gramatical aparezca ensamblada y justificada por el uso pragmático de la lengua. En definitiva, la educación lingüística y literaria se entiende como un proceso preferentemente inductivo donde producción, comprensión y reflexión de la lengua se armonizan y donde los escolares se sienten protagonistas de este proceso.

4.3. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Aunque ya hemos hablado en las páginas precedentes del enfoque comunicativo es ineludible dedicarle un apartado especial dado la importancia que tiene y la novedad que ha supuesto para la didáctica de la lengua materna

en la enseñanza secundaria. Actualmente no existe libro, revista o documento vinculado a la enseñanza de la lengua que no aborde directa o indirectamente el enfoque comunicativo.

“Supone la revisión del tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta revisión conlleva la introducción de una secuencia que no se centre en la explicación, sino que utilice las actividades sociales de la lengua, con la necesaria adaptación a las situaciones escolares (...) no se trata simplemente de realizar actividades, sino de proyectarlas con una estructura de la situación comunicativa y una función adecuada a la edad de los alumnos. Precisamente, este es el eje de programación, las situaciones comunicativas, es la alternativa a las secuencias gramaticales e histórico-literarias, para establecer la secuencia de aprendizaje del área de Lengua.”

(Noguerol y Ramírez, 1994:71)

Detengámonos en la expresión “enfoque comunicativo”. En primer lugar se trata de un **enfoque**, es decir, un planteamiento, una concepción (Hymes, 1984) más que consignas o recetario de fórmulas. Una mentalidad del saber hacer educativo que integra actitudes de acercamiento al discente y al hecho de la comunicación (principio negociador, revisión del discurso pedagógico, de los agrupamientos en el aula, de los espacios, de los materiales, del tipo de actividades, etc.). En segundo lugar, el adjetivo **comunicativo** nos habla del fin principal del área de lenguas (López Valero y Santiago Villafañe, 1997). El objetivo no es conocer y estudiar la lengua, sino el uso de la misma, “la comunicación”, realidad más amplia y compleja (Llobera et al., 1995). La comunicación se manifiesta en situaciones, hechos y finalidades con que se producen las prácticas discursivas o toda la diversidad textual de la interacción humana. Es por eso que el **texto** cobra ahora todo el protagonismo en las tareas escolares. Si observamos los **materiales escolares** que aparecen en el mercado, son muchas las diferencias con arreglo al tradicional libro de texto. Destacamos dos:

- la gran cantidad y *variedad de prácticas discursivas (orales y escritas)*. Desde textos cotidianos e informales de cualquier ámbito a discursos de mayor formalización. En este sentido, son ilustrativas las sugerencias de Cots (1995) respecto a la competencia oral de la lengua;

- la interpelación al lector, al alumno o alumna, para que de manera personal o cooperativa, oral o escrita, haga “cosas” con esos textos. Es decir, predomina el *paradigma procesual*. Véase a este respecto las propuesta de Zayas (1997).

Para hacer del aula un espacio comunicativo debemos revisar no sólo las programaciones sino también el propio **discurso docente**. Es este un condicionante, que puede favorecer o dificultar la interacción en el aula, sobre el que debemos reflexionar (Solé, 1991; Ortiz y Mariño, 1996).

Sánchez Cano y del Río (1995) estudian el “discurso pedagógico” en docentes novatos y en docentes expertos. Concluyen que la comunicación en estos últimos es una mezcla de monólogo dialogado. Cela y Palou (1997a) muestran de manera luminosa, pero no exenta de humor e ironía, la peculiar situación de comunicación que se produce en el aula. Estas reflexiones inciden en concebir la práctica escolar como un marco donde se ponen en juego saberes, habilidades o subcompetencias necesarias para afianzar y mejorar la competencia comunicativa (competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica; Canale, 1983). Esta forma de entender la clase de lengua incide en lo que Goodman llama **lenguaje integral**.

“El lenguaje integral es un intento de volver a lo básico, en el sentido verdadero de la palabra, de dejar de lado los textos seriados, los libros de ejercicios e invitar nuevamente a los niños a aprender a leer y a escribir leyendo y escribiendo material auténtico.”

(Goodman, 1995:89)

4.4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Este modo de entender el quehacer docente conlleva muchas implicaciones prácticas para tratar de ser coherentes con los fines comunicativos que nos proponemos y con la acción didáctica que consecuentemente perseguimos. Pues no basta con las intenciones ni con la

experiencia personal para garantizar la obtención de objetivos lingüístico-comunicativos. Por ello, es ineludible contar con la abundante bibliografía aparecida en el mercado español en los últimos diez o quince años; con este fin anotamos a continuación una serie de orientaciones didácticas y bibliográficas de enorme interés actual como las siguientes:

- **Las unidades didácticas deben estar integradas por secuencias interrelacionadas, de manera que los contenidos no aparezcan como compartimentos estancos. Deben estar presentes los principios de globalidad y recurrencia.** Osoro (1991), Hernández Aguilar y Sepúlveda (1993), Gómez Molina (1995).
- **Predominio de contenidos procedimentales. Fomentar el trabajo por tareas o proyectos.** Cembranos et al. (1987), Hernández, F. (1988), Lamarca (1991), Hinojosa (1991), Monereo et al. (1994), Espada et al. (1995), Lomas (1995), Bernabeu et al. (1996), González Nieto et al. (1996), Gómez Vilasó y Quirós (1996), López y Quesada (1997).
- **Primacía de la construcción compartida del conocimiento mediante el aprendizaje cooperativo.** Zayas (1990), Fabra (1994), Muñoz, E. (1995), Medina Sánchez y Pérez Gutiérrez (1997).
- **Enfoque paidocéntrico de la enseñanza. Atender a la “zona de desarrollo próximo”, a la diversidad y al entorno de los escolares.** Rincón y Sánchez-Enciso (1985, 1986a, 1986b), Moreno García (1986), Ray Hopkins (1987), Carrasco y Basterreche (1993), Cuenca (1994), Palanca (1997).
- **Enseñanza comprensiva, que tiene en cuenta las capacidades personales (diversificación curricular).** Drew et al. (1984), Unamuno (1995), Rosales (1995), Caballer et al. (1995), Gómez Vilasó y Quirós (1996), García Gómez y Sanz Fernández (1997).

- **Enfoque constructivista. Comenzar las secuencias didácticas atendiendo a los preconceptos.** Prieto (1990), Devall (1991,1997), Pozo et al. (1992), Coll (1992), Santana y Carlino (1994), Gómez y Coll (1994). **Acudir a los mapas conceptuales como herramienta para explorar y favorecer el aprendizaje significativo.** Novak y Gowin (1988), Pérez Cabaní (1995), Guillén et al. (1997a,c).
- **Materiales didácticos abiertos, flexibles y variados.** Nieto Díez (1986), Arumi (1987), Callejas (1988), Zabala (1990), Abascal y Martínez Laínez (1995), Gómez Vilasó y Quirós (1996), Zayas et al. (1996), Guerrero Ruiz (1997), López Valero (1997a,b).
- **Actitud docente abierta, sensible y comunicativa.** Mager (1985), Carlson y Thorpe (1987), Soler et al. (1987), Sánchez-Enciso y Rincón (1987), Salguero (1993), Lomas y Osorio (1993), Trillo Alonso (1994), Sbert (1995), Más y Codina (1995), Sevillano (1995), García, M. (1997).
- **Evaluación formativa. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.** Hernández Hernández (1990), Carrasco (1991), Serrano et al. (1991), Pérez Juste (1992), Alonso, J. (1995), Deza y Corredera (1995), Cerdá et al. (1995), Dosil et al. (1995), Ribas Seix (1996), Mendoza Fillola (1997), Guillén et al. (1997b,c).
- **Actividades introductorias, de exploración, de desarrollo o profundización, de evaluación, de uso lingüístico y de reflexión metalingüística.** Guillén et al. (1995), Lomas et al. (1996), Fernández Sierra (1996), García Rivera (1997), Ribas Seix (1996), Rodríguez Gonzalo (1996).
- **Presencia de disciplinas lingüísticas recientes que completan la explicación del hecho comunicativo: la sociolingüística, la lingüística del texto y la pragmática.** Álvarez Méndez (1987), Gutiérrez Ordóñez (1995, 1997), Gallardo (1995), Casanova (1995), Cerezo (1996), Pereira (1996), Vázquez Rosino (1997a,b), Martínez,

R. (1997), Cantero y Alves (1997), Reyes, G. (1997), Moreno, F. (1998).

- **Atención no sólo al lenguaje verbal sino también al no verbal y al iconoverbal.** Barrientos et al. (1987), Forner (1987), Davis (1992), Cuadrado (1992), Poyatos (1994), Parejo (1995), Noguero (1996), Zunzunegui (1996), Hervás (1998).
- **Tipologías textuales numerosas y variadas.** Zayas y Latorre (1987), Alcalde (1990), Martos y Cabeza (1991), Lomas y Osorio (1992), Fidalgo (1995), Muñoz Olivares (1995), Zayas (1996, 1997), O'Shanahan (1997), Sanahuja (1997).
- **Trabajar los contenidos gramaticales a partir de los usos de la lengua o prácticas discursivas de manera que se justifique y se reflexione sobre la textura lingüística, en su recepción y en su emisión.** Zayas (1990), Martínez Laínez et al. (1994), Corral (1994), Bernárdez (1994), Rodríguez Gonzalo y Zayas (1994), Miret y Ruiz Bikandi (1994), Rodríguez Gonzalo et al. (1995), Gómez Torrego (1997), Marsá (1997), Ruiz y Mentado (1997), Bringas (1997).
- **Equilibrio entre las actividades de uso oral y escrito, de comprensión y de producción.** Pelegrín (1982), Calsamiglia (1991), Nussbaum (1991), Abascal et al. (1993), González Nieto (1994), Tusón Valls (1994), Cassany (1995), Camps (1995), Cots (1995), Ruiz Bikandi (1995), Alcalde (1995), Sánchez, E. (1995), Ruiz de Francisco (1995), Abascal y Martínez Laínez (1995), Gómez Picapeo (1995), López Molina (1997a), González Las (1998), Sánchez Miguel (1998).
- **Presentación inicial ante el alumnado de los objetivos y contenidos de la unidad didáctica. El discente debe hacer explícitas las intenciones educativas, de manera que los escolares puedan opinar y hacer suyo el proceso de enseñanza-**

aprendizaje que se va a realizar. Lomas (1994), Nussbaum (1995), Motos et al. (1996).

- **Acceso al hecho literario desde posturas psicopedagógicas.** Ortega (1986), Calvo (1987), Hernández Mercedes (1990a), González de Mendoza (1990), Pennac (1993), Santamaría Santos (1994), Martín Santamaría (1994), Pérez Merchán (1995), Tejedo (1995), Bertochi (1995), Colomer (1995), Luengo (1996a,b), Freire (1996), García Velasco (1997), Navarro Amorós (1997).
- **Presencia de contenidos transversales.** Ruddies (1984), Jares (1991), Busquets et al. (1993), González Lucini (1993, 1994), Osoro (1994), Estades Castañer (1994), Gutiérrez Pérez (1995), Novo (1995), González Alfayate (1995), Reyzábal y Sanz (1995), Aguado (1996), Sánchez Sánchez-Cañete (1996), García Marín y Pernas Morado (1996), Yus (1996), García Martínez y Sáez Carreras (1998).
- **Respeto y observación en el aula de variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas del habla. Fomentar la diversidad de usos lingüísticos en una sociedad plurilingüe.** Tusón Valls (1991), de las Heras (1991), Martínez Albarracín (1995), Gutiérrez Ordóñez (1995), Puig (1995), Lomas y Tusón (1995a,b), Hale (1995), Ruiz y Tusón (1997).
- **Interdisciplinalidad. La variedad de prismas enriquecen el conocimiento.** Cembranos et al. (1987), Callejas (1988), Hernández Mercedes (1990b), Laguna (1995), Perera y Ramón (1995), Lomas (1995, 1996).
- **Presencia de actividades creativas y lúdicas por el fuerte componente psicopedagógico que comportan.** Torrance y Myers (1976), Rodari (1976), Queneau (1989), Martínez y Santos (1990), Linaza (1991), Marín Ibáñez et al. (1991), Martín Santamaría (1991), Badía y Vilà (1992), Abril (1993), Zaragoza (1995), Motos (1996),

Domínguez (1997), Aller (1997), Riera y Alcón (1997), Costa y Alves (1997), Gardner (1998).

- **Presencia de materiales auténticos; esto favorece la creación y recreación de situaciones comunicativas.** Simón (1990), García Padrino (1991), Cassany et al. (1994), Menéndez Ayuso y Delgado Cabrera (1996), de la Torre et al. (1997).
- **Usos no sexistas ni discriminatorios del lenguaje.** Borrego Nieto (1990), Díez Fernández et al. (1995), Sáez et al. (1995), López Valero (1995), Puissi (1997).
- **Apertura a otros espacios para la práctica docente. Agrupamientos flexibles.** Motos et al. (1994), Pérez Méndez-Castrillón (1994), Parejo (1995), Cela y Palou (1997a,c).
- **Presencia ocasional en el aula de otros integrantes de la comunidad escolar, de otras voces educativas, de otros agentes sociales.** Tusón Valls (1994), Antuña (1995).
- **Prácticas de intertextualidad. Favorecen la flexibilidad mental, los procesos cognitivos y el conocimiento del mundo como realidad proteica, múltiple.** Tarrés (1988), Tardaguila (1990), Giménez

Rodríguez y Muñoz de la Torre (1993), Cerezo (1993), Mendoza Fillola (1994), Jurado y Gilabert (1994), Suárez Muñoz (1995), Guerra Sánchez (1995), Moreno, I. (1996), López Valero (1997a).

- **Transformación entre los usos oral, escrito e iconoverbal de la lengua. Transformaciones de estilo o tono discursivo. Realización de resúmenes, explicaciones, ampliaciones.** García-Caeiro et al. (1986), González Darder et al. (1987), Franco (1988), Miret (1990), Vallejo-Nájera (1990), Fernández Bernárdez y Vázquez Veiga (1991), Jimeno (1994a, 1994b), Hernández Aguilar (1995),

Esteban (1995), Delmiro (1995), Ramspott (1996), Riera y Alcón (1997), Bastons (1997b).

- **Utilización de técnicas de animación a la lectura. Contacto físico con el libro, biblioteca de aula, escolar y biblioteca del pueblo o ciudad.** Saavedra (1988), Cela y Fluvía (1989), López Hernández (1990), Hinojosa (1991), Pérez-Rioja (1993), Gómez Villalba (1994), Sepúlveda (1995), Navarro Durán (1996), García Guerrero (1996), Rincón y Bonet (1997), Ruan y Llovera (1997), Galera (1998).
- **Uso de la lengua en otros soportes de comunicación social: cine, radio, prensa, cómic, etc. También lo que se empieza a llamar “otras literaturas”.** Aparici (1992), Barea (1995), Carrizosa (1995), Bombini (1996), Obligado (1996), Santos Asensi (1997), Kaplún (1998).
- **Presencia de técnicas y actividades dramáticas por su valor educativo y contextualizador de la palabra. Dramatizaciones, juego de personajes, improvisaciones, teatro leído, ver teatro, participar en el montaje de pequeñas piezas dramáticas, son algunas de las posibilidades. En esta línea de “teatro - educación - área de lengua - vocabulario” estamos llevando a cabo la presente investigación pedagógica, cuyo fin principal es mejorar la competencia lingüística en los estudiantes de ESO.** Cervera (1982, 1991a,d), López Céspedes y Sáinz Valcárcel (1989), Tejerina (1994,1999), Lacuey et al. (1994a, 1994b), Escudero (1994), Moreno Ramos y Pérez Gutiérrez (1995, 1997a,b, 1998), López Valero y Pérez Gutiérrez (1995), Almena y Butiña (1995), Deldime (1996), Rodríguez López-Vázquez (1997).
- **Trabajo ortográfico a partir de las prácticas discursivas y de las propias producciones escritas de los escolares.** Arribas (1989), Bonet y Rincón (1993), Cassany (1993, 1997), Adell y Sánchez-Enciso (1994), Carratalá (1994, 1995), Rosenblat (1994), Bonvín (1995), Zayas (1995), Cor (1997).

- **Resolución de problemas reales o simulados, del ámbito escolar, familiar, local, nacional o internacional. La lengua como instrumento de conocimiento y de comunicación.** Guinness et al. (1996), Miret y Tusón (1996). En este sentido van muy unidas la clase de lengua y la sesión semanal de tutoría establecida por el currículo (Fritzen, 1988; Battaner, 1994).

Estas y otras referencias dan buena muestra de los cambios acaecidos en la práctica educativa para la enseñanza de la lengua y la literatura. Un buen resumen de todo esto nos lo ofrece Álvarez Angulo (1997:449):

“Hasta hace poco el eje fundamental en lo referente a la enseñanza de la lengua giraba alrededor de la gramática concebida como la descripción del funcionamiento de la lengua. En la actualidad, tras la crisis de los modelos estructuralistas y la aparición del concepto de competencia comunicativa, esta actitud reduccionista se considera ineficaz a los efectos de enseñanza.”

Todo lo dicho no hace sino afianzar e impulsar más los estudios en didáctica de la lengua. Ello nos mueve a plantear la acción educativa como necesaria renovación en planteamientos y estrategias didácticas adecuadas a las necesidades de los escolares. No cabe duda de que supone un esfuerzo para el profesorado, compensado, en parte, por el enriquecimiento personal del docente y, en definitiva, por la mejora de la calidad de la enseñanza.

4.5. ENSEÑAR LENGUA: INVESTIGACIÓN EN EL AULA

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo. En él se dan cita dos planos comunicativos: el académico, institucional y explícito, con otro más afectivo, social e implícito. La interrelación de ambos planos es constante y profunda. Por eso, en estos momentos de renovación, hemos de plantearnos el quehacer docente no como el de un técnico que aplica programas y materiales, y sanciona el aprendizaje escolar, sino como un mediador del saber, organizador y evaluador, que construye el marco pedagógico en el que, a pesar

de la asimetría docente-discente (experto-no experto), favorece el aprendizaje, en constante actitud de revisión y gestión de contenidos, actividades, métodos y materiales para una acción educativa eficaz. El nuevo currículo semiabierto y flexible va en esta dirección, en donde el profesorado gana en autonomía. Es decir, adopta la posición de **investigación-acción**, superando así la dicotomía que a menudo se denuncia entre teoría y práctica:

“La investigación-acción (observación, identificación de problemas, toma de decisiones, intervención y evaluación) parece ser el modelo de innovación que más responde a las necesidades de cambios educativos y, al propio tiempo, de formación del profesorado.”

(Nussbaum, citado en Lomas et al., 1996:122)

Esta posición pone en contacto la formación inicial y continua del profesorado, mediante una sana autocrítica que no hace sino estimular la propia competencia profesional y la calidad de la enseñanza, en definitiva. Un buen auxiliar en esta tarea es el *diario del profesor* tal y como lo contemplan Porlán y Martín (1996).

Los trabajos de investigación en didáctica de la lengua son todavía escasos en nuestro país. Barrio et al. (1997), en el IV Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua, organizado por la SEDLL en 1996, analizan en una comunicación todas las ponencias de los tres congresos precedentes. Los datos eran los siguientes:

- Las Palmas	(II Congreso, 1992)	78 comunicaciones
- La Coruña	(Simposio 1993)	60 comunicaciones
- Murcia	(III Congreso 1994)	102 comunicaciones

En total, 240 comunicaciones. De ellas 82'20% proceden de la Universidad; 3'75% de la Enseñanza Media; y 1'25% de la EGB. El resto son estudios mixtos o de difícil clasificación. A continuación se nos informa de que el 64% de las comunicaciones corresponden a la lengua materna; el 36% restante a una lengua extranjera. Por último, las 240 comunicaciones aparecen clasificadas en cinco campos:

- experiencias	13'75%
- propuestas	32'10%
- teoría	34'20%
- investigación	9'60%
- varios	10'40%

Con estos datos recientes, aunque limitados al ámbito de tres reuniones internacionales de profesionales de la enseñanza de la lengua y la literatura, podemos hacer la siguiente valoración que, a nuestro parecer, es representativa de la situación española actual.

A) El escaso profesorado de EEMM que participa en un congreso específico de didáctica de la lengua. Los motivos podrían ser muchos; entre otros, las pocas facilidades que ofrece la Administración para asistir a este tipo de reuniones.

B) Los pocos trabajos de investigación didáctica, tanto por el profesorado universitario como no universitario.

Todo lo cual, no hace sino impulsar la práctica docente en esta línea de acción, experimentación y reflexión por la que venimos abogando. O lo que es lo mismo, enseñar lengua es investigar en el aula. Este ha sido el motor principal de nuestro trabajo: partir de las investigaciones sobre el vocabulario realizadas en nuestro país por García Hoz (1977), Jiménez (1986), Guerrero Ruiz y López Valero (1990), Pastora (1990), Reyes (1995) y Segoviano et al. (1996), y plantear una investigación sobre didáctica del vocabulario que contribuya a enriquecer la práctica docente.

EL LÉXICO

Después de haber hablado de la Reforma educativa (capítulo 1) y del área de lengua (capítulo 4), cerramos más el círculo de observación y nos centramos en una de las subdestrezas más descuidadas en la enseñanza de la lengua materna: el **vocabulario**. En este capítulo, resaltamos la importancia que tiene no sólo en la instrucción lingüística sino, en lo que es más importante, en las repercusiones epistemológicas que conlleva para el individuo y, de ahí, su notable valor e interés educativo. A continuación, abordamos brevemente la palabra, unidad léxica de trabajo; la competencia léxica (objetivo de la planificación didáctica del vocabulario); las distintas metodologías (instrumental tradicional y tendencias recientes); y el imprescindible auxiliar del diccionario, así como el interés por desarrollar en los escolares la conciencia ortográfica.

EL LÉXICO

5.1. IMPORTANCIA EDUCATIVA DEL VOCABULARIO

Una de las afirmaciones más repetidas en los estudios sobre el castellano, como lengua materna en la enseñanza no universitaria, es la falta de atención al vocabulario por parte de la tradición escolar. *“La cuestión es que la enseñanza del léxico ha estado descuidada y marginada durante bastante tiempo y es ahora cuando nos hemos dado cuenta del grave error cometido. Para comprobarlo basta con examinar los manuales de lengua española del Bachillerato y comprobar a través de los programas la escasa presencia en ellos de las unidades didácticas sobre el léxico”* (Peñalver, 1991:160).

Tradicionalmente el tratamiento dado al vocabulario durante el Bachillerato solía quedar reducido a ocasionales e inconexos ejercicios de escasa o nula contextualización en beneficio de contenidos gramaticales. Esto, junto con la falta de tradición didáctica respecto al vocabulario, hacía que el léxico fuera una realidad orillada en las clases de Lengua. No era inusual que el remedio para las carencias léxicas de los estudiantes se limitara a una recomendación hacia la lectura. En efecto, los buenos hábitos lectores incrementan el vocabulario. Pero también es cierto que las estrategias para fomentar hábitos lectores eran escasas, dejándose este objetivo educativo al voluntarismo de los sujetos. Por lo que el problema didáctico del vocabulario no quedaba resuelto.

La situación anterior ha prevalecido hasta no hace muchos años; situación agravada por una observación sociolingüística: el vocabulario es un signo de *adscripción social*. Integrado con las demás destrezas y subdestrezas de la lengua, es un referente sociolingüístico de primera magnitud. Razón de más para que desde los centros de enseñanza se avance en eliminar discriminaciones por motivos lingüísticos, de manera que la *lengua ejemplar*

sea de hecho patrimonio del mayor número de hablantes. Junto a esta observación hemos de apuntar también otra de carácter pedagógico: la alta correlación existente entre fracaso escolar y dotación lingüística, situación constatada por autores como Rodríguez Gonzalo (1996). Esta consideración social y pedagógica son fenómenos coadyuvantes que deben incidir en los Proyectos Curriculares de Centro y de Área para que el vocabulario sea abordado con mayor extensión e intensidad.

Otro hecho de experiencia común, manifestado y denunciado por los propios medios de comunicación, es la *pobreza de vocabulario* en la sociedad, de modo particular en los jóvenes. *“Caminamos a pasos agigantados hacia una insuficiencia verbal de difícil curación. A fuerza de imágenes, que jamás valdrán más que mil palabras porque se pueden trucar; a fuerza de marcianitos y de transparencias, “gracias” al lenguaje perezoso del “mogollón”, “cantidad”, “guay”, “mogollón”, incapaz de buscar la palabra precisa, vamos perdiendo el hábito de expresar correctamente lo que queremos y lo que sentimos. Vamos perdiendo el control, el señorío, sobre nuestro decir y escribir, que es una parte preciosa de la autonomía personal”*, dice la profesora Cortina (1997:62). Es más, según Escobedo (1994:187-213), estamos asistiendo a un proceso léxico singular, la *generalización de la jerga juvenil* en el español coloquial o familiar. Términos como “carroza” (en el sentido de ‘viejo’) o “caballo” (mundo de la droga) son hoy de uso habitual en todas las clases sociales españolas. Este es un fenómeno de expansión de hablas marginales. Para ello contamos con estudios recientes como los de Escobedo (1994), Cabo (1995) y Marco (1996) en que se describen las hablas juveniles.

Otra serie de fenómenos coadyuvantes con lo anterior son los que Lázaro Carreter (1997) designa con el irónico término de *“neoespañol”*: el *empobrecimiento léxico en la sociedad española* motivado, en gran parte, por los medios de comunicación o también llamados “mass media”. La moda de llamar *“especulaciones”* a todo lo que designamos con palabras como ‘cábalas’, ‘conjeturas’, ‘presunciones’, ‘sospechas’, ‘barruntos’, ‘indicios’ o ‘previsiones,’ empequeñecen el vocabulario. Esta laxitud, la registra el académico para otras voces como el abusivo *“finalizar”* que retira de la escena léxica a vocablos como ‘concluir’, ‘acabar’ o ‘terminar’. Ahora, por ejemplo, todo

es “*importante*” y no ‘grande’, ni ‘interesante’, ni ‘notable’, ni ‘atrayente’, ni ‘profundo’, ni ‘inteligente’. La tendencia o moda fácil de acudir al anglicismo innecesario es otro síntoma de neoespañol.

“He aquí un claro ejemplo de cómo un vocablo nuevo, destinado lógicamente a aumentar el caudal del castellano, lo empobrece y lo achica ya que con él se desplaza innecesariamente otras voces capaces de expresar matices muy precisos.”

(Lázaro Carreter, 1997:340)

Además, resulta que esta amplia disponibilidad léxica de la que debe disponer todo hispanohablante no es un lujo sinonímico (la sinonimia perfecta apenas se da), sino una **necesidad del pensamiento**. Pensamos con palabras. Relacionar, precisar, ordenar o clasificar son procesos mentales mediatizados por el propio lenguaje. El pensamiento libre, crítico y creativo necesita de conexiones léxicas cuantitativa y cualitativamente abundantes. En este sentido, no es casual que en los tests de inteligencia haya sido muy frecuente la *prueba de vocabulario* como un índice más para evaluar el coeficiente intelectual de las personas. Estudios posteriores han puesto de manifiesto que la prueba de vocabulario es la prueba uniforme de más alta correlación con la inteligencia general (García Hoz, 1953). En las dos últimas décadas, diversos autores han corroborado la importancia del vocabulario para el desarrollo intelectual (Jiménez, 1986; López Morales, 1990; Pastora, 1990). *“Mayor vocabulario. Mayor poder mental. Cuantas más sean las palabras con que esté familiarizado [el escolar], más fácil resultará pensar con exactitud”* (Saavedra, 1988:85).

La escasez de vocabulario no sólo acarrea consecuencias negativas para la persona, sino también, o al mismo tiempo, para la vida social. Las palabras son nutrientes de la interacción social. Reduccionismos mentales, falta de apertura o de flexibilidad mental son actitudes que, de alguna manera, son síntoma de carencias léxicas, de carencias instrumentales para indagar y pensar mejor. La convivencia entre las personas necesita contar con un caudal amplio de vocablos que sirvan no sólo para comunicarse sino también para mejorar la calidad de vida.

Anotemos también, a modo de curiosidad, los abundantes pasatiempos que tienen al vocabulario como instrumento y objetivo. Además, no es tampoco casual que una revista internacional como *Selecciones del Reader's Digest* incluya entre sus secciones habituales la de "Amplíe Su Vocabulario", asesorada para el mundo hispánico por el lingüista Víctor García de la Concha (director de la Real Academia Española de la Lengua). Con todo esto queremos decir que disponer de un buen bagaje léxico y hablar con propiedad y precisión son valores sociales estimables que debemos promocionar.

Que el aprendizaje del vocabulario haya sido marginado en la práctica escolar de nuestro país no obedece sino a **olvidos y prejuicios**. Olvido por lo ya expuesto; prejuicio por haber considerado que su didáctica era difícil y "poco rentable" a corto plazo. Ya el estructuralismo desarrolló con abundantes logros los planos fónico-fonológico y gramatical, mientras que el léxico-semántico no llegó a ver iguales resultados. Por algo se le ha llamado "pariente pobre" de la lingüística. Algunas causas de esos prejuicios y olvidos son:

- La falta de tradición didáctica en general y del vocabulario en particular.
- La costumbre de ver el vocabulario "por su orden de aparición" acarrea una serie de limitaciones como son: no ver el vocabulario en textos; la falta de práctica en actividades de producción y evaluación; la pérdida del sentido globalizador de la palabra.
- La enorme amplitud y difícil estructuración. El espejismo de ver en el vocabulario sólo elementos moleculares del lenguaje, con aparente rebeldía a su estructuración. De esta manera, es muy difícil abordar un plan orgánico y sistemático de enseñanza-aprendizaje del vocabulario.
- La escasez de investigaciones.

- La ausencia de vocabularios básicos en castellano (lengua materna, cooficial o extranjera).
- El considerar la palabra como entidad endeble, inconsistente y, por tanto, de difícil planificación didáctica. Las distintas acepciones de una misma base léxica (su cambiante contenido en función del contexto), han sido vistas más como disuasión y dificultad que como motivo de interés pedagógico.

En definitiva, la educación lingüística tal y como aparece en la LOGSE quiere recuperar ese terreno perdido del vocabulario. El DCB y otros documentos oficiales invitan a la investigación en acción desde una perspectiva comunicativa de la lengua a través de actividades de expresión, comprensión y reflexión. En este sentido, una CCAA como Cataluña ha dado un paso adelante al incluir el léxico como bloque de contenido en los proyectos curriculares del área de lenguas: 1) Lengua oral. 2) Lengua escrita. 3) Léxico. 4) Literatura. 5) Gramática. 6) Lengua y sociedad; (Gómez Molina, 1995:54).

Por tanto, con nuestra investigación sobre didáctica del vocabulario queremos contribuir un poco al retraso que padecemos en España en este terreno. Las disposiciones de la LOGSE y los nuevos enfoques metodológicos en el área de lenguas pueden contribuir a actualizar el plano léxico en Enseñanza Secundaria. No olvidemos que es en los años ochenta cuando empiezan a proliferar gradualmente tratados sobre la enseñanza del vocabulario en el extranjero (Wallace, 1982; French, 1983; Gairns y Redman, 1986; Morgan y Rinvolucrí, 1986; Aitchinson, 1987). En el ámbito hispano son valiosas las recientes investigaciones léxicas de Reyes (1995) y Segoviano et al. (1996).

5.2. LA PALABRA

Es sorprendente que un término tan generalizado, tan popular entre hablantes de todos los tiempos, tan aparentemente sencillo (cualquiera sabe qué es una palabra) y que, sin embargo, sea tan controvertido para los

lingüistas. El diccionario filológico de Lázaro Carreter (1984:308-309) recoge las definiciones de prestigiosos especialistas (Bühler, 1950; Bally, 1950; entre otros). Jiménez (1986) acota la definición según criterios formales (Jakobson, 1974), semánticos (Ullman, 1965), psicológicos (Galisson, 1979) y de otra índole (Jakobson y Halle, 1956). Su unidad gráfica (ortografía y tipografía) equivale a lo que se escribe entre espacios en blanco que, junto con su libertad de colocación en la frase, son criterios superficiales pero prácticos. La Lexicología y la Lexicografía son las ramas de la Lingüística ocupadas de estudiar el origen, forma y significado de las palabras; la segunda cubre una necesidad más utilitaria, la composición de los diccionarios.

En cuanto a la *clasificación* de esta unidad léxico-semántica fundamental, podemos hablar de voces patrimoniales, préstamos, derivadas, compuestas, parasintéticas, primitivas, arcaísmos, neologismos, homónimas, parónimas y otras designaciones más que responden a la perspectiva lingüística adoptada (Alonso Marcos, 1985; Madrazo y Moragón, 1991; Alarcos Llorach, 1994). Con todo lo dicho, lo más importante es que las palabras son el **elemento fundamental del lenguaje**, codifican nuestra experiencia, regulan el lenguaje humano.

Este concepto tan universal, sencillo y complejo (aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos) adquiere perfiles más completos si la consideramos también desde la *psicolingüística*, como apunta Luria (1980). Este autor afirma que en **la palabra** coexisten cinco funciones esenciales:

- 1) La primera y principal, la *designación*. Señala objetos, cualidades, relaciones: sustantivos, adjetivos y verbos, respectivamente. Estas categorías junto con los adverbios tienen en común su significado nocional, a diferencia de artículos, preposiciones y conjunciones que carecen de referente en la realidad, su significado es funcional (gramatical). Esta distinción ya la hicieron los clásicos al hablar de palabras 'llenas' y 'vacías'. Este valor designativo y simbólico es esencial pues permite al ser humano "duplicar el mundo" por medio de la palabra. Es más, gracias a ellas conocemos el mundo y nos conocemos a nosotros mismos.

- 2) No sólo sustituye al objeto, sino que lo *analiza*; realiza la abstracción y divulga sus características.
- 3) *Generaliza* el objeto de referencia, lo incluye dentro de una determinada categoría.
- 4) La función más reconocida universalmente es *la comunicación* o transmisión de información.
- 5) Consecuencia de todo lo anterior: la palabra aparece como esencia o núcleo de un conjunto de expresiones noéticas y conceptuales.

Hablar de la palabra es hablar del ser humano, es considerar la palabra en su dimensión *antropológica*. Trasciende su materialidad y nos acerca a los demás, socializa la existencia. Negar o retirar la palabra a alguien es tanto como anularlo como individuo, pasar a considerarlo más cercano a las cosas que a las personas. El mutismo dificulta la convivencia. En este sentido, la escuela ha de fomentar, a través de todas las áreas curriculares, contenidos actitudinales y transversales que favorezcan la comunicación, de manera que las relaciones humanas ganen en calidad. El silencio lo rompemos con la palabra; es como la tarjeta de visita de nuestro ser personas. La *función fática* del lenguaje (Jakobson, 1974) es aquella encargada de abrir y mantener abierto el circuito de la comunicación. Las frases de cortesía, tratamientos y demás fórmulas ritualizadas no se reducen solamente a convecciones, sino que nos hacen más sociales, más humanos.

La educación lingüística debe promover entre el alumnado deseos de acercarse a las palabras, que es tanto como acercarse a las personas y al mundo. Porque no hemos de perder de vista la dimensión *globalizadora* que la palabra comporta. No aprendemos palabras aisladas, sino en continuo flujo de sintagmas, oraciones, textos, ideas... Siempre, en un lugar, en unas circunstancias, con una finalidad; en definitiva, en una *situación comunicativa*.

“No teman, aprenderán lo que este colegio exige que sepan; pero, si puedo completar mi tarea, aprenderán aún bastante más. Por ejemplo, descubrirán el placer de las palabras; porque, pese a todo lo que les hayan podido decir, las palabras y las ideas tienen el poder de cambiar el mundo.”

(Kleinbaum, 1995:48)

En esta misma dimensión antropológica, social y psicolingüística, no podemos pasar por alto la inseparable y compleja relación entre lenguaje y pensamiento. Algo ya dijimos en el apartado anterior, 3.1. Ahora queremos remontarnos a Vygotsky (1934) y su luminosa explicación sobre la ontogénesis de la palabra. Pensamiento y lenguaje es un *proceso* que se inicia a los pocos meses de vida en el bebé. Lenguaje egocéntrico, externo e interiorizado son algunas claves de su teoría filogenética. En un momento determinado concluye: *“Una palabra es un microcosmos de conciencia humana”* (Vid. 1934:197).

BIBLIOTECA VIRTUAL

Inhelder y Piaget (1972) se ocuparon también del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. Para la descripción de estos procesos podemos acudir a los recientes estudios descriptivos de Vila (1990) y Cervera (1991c). Mediante gráficos podemos observar el número de palabras adquiridas y la categoría gramatical a que pertenecen, según el periodo evolutivo. Cervera incluye además observaciones didácticas de interés para padres y educadores. En este sentido, resultan reveladoras las investigaciones de científicos de la Universidad de Nueva York (Departamento de Psicología), según manifiesta el reportaje de Sampedro (1999). Estos investigadores, encabezados por Marcus confirman las teorías que Chomsky avanzó en los años cincuenta, pues según han podido confirmar estos estudios recientes, los bebés de siete meses utilizan un sistema de reglas innatas, abstractas, de tipo algebraico, para tratar de interpretar las frases que oyen.

5.3. HACIA LA COMPETENCIA LÉXICA

El interés por incrementar el vocabulario de nuestro alumnado no obedece sólo a deseos cuantitativos o cualitativos de instrucción escolar, sino a otro fin más amplio: el desarrollo y la mejora de la competencia léxica. No basta

con saber, con conocer palabras; hace falta 'saber hacer' cosas con las palabras, emplearlas con propiedad y adecuación a cada situación comunicativa. Que los escolares, ahora y en la vida adulta, no carezcan de disponibilidad léxica; que las palabras que no conocen o que conocen pero no emplean, se vayan incorporando de manera progresiva a su vocabulario activo.

Este ejercicio de la competencia léxica, parte fundamental de la competencia lingüística y comunicativa (Jimeno, 1994a), supone el logro de la variedad, precisión, adecuación y corrección en el uso del vocabulario (*subdestreza* de las cuatro habilidades básicas de la lengua, comprensión oral y escrita, producción oral y escrita: escuchar, leer, hablar y escribir). Desde esta perspectiva comunicativa y funcional del tratamiento didáctico del léxico, sólo cabe el trabajo continuo y constante a partir de actividades comprensivas, como la lectura; expresivas, como la elaboración de textos; y reflexivas, a partir de las propias producciones de los discentes o de una variada tipología textual. Reyzábal (1995) ofrece de manera resumida un repertorio de actividades motivadoras.

El uso, la práctica del vocabulario en actividades abiertas, cooperativas y funcionales nos alejan del conocimiento estático del léxico. El trabajo por tareas o proyectos es una estrategia didáctica propiciada por la Reforma. Desde este enfoque comunicativo del léxico, la palabra deja de ser vista únicamente como 'significado' para revestirse de 'sentido'. Sólo si no descontextualizamos el vocabulario en la acción didáctica podrá aparecer éste con mayor contextura lingüística, paralingüística, pragmática, proxémica, cinésica y etnográfica, reflejo analítico de toda situación comunicativa.

Para consolidar y mejorar la competencia léxica se ha de trabajar el vocabulario de manera ordenada, constante, recurrente y contextualizada; al tiempo que activamos y mostramos las continuas interrelaciones lingüísticas entabladas por las palabras a partir de conexiones asociativas, semánticas, sinonímicas, antonímicas, de derivación o de cualquier otro tipo. Será un proceso activo por parte de los propios alumnos y alumnas, de manera que vayan fijando las nuevas conexiones en un aprendizaje significativo y no arbitrario o memorístico.

“Podemos establecer el primero de los principios didácticos: el fundamento de todo proceso de enseñanza-aprendizaje radica en la traslación y consecución de imágenes visuales, imágenes auditivas e imágenes psicomotrices.”

(Pastora, 1990:50)

En este sentido, es importante hacer ver que el vocabulario a pesar de que parezca una nómina indiscriminada, es una realidad estructurada que sólo espera que la activemos. La contigüidad, la repetición y refuerzo afianzarán la competencia léxica. Para ello hace falta una planificación de manera que el vocabulario no ocupe ocasiones circunstanciales o arbitrarias, sin programación alguna. Este es el reto, *“que el joven salga de los centros escolares manejando el léxico adecuado, el vocabulario fundamental de la lengua ejemplar, aunque además de éste, disponga también de tecnicismos y de vocabulario culto”* (López Morales, 1990:77).

Desde esta perspectiva, *el papel del profesorado* no se limita sólo a presentar unas palabras a los alumnos, ni a explicarles su significado y función, sino que los prepara para que puedan renovar y enriquecer constantemente su vocabulario personal. Esta es la tarea, suscitar inquietudes lingüísticas, sugerir estrategias de investigación. Tratar de ver a los escolares como sujetos autónomos que desarrollan su vocabulario y no como objetos pasivos que tragan y memorizan palabras desconocidas.

5.4. DISTINCIONES TERMINOLÓGICAS

En español, los estudios más importantes sobre vocabulario corresponden a García Hoz (1953, 1977), Jiménez (1986), Casanova et al. (1989), Guerrero Ruiz y López Valero (1990), Pastora (1990), Reyes (1995) y Segoviano (1996). Además, hemos de considerar la investigación de finales de los setenta promovida por el ICE de la Universidad de Oviedo y reseñada por Casanova et al. (1989). Otra consideración es el impulso investigador que se está realizando en Cataluña en didáctica de la lengua materna y cooficial: planes de inmersión lingüística (Cassany et al., 1994), aulas de

autoaprendizaje del catalán (Achón et al., 1996). Aquí el vocabulario ocupa un lugar preeminente.

Para adentrarnos en la cuestión terminológica, hemos de tener en cuenta, en primer lugar, que las diversas *taxonomías* con que designamos el vocabulario responden a perspectivas diferentes y complementarias. García Hoz (1977) determina la educación básica del léxico en tres niveles: vocabulario **usual**, al que otros llaman también *general*, formado por unos 12.000 vocablos; **común**, al que otros llaman *básico*, formado por unos 2.000 vocablos; y **fundamental**, las 200 voces del vocabulario común con dificultad ortográfica. Son tres círculos concéntricos cuyo criterio de aparición es la frecuencia en el uso. En la enseñanza primaria y secundaria nos interesan principalmente los dos últimos niveles. Para el profesor López Morales (1990) el vocabulario *fundamental* lo constituye el básico más el “*disponible*” (voces de uso restringido pero que todo hablante culto debe conocer cuando se habla de determinados temas). Pero ¿cuáles deben ser los criterios para la selección del vocabulario básico además del estadístico? Debe recoger las voces de:

- mayor alcance semántico (hiperónimos, entre otros),
- mayor capacidad de reemplazo en el discurso,
- mayor posibilidad combinatoria,
- mayor riqueza de sinónimos y antónimos.

Los diccionarios suelen abarcar un mínimo de 40.000 vocablos. El hablante culto emplea 4.000 o 5.000 voces de uso real. ¿Cuáles son esas 2.000 o 2.500 palabras más básicas? Autores como Jiménez (1986) o Casanova (1995) consideran que el vocabulario básico debe estar configurado por vocablos que respondan a criterios filológicos, psicocéntricos, sociocéntricos, pedagógicos y científicos. Otras distinciones terminológicas que ofrecen los especialistas son las siguientes:

- Vocabulario **específico** o *técnico*, voces utilizadas en situaciones de comunicación que implican la transmisión relevante de un campo de la experiencia particular (vocabularios profesionales y de las

ciencias). Vocabulario **general**, de extensión mucho mayor, es el empleado por los hablantes en circunstancias habituales.

- Vocabulario **potencial, pasivo y activo**. El primero, formado por aquellas voces que no conocemos, así como aquellas que, aún no conociéndolas, podemos intuir su significado por su morfología lingüística o por el contexto en que han aparecido. El vocabulario pasivo para un hablante es aquel que conoce pero no emplea. El activo es el que sí usa. Este último recibe el nombre también de *vocabulario particular* de cada persona, en contraposición al Vocabulario (con mayúscula) que lo integra el resto de voces que configuran una lengua. Esta triple distinción (reducida las más de las veces a la oposición vocabulario activo/vocabulario pasivo), a pesar de las críticas recibidas por algún autor, es de gran rendimiento didáctico y, en documentos oficiales, ensayos y libros de texto, es una distinción muy socorrida. El objetivo educativo debe ir en la línea de incorporar el vocabulario pasivo en activo; si bien siempre será mayor el primero que el segundo. Acortar las distancias entre uno y otro es conseguir “facilidad de palabra”. Cuando un escolar carece de vocabulario (pasivo y activo) se pueden producir algunos de los siguientes defectos: verbalismo, alexia, abuso de tópicos, frases hechas y muletillas, así como un “*memorismo innecesario por una incapacidad de expresar la idea con palabras diferentes, porque no se poseen otras o no se saben organizar adecuadamente*” (Romera Castillo, 1979:93).
- **Léxico** frente a **vocabulario**. Tal distinción es análoga a la que Saussure (1916) hizo entre ‘lengua’ y ‘habla’. El léxico lo componen todos los vocablos que están a disposición del sujeto en un momento determinado; el vocabulario es el que emplea el sujeto en un acto de habla concreto. Léxico y vocabulario están en relación de inclusión. En la práctica se emplean ambos términos indistintamente como si fueran sinónimos perfectos. La acción didáctica se encaminará a enriquecer el *léxico individual*, manifestación del *léxico general o global* (palabras que un individuo no ha podido aprender). Por otra

parte, hemos de considerar también que la incidencia léxico-didáctica en el aula “supone al menos un tercio de influencias lingüísticas sobre el alumno, por lo que la formación léxica debe estar dirigida a completar y motivar, para que tenga como punto de referencia el resto de las áreas de influencia, la social y la familiar” (Pastora, 1990:61).

- Vocabulario **oral** y **escrito**. Distinción en cuanto al registro. El segundo es mucho mayor que el primero; principalmente porque la comunicación oral es más expresiva y se integra con otros lenguajes de forma que la palabra puede sobreentenderse: *a buen entendedor pocas palabras bastan*, dice el refrán. El lenguaje oral es vivo, complejo, pues la intención, el tono, gesto, movimiento corporal, carga emotiva o realce expresivo configuran el lenguaje integral o integrado. En este sentido, podríamos hacer distinciones del vocabulario en función de la situación comunicativa, lo que nos llevaría a consideraciones etnográficas, así como a distinciones de mayor o menor formalización discursiva.

En la organización educativa de nuestra área deberemos seleccionar el **vocabulario básico** (inventario léxico) y establecer una **programación sistemática de vocabulario** que incluya una metodología variada y motivadora. En este *proceso de adquisición léxica*, Saavedra (1988:45) distingue tres etapas:

- 1ª) Recepción: comprensión oral o escrita.
- 2ª) Simbolización interna: interpretación, razonamiento y formación de conceptos.
- 3ª) Expresión: comunicación hablada o escrita.

Los **inventarios o corpus léxicos** de la lengua materna han venido apareciendo tímidamente en los últimos años. Tal selección no tiene por qué recoger sólo el vocabulario básico, puede obedecer a otros criterios.

Posteriores compilaciones a García Hoz (1953,1960,1977) son las siguientes:

- Pita y Arribas (1986). Abarca más de 1.000 palabras repartidas en veintiún centros de interés o temas. Va dirigido a niños con algún tipo de deficiencia cognitiva. Incluye láminas con dibujo.
- Casanova et al. (1989). Trabajo experimental en tres tomos. Incluye apartados de teoría, listados léxicos para educación primaria y secundaria y abundantes actividades para trabajar y para medir el vocabulario.
- Guerrero Ruiz y López Valero (1990). Abarca el vocabulario general y el básico para la educación primaria. Organizado en torno a áreas próximas a la infancia. Abundantes y motivadoras actividades de exploración y de introducción de nuevo vocabulario. Trabajo sistemático y progresivo.
- Pastora (1990). Distingue el vocabulario básico para ciclo inicial y medio de EGB (Educación Primaria) y el vocabulario básico del superior (primer ciclo de Enseñanza Secundaria). Los listados léxicos responden a “unidades temáticas vivenciales” y se originan a partir de la estrategia lingüística de “constelaciones”. El vocabulario básico del ciclo superior está formado por 2.400 voces. De este trabajo tendremos ocasión de hablar con más detenimiento en epígrafes posteriores.
- Soto et al. (1994). Más de 9.000 voces incluidas en cuarenta y cinco categorías o temas, distribuidos jerárquicamente según índices de frecuencia. Trabajo empírico para facilitar posteriores estudios o proyectos en torno al vocabulario. Algunas de las categorías son: peces, árboles, mobiliario, utensilios de cocina, tipos de madera, etc. Esta configuración del vocabulario es válida para todas las etapas educativas.

- Achón et al. (1996). Soporte informático de CD-ROM. Auto-aprendizaje del catalán (versión catalán central, valenciano, balear, mallorquín y alguerés). Método interactivo; el vocabulario refleja tres ámbitos, la casa, la calle y la escuela. Dirigido a la enseñanza primaria.

5.5. DIDÁCTICA TRADICIONAL DEL VOCABULARIO

Una de las indicaciones más socorridas del tratamiento del vocabulario en el aula durante las últimas décadas era el conocido consejo de leer, leer mucho, casi como exclusiva fuente de enriquecimiento léxico. No faltaba razón, una persona que lee mucho adquiere mucho vocabulario. Eso es cierto, pero no exculpa del tratamiento tan ocasional del vocabulario en clase. Ejercicios aislados, consultar en el diccionario las voces desconocidas o alguna dificultad ortográfica, etc. son algunos ejercicios que nos encontramos en los libros de texto. Conforme exploramos libros de texto anteriores a 1980, las ausencias son mucho mayores (vid. Peñalver, 1991).

Para presentar una exhaustiva **descripción tipológica** del tratamiento del vocabulario en los libros de texto anteriores a la Reforma educativa, hemos acudido a una muestra relativamente reciente de ellos: García Barrientos y Gómez Torrego (1984), Escarpanter (1986), Alonso et al. (1989), Lázaro y Tusón (1989), Ferro San Vicente y Ruiz Parras (1990), Neggers (1992) y Fernández de la Torriente (1994).

Presentaremos, en primer lugar, una relación representativa del tipo de ejercicios que predominan en esos libros, a continuación, haremos una valoración, para finalizar con una reformulación didáctica según los enfoques de la Reforma educativa para el área de lenguas.

5.5.1. Descripción tipológica de ejercicios

1. Lectura y comprensión

Se presenta a los escolares un fragmento no muy extenso, por lo general perteneciente a un autor culto, y se les pide que:

- a) lo lean cuidadosamente tratando de captar el sentido exacto del mismo. Si no captan el sentido de alguna palabra, que acudan entonces al diccionario;
- b) expliquen el significado literal o figurado de acuerdo a su uso en el contexto de una serie de palabras pertenecientes al texto. Suelen aparecer diez vocablos.

2. Matización

Se ofrece a los alumnos quince o veinte frases en las que aparece una palabra resaltada en cada una de ellas; se les pide que formulen dos nuevas oraciones parecidas a las de la frase modelo.

“Juan era un escritor lúcido”----- Todavía está lúcido para eso
----- Ha sido una lúcida solución

3. Precisión semántica

Ejercicio de elección múltiple. Los educandos deben rellenar cada espacio en blanco con el vocablo correspondiente, tomado de una lista que aparece a pie de ejercicio. Por ejemplo, veinticinco enunciados y, en otra lista, veinticinco palabras:

“Llenó el ----- con claveles y gladiolos” / cortijo, cáliz, arriete, osario, etc.

4. Asociación

Se ofrecen cinco palabras para cada ejercicio (25 en total); sólo una se ajusta a la palabra clave, aunque no se descarta la vecindad semántica o fonética de alguna otra. El estudiante debe subrayar el vocablo adecuado.

descabellado (a) desenfrenado (b) desazonado
(c) desconcentrado (d) descomedido

5. Definiciones

Se pide al alumno que indique el vocablo que más se ajuste a la definición (25 definiciones). Aparte, agrupadas, aparecen las 25 palabras correspondientes a tales definiciones.

“libro o papel escrito a mano” ----- censo, anales, manuscrito, etc.

6. Sinonimia y Antonimia

El educando debe colocar en la columna correspondiente los sinónimos y antónimos que encuentre al pie del ejercicio. El número de sinónimos y antónimos suele ser irregular. Se aconseja acudir al diccionario en caso de duda. Aparece una lista con 15 o 18 vocablos.

	<u>Sinónimo</u>	<u>Antónimo</u>
“Extinguir”
[desigual, asfixia, austeridad, borde, proclamar, producir, etc.]		

7. Sinonimia

Ahora se trata de anotar debajo de cada palabra (12 en total), el sinónimo o sinónimos correspondientes de una relación de 24 voces.

1. Bidón	2. Espigado	3. Signo
[atrio, débil, alto, enfático, fango, etc.]		

8. Polisemia

De una relación de diez palabras, y cada una con dos o tres acepciones, deben los alumnos construir una frase apropiada para cada uno de los significados.

“Etiqueta”	1. Fiesta, gala.	2. Marca.
------------	------------------	-----------

9. Precisión léxica-1

Dada una lista de verbos (‘registrar’: rebuscar, explorar, rastrear, hurgar, cachear), deben elegir el más adecuado para una serie de frases. Es un tipo de ejercicio muy socorrido en los manuales de BUP.

“Le ----- las bombillas en busca de una prueba”.

10. Precisión léxica-2

Se pide al escolar que consulte el diccionario e indique si es apropiada o no la palabra señalada en cada frase.

- ♦ Juan fue clasificado de inmoral.
- ♦ No quiero esa roncha de jamón.

11. Vocabulario especializado

Los estudiantes deben conocer el vocabulario perteneciente a distintas ramas del saber (psicología, economía, medicina, sociología y política); para ello se ofrece al alumnado una lista que suele contener 60 palabras de media, ordenadas alfabéticamente y con el significado correspondiente. Después, para cada una de las especialidades se les propone un ejercicio de precisión semántica: quince enunciados con un hueco en cada uno de ellos para buscar el vocablo correspondiente entre la citada lista de voces.

12. Términos legendarios y mitológicos

Ejercicio igual que el anterior, pero ahora incluye una lista con el vocabulario correspondiente a la cultura clásica.

13. Locuciones latinas y términos extranjeros

Ejercicio parecido a los dos anteriores. Se les ofrece una lista con las locuciones latinas más frecuentes y los vocablos extranjeros aceptados, para que construyan frases con ellos, o bien extraigan el término adecuado (entre los incluidos en ese listado inicial), para así completar el hueco en una serie de enunciados.

14. Derivación y familias léxicas

Se les pide que formen el sustantivo y el verbo correspondiente, así como otras palabras pertenecientes a la familia léxica. Aparece una lista con ocho o diez voces.

“delgado” ----- delgadez, adelgazar, adelgazantes, etc.

15. Sopa de Letras

Consiste en un entramado de letras que, tras una observación meticulosa, se descubre que algunas forman palabras. Se ha de leer de arriba abajo, en diagonal, etc. Las palabras existentes suelen guardar una vinculación semántica (el cuerpo humano, la ciudad, nombre de ríos, etc.). En los libros de texto más recientes los límites gráficos de la sopa de letras dibujan algo

figurativo que tiene relación con las palabras que se han de descubrir: una copa, un coche, una figura humana.

16. Crucigramas

Es otro de los socorridos ejercicios de vocabulario. En las propuestas más recientes las palabras solicitadas guardan entre sí una relación semántica. Varía el grado de dificultad, pero por lo general no son complicados ni muy extensos.

17. Precisión léxica con “verba omnibus”

Se trata de sustituir en cada enunciado una palabra de significado impreciso o muy desgastado por el uso.

los verbos “hacer”, “tener”, “coger”, etc.; o el sustantivo “cosa”.

18. Unir correctamente

Se pide a los estudiantes que establezcan las conexiones correctas entre dos columnas; una con raíces y otra con sufijos.

<u>Lexema</u>	<u>Morfema</u>	<u>Palabra</u>
arm-	-aje	?
bosc-	-ero	?

19. Pulpo léxico o cóctel de monemas

Es una variación de los ejercicios precedentes. Se trata de formar palabras (composición y derivación) a partir de prefijos y sufijos. El alumno ha de encontrar los lexemas pertinentes.

<u>Prejijo</u>	<u>Lexema</u>	<u>Sufijo</u>
dis-		-ible
entre-		-ero
super-		-eta

20. Campo semántico

Dada una lista amplia de palabras (treinta, por ejemplo) se les pide que las agrupen y clasifiquen por campos semánticos o asociativos. Antes se les ha indicado cuáles son estos campos asociativos (generalmente tres o cuatro).

21. Parejas de parónimos

Ejercicio muy sencillo consistente en construir frases a partir de una lista de vocablos parónimos.

aptitud / actitud, infligir / infringir, etc.

22. Homónimas

Igual que la propuesta anterior, pero ahora con términos homónimos (palabras homófonas y homógrafas).

ola / hola, vaca / baca, vino* / vino**, etc.

23. A partir de la lectura de un texto

Se señalan determinados vocablos, sintagmas u oraciones; se les solicita que establezcan:

- ◆ sinónimos,
- ◆ antónimos,
- ◆ frases equivalentes,
- ◆ palabras pertenecientes a un mismo campo semántico,
- ◆ clasificar palabras según la categoría gramatical,
- ◆ etc.

24. Búsqueda en el diccionario

Cuestiones de lo más variadas.

- ◆ gentilicios (lista con poblaciones de toda España),
- ◆ el animal u objeto que realiza la acción de croar, rugir, chirriar, etc.,
- ◆ etc.

25. Dígase nombres que...

Se trata de buscar voces emparentadas semánticamente con una serie de adjetivos, o bien indicar un sustantivo para cada adjetivación: “fértil”, “sutil”, “verosímil”, etc.

26. Síntesis, Precisión

Se plantea a los escolares cuestiones léxico-gramaticales como:

- a) Sustituir la construcción [verbo + adverbio] por un verbo que diga lo mismo.
- b) Sustituir la construcción “poner en + [sustantivo]” por un verbo.

c) Sustituir las expresiones por un verbo preciso:

- Inundar enteramente un territorio ----- anegar
- Lo pusieron en prisión ----- ?
- Destruir completamente al enemigo ----- ?

27. Derivación de una categoría a otra

Otras cuestiones planteadas con el vocabulario responden al tipo de:

- a) dígase qué nombres corresponden a los siguientes verbos: resumir, recortar, etc.,
- b) fórmese el sustantivo abstracto de los siguientes adjetivos: sobrio, breve, etc.

28. Frases hechas

Se trata de indicar el significado de expresiones muy generalizadas.

- ◆ Eso es harina de otro costal.
- ◆ Se quedó en la luna de Valencia.

En otras ocasiones, las expresiones son extraídas de fragmentos de textos, generalmente, literarios. Esto supone un mínimo de avance en la contextualización.

29. Emparejamientos

Otro modelo de ejercicio muy repetido es el de establecer en una columna los sustantivos y en otra los adjetivos. Los alumnos deben establecer las correspondencias pertinentes. Finalizado el ejercicio, se les pide que construyan una frase con cada emparejamiento.

serena	ruido
ciega	aplauso

30. Comparaciones expresivas

Supone una variedad del ejercicio anterior. Se ofrecen diez adjetivos correspondientes a diez expresiones muy generalizadas; hay que establecer las equivalencias oportunas.

X como un perro.
X como una rosa.
[fiero, lento, listo, fiel, etc.]

31. Etimologías básicas

- a) Dadas 25 raíces o afijos como muestra, se pide al alumnado que complete el hueco de cada frase.

“Le dolía es estómago por culpa de su -----” / [afasia, antibiótico, etc.].

- b) Deben consultar las etimologías y explicar el significado de los vocablos en su sentido literal y después en el sentido más usual.

Antisemitismo

32. Anglicismos y galicismos

Se les presenta una exhaustiva lista con voces extranjeras muy divulgadas.

sport, capot, staff, hall, hobby, etc.

A continuación se les pide que intenten sustituirlas por palabras españolas.

33. Dado un texto descriptivo...

A partir de un texto se les pide que entresaquen las palabras que “pintan” el paisaje. Es decir, que señalen adjetivos. Otras veces, que extraigan los nombres abstractos, o los verbos intransitivos. Se trata de un ejercicio léxico y gramatical.

34. Cambio de género = a cambio de significado

Aparece una relación de parejas de palabras del tipo “el pico / la pica”, “el pez / la pez”, etc. Se les invita a formular frases con cada palabra.

35. Definir

Se les pide que definan los vocablos, al estilo como lo hace el diccionario, pero sin consultarlo, en primera instancia; luego comprueban la definición de ellos y la del diccionario. Aparecen términos corrientes como “pasear”, “cultura”, etc.

36. Coloquialismos

Palabras que a menudo son de jerga (“chollo”, “mogollón”, etc.), se les solicita que las sustituyan por las correspondientes al registro estándar o culto.

5.5.2. Valoración de la tipología

Tradicionalmente el vocabulario se ha venido trabajando de manera escasa, sin orden, con ejercicios inconexos, mecánicos y poco motivadores como muestran las casi cuarenta actividades que acabamos de reseñar. Éstas aparecían en los libros de texto más como relleno que como planificación didáctica. En definitiva, el vocabulario apenas presentaba protagonismo. Con la actual Reforma el vocabulario ha adquirido mayor relevancia. Fuente Blanco y Sánchez Pérez (1998) presentan varios cuadernos de ortografía y léxico para la ESO que no dejan de ser una buena recopilación de ejercicios de tipología tradicional. En nuestra opinión, este modo didáctico de tratar el vocabulario muestra, entre otras las, siguientes limitaciones:

- Presentación *descontextualizada*.
- Realidades *atomizadas*, sin relacionar ni clasificar. Así, se generan frases inconexas, no textos (unidad mínima de comunicación).
- Apenas hay lugar para el trabajo cooperativo.
- No son tareas (propuestas didácticas de mayor envergadura pedagógica) sino ejercicios aislados que se agotan en sí mismos. Son actividades de ejecución, mecánicas.
- Se fomentan los registros más formalizados. Poca variedad sociolingüística.
- No existe una planificación recurrente del vocabulario. Listas arbitrarias de palabras que ya no vuelven a aparecer o a entroncar nuevas relaciones.

5.5.3. Replanteamiento didáctico

A continuación, nos fijamos, por ejemplo, en el ejercicio nº 24 de la tipología tradicional que hemos presentado en el epígrafe 5.5.1.: objetivo específico, los gentilicios. Veamos qué alternativas más comunicativa podríamos plantearnos.

- Sondeo oral inicial. Se escriben en la pizarra algunas de las poblaciones visitadas por los escolares con motivo de algún viaje. A continuación, el gentilicio correspondiente. De esta manera se ha partido de los conocimientos previos del alumnado; se ha podido consultar el diccionario para averiguar la designación correcta; se les ha podido pedir que de manera oral o escrita hicieran un resumen.
- Se pueden llevar al aula guías turísticas (diversidad textual, textos reales). Repartidos en grupos, se les puede pedir que resuman las características informativas; que simulen formar parte de una comisión escolar que ha de estudiar y presentar a la clase (enfoque comunicativo y funcional), las alternativas turísticas de acuerdo a unas consignas: número de días para el viaje de fin de curso, presupuesto, lugares interesantes, etc.; o que se establezcan comisiones para cada alternativa, de manera que cada comisión defienda su propuesta. (trabajo cooperativo, interdisciplinar, resolver problemas, razonar...). Entre las consignas no ha de faltar la de nombrar por el gentilicio a las personas de las poblaciones por las que se pase.
- Actividad dramática: juego de personajes. Estamos en una oficina de Información y Turismo, o en una agencia de viajes. La persona encargada atiende a una pareja que solicita un viaje, o a un pequeño grupo de alumnos que solicita información para un viaje de fin de curso. Una de las consignas es que, durante la conversación, de alguna manera aparezca el gentilicio de cada población por la que se viaja. Se les puede pedir también que nos informen de las

costumbres, la lengua, las fuentes de riqueza, los problemas humanos que se encontrarán, etc.

En contrapartida, este tipo de planteamientos didácticos obligan a una mayor inversión de tiempo, de materiales y de preparación que una actividad de corte tradicional. Pero los resultados además de satisfactorios, están más acordes con los fines actuales de la educación lingüística. Para lograr estos objetivos podemos apoyarnos también en diccionarios pedagógicos como el de Vox (1997), que incluye además un cuaderno con ejercicios muy variados, para los que se han tenido en cuenta criterios de la Reforma para el área de lenguas. Para nuestra investigación hemos seguido esta línea pedagógica en uno de los grupos del estudio empírico.

5.6. TENDENCIAS ACTUALES

Hemos visto cómo la metodología tradicional abusaba de ejercicios descontextualizados y cerrados, en la didáctica del vocabulario. Las tendencias más recientes ponen el énfasis en los siguientes criterios:

- que el vocabulario es una realidad estructurada, no algo desorganizado. Los precedentes hay que buscarlos en Saussure (1916) y en Bally (1950);
- que el componente léxico-semántico ha de organizarse en torno a *núcleos temáticos o vivenciales* cercanos al periodo evolutivo de los estudiantes; que se ha de tener en cuenta la “zona de aprendizaje próxima” de los jóvenes;
- que han de prevalecer las *actividades abiertas*, en las que el aprendiz se implique como protagonista y no como receptor pasivo;
- que se fomente el aprendizaje *por tareas o proyectos*. Es un tipo de estrategia amplia y cooperativa; organizada en torno a un tema con diversas secuencias en las que se tienen en cuenta las decisiones de

los discentes. Los temas pueden ser, por ejemplo, “conoce tu ciudad”, “nos organizamos” (un viaje, una salida cultural), “nos gusta la música”, etc. Además, se aborda de forma *globalizadora* los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, mediante actividades de comprensión y producción;

- que el vocabulario aparezca *contextualizado*, es decir, que las palabras no aparezcan aisladas, sino insertas en referencias, situaciones y niveles lingüísticos superiores: nivel oracional, supraoracional, paralingüístico y pragmático (lenguajes no verbales). Cuanto mayor sea la confluencia de estos niveles en las actividades de vocabulario éste presentará una textura lingüística más rica y por tanto más adecuada para el incremento de la competencia léxica: producir y comprender palabras en un contexto y una situación y no sólo saber palabras.
- que ha de *complementarse* la atención incidental (a partir de la lectura de una noticia actual de prensa, de un documento oficial del centro, de un poema...) con la planificación sistemática del vocabulario;
- que se ha de buscar y hacer descubrir el *lado lúdico y creativo* del vocabulario, pues de esta forma no sólo incrementamos el caudal léxico de los estudiantes, sino que al mismo tiempo estamos potenciando actitudes positivas hacia el lenguaje;
- que se incida en el aprendizaje por la *vía inductiva*, de manera que favorezcamos el aprendizaje por descubrimiento y, por tanto, la autonomía cognitiva de los sujetos.

Teniendo en cuenta las orientaciones precedentes, que no son otras que algunas líneas conceptuales de la actual Reforma para el área de Lenguas, pasamos a continuación a exponer varias **estrategias de aprendizaje** que nos parecen adecuadas para alcanzar los fines educativos que nos proponemos en Enseñanza Secundaria Obligatoria.

1ª) Sistema de **constelaciones léxicas** (Pastora, 1990). La secuencia la inicia el propio escolar bien de manera individual o bien de manera cooperativa que, a partir de un *vocablo generador*, expande toda una red o malla léxica de interrelaciones, mediante los procedimientos lingüísticos de la asociación (fónica y semántica), la derivación, la composición, la sinonimia y la antonimia (Lang, 1990; Jover, 1998). Dichas constelaciones pertenecen a “unidades temáticas vivenciales”, contextualizadoras e inductoras del vocabulario generado. Una explicación más detallada se puede encontrar en el apartado 10.3.3.2. y en los Anexos 1 y 15.

Una constelación nunca es definitiva, sencillamente ponemos fin al cabo de un tiempo marcado (diez minutos, por ejemplo) o al término del espacio físico (un folio). El resultado tampoco es estable, pues ese mismo vocablo generador propiciaría constelaciones distintas en el mismo grupo de alumnos pasado un tiempo; es decir, se trata de una metodología de componente subjetivo importante. La constelación muestra un entramado de relaciones léxicas que, de alguna forma, reflejan la organización mental de los sujetos, pues sigue en parte el modelo de *redes asociativas o semánticas* recogidas de manera muy sintética por Pita y Arribas (1986:8-9).

Las constelaciones muestran desde conexiones sencillas y lineales a conexiones más complejas, según la madurez cognitiva del sujeto. Para ayudar a fijar la ortografía y la categoría gramatical (nombres, verbos y adjetivos) se recurre a la tipografía: NOMBRES en mayúscula, verbos en minúscula y subrayados, adjetivos en minúscula. De esta manera se ejercita la memoria visual con el esfuerzo mecánico-conceptual.

Fue Saussure (Ullmann, 1965) quien primero habló del léxico como entidad estructurada en “constelaciones”. Su discípulo Bally (1950) desarrolla las asociaciones semánticas e instaura el útil concepto de “campo asociativo”: *“el campo asociativo de una palabra está formado por una intrincada red de asociaciones, unas basadas en la semejanza, otras en la contigüidad, unas surgidas entre los sentidos, otras entre los nombres, y otras a su vez entre ambos”* (Ullmann, 1965:271).

Este modo de trabajar el vocabulario, desde el vocabulario y con el vocabulario, aúna criterios de acción filológica, psicológica, pedagógica y social. Además, lo recomendable es que las constelaciones sean secuencia de un trabajo por tareas o proyectos y no un recurso aislado.

2ª) Otra estrategia de aprendizaje del vocabulario consiste en buscar palabras en **periódicos** e ir construyendo fichas de vocabulario específico: política, deportes, religión, etc.

3ª) También podemos abordar el vocabulario **a partir de una palabra** (bien porque está de moda, bien porque se ha leído o porque es relevante en cualquiera de las áreas curriculares), siguiendo un proceso *semasiológico* (de la palabra a la idea) mediante el establecimiento de su familia léxica, campo semántico, transformación de categoría gramatical, invención de acertijos, jeroglíficos u otras actividades lúdicas que despierten y afiancen “el gusto por las palabras”. En esta dirección se encuentran algunos libros de Cervera (1983, 1985).

4ª) O bien desde la **lectura de un texto** (no tiene por qué pertenecer a los registros más formalizados) podemos poner en práctica propuestas como las planteadas por Saavedra (1988:49-70):

- confección de tres listas. Palabras no utilizadas normalmente, palabras conocidas y utilizadas, y palabras conocidas pero no utilizadas;
- producción oral, escrita o iconoverbal que incluya el nuevo vocabulario;
- ejercicios de derivación y composición;
- ejercicios de expresividad fonética;
- etc.

5ª) Un hecho evidente es que a los jóvenes les gusta **hablar de sus temas favoritos**, de sus aficiones. En clase se puede dejar diez minutos para que todos los días se hable sobre el tema preparado. A partir de los intereses

del adolescente podemos ayudarle a corregir su expresión, su vocabulario. Les podemos hacer ver que una palabra puede hacer variar todo el mensaje. A esto podemos añadir ejercicios de *clasificación* del vocabulario. La clasificación es una operación mental fundamental, pues desarrolla la capacidad integradora, es la base de operaciones mentales y semilla del pensamiento científico.

6ª) Otra estrategia didáctica son las **prácticas dramáticas**. Es una herramienta recomendada desde los escritos oficiales recientes y desde la literatura didáctica de los últimos tiempos. De ello hablaremos más adelante, en los capítulos 6 y 7.

“La expresión dramática en las aulas debe abarcar un amplio abanico de actividades, realizadas de forma progresiva e incardinadas dentro de las clases de lengua y literatura. (...) Toda esa amplia gama de posibilidades expresivas en lectura, memorización, entonación y representación en el aula va a proporcionarle al profesor unas clases de lengua y literatura ágiles, variadas y deseadas por los alumnos, al tiempo que estará consiguiendo unos objetivos muy claros en expresión oral y mímica, en memorización y en creatividad” (Serrano et al., 1991:151-152).

7ª) Un recurso lúdico consiste en la formación de **estrellas léxicas** como actividad recopilatoria al final de las unidades didácticas, en cualquiera de las áreas curriculares. Esta forma de hacer contribuye notablemente al incremento del vocabulario general y del vocabulario específico (Lillo et al., 1996).

8ª) Las **familias léxicas** constituyen una buena actividad para incrementar el vocabulario y fijar la observación ortográfica (Sanjuán, 1995; Carratalá, 1994, 1995). Lo que sí debemos procurar con esta práctica es que las familias léxicas respondan a motivos contextualizados.

9ª) Con igual **planteamiento contextualizador** hemos de presentar los frecuentes y variados ejercicios de sinonimia, antonimia, juegos de vocabulario, ejercicios de tipo “cloze”, análisis morfo-lexicológico de palabras, relaciones

semánticas, juegos lingüísticos tradicionales (sopa de letras, crucigramas, bingos de palabras, imágenes fugaces, etc.) como otros más recientes como *Pictionary*, *Scrabble*, *Boggle*, (Badía y Vilà, 1992; Cassany et al., 1994). Especial hincapié queremos hacer en los ejercicios de *polisemia*, pues las mayores deficiencias relativas al léxico se encuentran en la dimensión cualitativa del aspecto semántico. También recomendamos los ejercicios de *adjetivación*; ejercicios con *verbos* (lo que hacen o dicen personas y animales, sustituir una perífrasis o circunloquio por un verbo, etc.); ejercicios con el *diccionario*, ya que su uso frecuente y racional es trascendental para el enriquecimiento léxico. De esto hablaremos a continuación.

Por último, queremos destacar la aportación teórico-práctica con que Segoviano et al. (1996) han contribuido en didáctica del español como lengua extranjera y, más en concreto, la valiosa investigación en estrategias de enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Aquí se reivindica el valor vertebrador del léxico en los estudios filológicos y se ofrecen distintas vías para la aceleración del aprendizaje léxico.

5.7. EL DICCIONARIO

El diccionario es un instrumento imprescindible para el aprendizaje del léxico y de la lengua en general. Los mismos programas de Reforma educativa le otorgan una importancia especial. Su presencia en el aula no debería limitarse a las clases de Lengua, por lo que debería estar presente también en las demás áreas curriculares, ya que su utilización proporciona al estudiante un *grado de autonomía muy elevado*. Además, va a ser utilizado toda la vida como “libro” de referencia.

Lo más característico no son los aspectos formales que aparecen con cada vocablo, sino la *dimensión funcional y textual* a que debe obedecer su consulta. El **objetivo didáctico general** será por tanto despertar y consolidar hábitos de consulta al diccionario (Calero, 1995). En cuanto a **finés más específicos** de conocimiento y uso anotamos los señalados por Cassany et al. (1994:385):

- ❖ *Conocer los diversos tipos de diccionario: generales, de sinónimos, enciclopédicos, de etimología, de dudas y dificultades, etc. (Santamaría, 1979; Seco, 1986; Cotterell, 1988; RAE, 1992; Torrents, 1997; Richards et al., 1997; Rodríguez González y Lillo Buades, 1998).*
- ❖ *Conocer la estructura del diccionario: ordenación, estructura de una entrada, informaciones que contiene, ejemplos, etc. Un estudio de estos aspectos lo podemos hallar desarrollado en Serrano et al. (1991:265-292).*
- ❖ *Saber interpretar la información semántica y gramatical que proporcionan las entradas léxicas.*
- ❖ *Desarrollar actitudes activas respecto a la búsqueda de información y al interés por la precisión.*

Saber manejar el diccionario es imprescindible. Debe ser, por tanto, un objetivo preferente en el Área de Lenguas de la Educación Primaria y Secundaria (Carrizosa, 1995; Eguíbar, 1995). Según la edad escolar, los alumnos deben acostumbrarse a manejar diccionarios para distintos fines y de dificultad gradual. Su elaboración debería estar en manos de lexicógrafos con conocimientos de pedagogía; un *diccionario escolar* debe ser un “diccionario pedagógico”. El *Diccionario Escolar de la Real Academia Española* (1995) se orienta en esta dirección. En una reciente investigación (OCU-Compra Maestra, 1996) se detallan y contrastan los quince diccionarios escolares más utilizados en los últimos años. Queremos destacar por su dimensión didáctica los de Almarza et al. (1997), Vox (1997), Fontanillo y Riesco (1998).

Como última novedad, contamos ya con nuevos formatos de diccionarios en CD-ROM (Moliner, 1996; Institut D’Estudis Catalans, 1997; Vox, 1997; Martínez Riu y Cortés, 1997; Larousse, 1996, 1997a, 1997b; Fontanillo y Riesco, 1998). También supone una novedad la gran cantidad de diccionarios que se pueden consultar en Internet, novedoso instrumento para el aprendizaje

de los más diversos saberes (Essebag et al., 1996; Peña, 1998; Pérez Gutiérrez, 1999). Algunas páginas web son las siguientes:

- <http://www.espasa.es> (Diccionario General de la Lengua Española).
- <http://www.vox.es> (Diccionario General de la Lengua Española).
- <http://www.wordmagic.com> (Programa de traducción español a inglés y viceversa. Diccionario de sinónimos, antónimos y verbos).
- <http://www.activa.arrakis.es> (Traducciones de inglés a español y viceversa, alemán a español y viceversa).
- <http://www.hispaniola.es> (Diccionario de regionalismos de la lengua española. Más de treinta mil acepciones españolas e hispanoamericanas).
- <http://www.vieuxcop.es> (Diccionario de modismos, regionalismos, argot e insultos en España e Hispanoamérica).

Al mismo tiempo, una referencia obligada en secundaria y bachillerato es el Diccionario de la Real Academia Española (vigésimo primera edición, RAE, 1992). El DRAE responde a un tipo de *diccionario general* cuya finalidad fundamental es informar a los hablantes de cuáles son las palabras y acepciones de uso generalizado, con objeto de mantener la unidad lingüística en todo el ámbito hispanohablante. De igual consideración es la última edición (revisada y nueva) del diccionario de Moliner (1998).

Zayas y Rodríguez (1994) consideran dos modos de utilización del diccionario:

- ❖ *como obra de consulta, cuyo empleo requiere aprendizaje,*
- ❖ *como instrumento de trabajo diario por el alumnado.*

La utilización dependerá del tipo de diccionario. Estos profesores ofrecen la siguiente *clasificación*, cuyos límites en la práctica no son tajantes:

- ❖ *Diccionarios de “cosas”, cuyo objetivo es describir los objetos y narrar los hechos y procesos (enciclopedias y diccionarios monográficos o por materias). Entre éstos se encuentran los diccionarios ideológicos (Casares, 1992) y los diccionarios de sinónimos y antónimos (Gili, 1975).*

- ❖ *Diccionarios de “palabras”, nos proporcionan datos lingüísticos: antecedentes históricos del término, ámbito social y geográfico de uso, valores afectivos, etc. Son los llamados diccionarios de la lengua (normativos, generales) y los específicos de un campo concreto (etimológicos, por ejemplo, como el de Corominas, 1980).*

- ❖ *Diccionarios cifradores o codificadores (responden a la necesidad de encontrar palabras a partir de las ideas) y diccionarios descifradores (proporcionan el significado de las palabras y sirven para interpretar mensajes). Entre los primeros se sitúan los diccionarios ideológicos (Casares, 1992), de sinónimos y antónimos (Blecua y Gili, 1994), o el diccionario inverso de la lengua, de gran utilidad para trabajar en torno a la derivación (Bosque y Pérez Fernández, 1987). Entre los segundos se hallan los diccionarios generales, como el de Alvar (1993). Sin embargo, esta distinción entre función cifradora y descifradora no es rígida, pues los diccionarios generales aportan también información sobre sinónimos, antónimos, régimen preposicional o entorno contextual de uso, por lo que se ofrecen como instrumento para transitar de la idea a la palabra y no sólo de la palabra a la idea.*

Los enseñantes hemos de tener muy presente este instrumento de trabajo; presentarlo no como “almacén de palabras” sino como herramienta epistemológica e instrumental. Además, su valor instructivo en la mejora de la *ortografía y la ortología* es una dimensión importante que también hemos de

tener presente. Ambas son subdestrezas lingüísticas necesarias para una competencia comunicativa aceptable. La segunda es a la lengua oral lo que la ortografía es al escrito. Precisamente, el uso oral de la lengua (una de las cuatro macrohabilidades o destrezas) ha estado muy desatendido en la educación secundaria anterior a la LOGSE (Millán Chivite, 1997).

Otro factor para tener presente en la didáctica del diccionario viene dado por la *dimensión lúdica* que podemos hacer ver y potenciar. Así, además de favorecer la creatividad y la agilidad mental, estamos ayudando a fijar la ortografía mediante la memoria visual. Algunas propuestas en este sentido pueden encontrarse en Guerrero Ruiz y López Valero (1993) y en Domínguez (1997).



EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y EDUCACIÓN

En los capítulos precedentes abordamos el marco institucional de la educación (la Reforma), su concreción por medio de las áreas curriculares (Área de Lenguas) y el interés nuestro por una subdestreza de la lengua (el léxico).

Los dos capítulos siguientes tratan de la importancia educativa de la expresión dramática (Teatro y Dramatización), así como del valor instrumental que posee para desarrollar las habilidades y subhabilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer, escribir e incrementar la competencia léxica de los escolares.

Otras cuestiones que abordaremos serán el problema terminológico y conceptual que se plantea en el terreno de la Dramatización y su presencia en los currículos de la enseñanza no universitaria en las tres décadas anteriores.

EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y EDUCACIÓN

6.1. VIRTUALIDADES DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA

El teatro es el arte colectivo que, por naturaleza, más fuerza comunicativa posee. Nos habla del ser humano. Su esencia es “el organismo vivo”, la propia persona. Hunde las raíces antropológicas en la dimensión telúrica de la existencia: existe el teatro porque existe el conflicto, el drama humano, el vivir. En frase de Ortega y Gasset (1958) es una “*metáfora corporeizada*”. Sus orígenes ancestrales son tan antiguos como el propio ser humano, en cuyo principio estuvo más ligado a la danza, el ritual, la religión (González Díaz, 1987).

Decir teatro es decir expresión, comunicación, comunicación viva. Y es precisamente esta fuerza vitalista, contagiosa, humana, la que lo hace idóneo para el proceso madurativo de la persona: la educación y todas las implicaciones vinculadas a este aprendizaje. Leemos en el DCB adaptado por la Conselleria D'Educació i Ciencia de València (DOGV 1759, 6-4-92:3059) para el área de Lengua y Literatura:

*“La Educación Secundaria Obligatoria tiene como finalidad el **desarrollo integral** y armónico de los aspectos intelectuales, afectivos y sociales de la persona. Uno de los campos de acción fundamentales de esta etapa deberá ser una educación relativa al **lenguaje** y a la **comunicación**.”*

Hemos subrayado “desarrollo integral”, “lenguaje” y “comunicación” porque son objetivos que cubren adecuadamente la expresión dramática, pues estos no son otros que elementos constitutivos de las prácticas dramáticas. Afirma Herans (1991:100): *“posiblemente no haya otra actividad que tenga resonancia emocional, que deje un poso en la memoria, como aquella que se produce en un grupo que hace ‘teatro’. Sin duda la explicación es simple: en el*

hecho de actuar se movilizan las más profundas emociones y fantasías del ser humano; la proyección de la personalidad en el personaje desata la capacidad de vivir situaciones por vivir. Más allá de la retórica debemos pensar que, sobre todo en la adolescencia, esta necesidad de proyección de futuro, es fundamental para el desarrollo de hombres y mujeres, la intensidad emocional de estas edades y su correspondencia con la actuación, permiten una dinámica objetivación de los conflictos y de maduración de las situaciones, que asumida por el grupo desencadena una profunda transformación de los hábitos comunicativos de los jóvenes”.

Los niños y jóvenes, que han ejercitado la expresión dramática como tarea escolar frecuente, adquieren destrezas que favorecen la evolución armónica personal y la integración social. Ello es debido a que:

- han enriquecido la capacidad expresiva y comunicativa;
- han integrado conocimientos;
- han seleccionado materiales y recursos para la elaboración de proyectos definidos;
- han estimulado la capacidad creativa buscando diversas soluciones a problemas técnicos o a conflictos derivados del trabajo grupal;
- han desarrollado la capacidad crítica y analítica para establecer y conocer los códigos comunicativos, explícitos e implícitos, en cualquier forma de comunicación humana;
- han asumido su propio protagonismo en el proceso educativo;
- han valorado el propio cuerpo en su conjunto, como instrumento de expresión, de comunicación y de juego;
- han desarrollado el gusto por el juego dramático y por el teatro;

- han cultivado el uso separado o conjunto de distintas expresiones: voz, gesto, posición, ritmo, canto;
- han progresado en psicomotricidad.

La sola enumeración de estos logros es suficiente para valorar positivamente la incorporación de actividades dramáticas a todo el ámbito de la Educación. Y una de las personas que desde hace más años lo ha venido reivindicando es el recientemente fallecido Juan Cervera.

La fuerza comunicativa de la expresión dramática reside en el valor **globalizador**, totalizador, que posee. Integra a la persona completa (aspectos cognitivos, psicomotrices y afectivos); aglutina todos los lenguajes (expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical). Es la actividad globalizadora por excelencia. Países como Gran Bretaña, Canadá, Bélgica, Francia e Italia cuentan con tradición pedagógica a este respecto, al ser una práctica habitual en los planes de estudio.

Otro valor es el carácter **interdisciplinar** de la actividad. Pone en contacto diversas áreas del conocimiento, principalmente las humanísticas (Lenguaje, Música, Sociales, Filosofía, Educación Física). Y, a la vez, es una herramienta apta para transmisión de contenidos de esas áreas. Veamos algunos ejemplos.

- *Lengua*. Contextualiza la palabra. Plantea la mejora de destrezas discursivas a partir de situaciones comunicativas simuladas. Por ejemplo, véase Motos (1994:51-54).
- *Ciencias Sociales*. Plantea de manera activa situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, véase López Valero y Pérez Gutiérrez (1995:680-686). Motos (1985:175-184) recoge una experiencia llevada a cabo en Primaria. En el diario *El País* (23-1-96) expone la experiencia pedagógica de un grupo de estudiantes de secundaria que mediante un juego de personajes representan una sesión de la ONU debatiendo un problema actual.

- *Cultura Clásica*. Fernández (1997) recoge sus experiencias de dramatización de mitos y leyendas romanas.
- *Filosofía*. Callejas (1988) aborda mitos de la filosofía dramatizando mitos griegos con los alumnos de 3º de BUP.
- *Sesión de Tutoría*. Forma parte del currículo esta sesión que el grupo, con el tutor o tutora, debe tener todas las semanas. Hernández y Rodríguez (1996) lo llevan a cabo a partir de técnicas de expresión corporal. Hawley (1988) afronta los problemas de los escolares con el psicodrama y el sociodrama. Brunet y Negro (1992) incluyen la dramatización como una de las estrategias en tutoría, sesión que tiene por objetivo la mejora del ambiente de clase y la creación de un ambiente de satisfacción entre los estudiantes adolescentes.
- Poveda (1995:191-231) dedica el último capítulo de su libro a mostrar el valor instrumental de las técnicas dramáticas aplicadas al *área de naturaleza, ciencias sociales, religión, lenguaje, matemáticas, música y plástica*.
- *Fuera del ámbito escolar* las actividades dramáticas son empleadas como terapia personal (el psicodrama, Espina, 1995), como técnica de dinámica de grupos (el sociodrama, la dramatización de situaciones), o como instrumento de aprendizaje y mejora laboral. Leemos en el diario *El Mundo*: (5-7-96): "*Por primera vez en España, un bufete de abogados realiza procesos ficticios, con un falso juez y un falso jurado, para preparar así los procesos reales*". Mediante un juego de personajes (juego de simulación) se adiestran jóvenes abogados tras la reciente incorporación del jurado en los juicios. Otro tanto realizan empresas comerciales o de negocios o de otro tipo para que sus empleados mejoren en destrezas sociales. Leemos en otro diario, ahora el alicantino *Información* (18-6-97), que ASFEME (Asociación de Enfermos Mentales de Elche) presenta un montaje

teatral. Elogia la directora del centro el gran interés integrador que supone este tipo de actividad para los miembros de la asociación. Fritzen (1988) y Vopel (1997) incluyen las prácticas dramáticas como una de las herramientas idóneas para dinámicas de grupos. En el actual ámbito institucional de la Educación aparece con cierta frecuencia en documentos curriculares (MEC, 1989 y 1992) el recurso a la dramatización.

¿Por qué este interés directo e indirecto por la expresión dramática? Quizás por aglutinar simultáneamente los siguientes ingredientes: pedagogía activa, fuerza motivadora (“motivación”, “mover” y “emoción” pertenecen a la misma familia léxica), carácter lúdico, catártico, transgresor, artístico y fuertemente emocional. Rasgos muy apropiados para el desarrollo personal. En este sentido globalizador-aglutinador, la nueva escuela quiere considerar a los jóvenes no sólo en la dimensión intelectual, sino que trata de recuperar también el cuerpo y los sentimientos. Potenciar lo que Goleman (1997) llama “inteligencia emocional”. Integrar al estudiante en su dimensión completa, íntegra, armónica. A la enseñanza tradicional le interesaban, casi exclusivamente, los aspectos cognitivos; el cuerpo y la afectividad eran elementos soslayados: interesaba la cabeza y no la persona completa o emocionalmente inteligente:

“Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás.”

(Goleman, 1997:17)

La Reforma educativa, mediante los contenidos actitudinales y transversales, se propone la educación en valores, consideración que tiene presente a la persona completa (lo cognitivo, lo somático y lo afectivo). De la misma opinión son los profesores Marina (1996) y Rojas (1997). Este último afirma: *“Por el contrario, se escamotean, se pasan por alto asuntos directamente relacionados con la vida humana, en su núcleo más capital. Uno de ellos, al que me refiero ahora, es **la educación sentimental**. ¿No nos estaremos equivocando al educar sólo la inteligencia para tener una vida*

profesional bien remunerada, olvidando todo lo concerniente a la afectividad? (...) Estamos ante un hombre segmentado, incompleto, mal diseñado, sólo está preparado para su trabajo, pero bastante incapacitado para los sentimientos” (Rojas, 1997:58-59).

En este sentido, afirmaciones como las citadas nos inclinan todavía más a reivindicar la presencia habitual del teatro y de la dramatización en las escuelas e institutos, pues contribuyen notablemente a la consecución de fines formativos por ser actividades globalizadoras privilegiadas. Además, estas prácticas dramáticas capacitan para una demanda cada vez mayor de profesionales creativos, flexibles, con habilidades sociales, como recoge el reportaje de Díaz Prieto (1997:31-39), sobre los trabajos con más futuro en el siglo XXI: *“Los mejores candidatos a encontrar empleo serán las personas capaces de adaptarse a los cambios. Decisión, creatividad, flexibilidad y anticipación serán los valores en alza, en contraposición a los actuales de mando, autoestima y afán de éxito”*. Así pues, es perenne el mensaje de Federico García Lorca a los actores madrileños y recogido por Cerveró et al. (1993:171):

“El teatro es uno de los más expresivos y útiles instrumentos para la educación de un país y el barómetro que marca su grandeza o su desmayo. Un teatro sensible y bien orientado en todas sus ramas, desde la tragedia al vodevil, puede cambiar en pocos años la sensibilidad de un pueblo; un teatro destrozado, donde las pezuñas sustituyen a las alas, puede achabacinar y adormecer a una nación entera.”

Por tanto, la expresión dramática puede ser materia vertebral y vertebradora en la educación de niños y adolescentes. Algunos especialistas han diseñado **programaciones** que, según la etapa escolar, plasman, progresiva y secuencialmente, la expresión dramática: Motos y Tejedo (1987), Alberti et al. (1988:132-198), Faure y Lascar (1991), Tejerina (1994:239-314), Poveda (1995:235-245).

Nosotros hacemos nuestra la postura de Tejerina (1994) en su valioso trabajo. Teatro y dramatización son un instrumento pedagógico de profunda renovación educativa, en una escuela diferente, con un nuevo estilo docente.

Un agente dinamizador; un agente de desarrollo de capacidades y cualidades (competencia lingüística, sensibilidad literaria, observación, percepción, imaginación, raciocinio, memoria, experiencia, dominio corporal, creatividad, autoestima, espíritu cooperativo, iniciativa, autonomía, responsabilidad...); un agente que permite a los educandos enriquecer y afirmar su personalidad, así como conocer mejor la sociedad en la que viven en el plano social, cultural y político.

Estas virtualidades de la expresión dramática dimanar de su peculiar estructura psicopedagógica, que la hacen idónea para la acción educativa a cualquier edad. Bolton (1991) cifra en cinco los elementos que la estructuran:

- parte de una postura mental abierta, creativa, imaginativa, basada en el condicionante mágico “como si...”;
- sitúa el aprendizaje en un nivel secundario de consciencia;
- emerge el aprendizaje y la acción dramática de la interacción grupal;
- resulta una actividad más independiente del poder del profesor;
- abre a otras interpretaciones las palabras y las acciones.

Presentar “la dramatización como alternativa comunicativa y globalizadora en educación” (López Valero y Pérez Gutiérrez, 1995) empieza a ser más algo más frecuente en la práctica educativa de nuestro país.

6.2. CONFUSIONISMO TERMINOLÓGICO

Una de las dificultades actuales para quienes quieren llevar a la escuela y a las aulas la expresión dramática es, como apunta Motos (1995:36): “la *confusión terminológica*. Es necesario una discusión sobre la terminología de las prácticas dramáticas en educación”. En efecto, la falta de tradición pedagógica española en este terreno, unida a la falta de coherencia ministerial

(desde la ley de 1970 hasta la actual Reforma educativa los avances han sido escasos, muy administrativos y poco reales), han propiciado en nuestro país un aluvión de términos, bien de origen anglosajón, francés, o bien de cosecha propia, que han saturado las páginas de las publicaciones de estas dos o tres últimas décadas con vocablos y acepciones que más han confundido que clarificado la cuestión terminológica del saber y del hacer dramático en educación. Sólo la formación inicial y permanente de maestros y profesores, unido a la reflexión continua, harán posible que, pasados los años, podamos contar con un corpus taxonómico coherente y uniforme que nos permita clarificar aún más los términos (Pavis, 1984; Gómez García, 1997).

Designaciones como *drama, dramatización, dramática creativa, juego dramático, teatro, expresión dramática, escenificación, juego escénico, juego de actuación, improvisación, dramatización improvisada, dramatización preparada, expresión corporal, sketch, minidrama, dramatización libre, lectura escenificada, simulación, juego de personajes, psicodrama, sociodrama, performance, etc.*, son una buena muestra de lo que estamos diciendo. Lo común en todos ellos es la presencia de un cuerpo que realiza una acción, con una finalidad, con un sentido lúdico, artístico y formativo, según los casos. Esta sería una primera aproximación. En el ámbito educativo nos interesa la acción simulada: el sujeto se expresa y comunica imitando una situación comunicativa real, de manera que, de forma global, conjuga simultáneamente la expresión lingüística, la corporal, la plástica y la rítmico-musical. A este juego de simulación no espontáneo lo llamamos **dramatización**. Aquí el sujeto y el objeto de aprendizaje se identifican en la acción, acción dramática (valga la redundancia); se dota de estructura dramática un objeto, un título, un poema, una anécdota... Algo que, en principio, carecía de expresión dramática o la poseía sólo virtualmente. Si esta acción se proyecta hacia el espectáculo, hacia el resultado artístico estamos ante el **teatro** (arte escénico por excelencia); si lo que nos interesa no es el producto sino el propio proceso dramático por sus virtualidades educativas, estamos en el ámbito de la **dramatización**. Tanto el teatro como la dramatización (contemplación/acción, espectadores/participantes) son manifestaciones de “la expresión dramática”, forman parte de las prácticas dramáticas.

La pareja **teatro/dramatización** está muy asentada conceptualmente. Ambas están relacionadas. Es tradicional esta distinción como muestran los estudios de Eines y Mantovani (1984), Motos (1992), Tejerina (1994). La dramatización es una actividad pedagógica que suele terminar en el montaje teatral. Pero preparar una representación teatral no implica necesariamente que se incluya la dramatización. Tabernero et al. (1997:805-809) establecen las siguientes puntualizaciones:

- A) Particularidades. La dramatización parte del juego como componente fundamental. La raíz del teatro está en el juego, pero va más allá de éste. El teatro presenta una finalidad extrínseca puesto que va dirigido al espectáculo.
- B) Participantes. En la dramatización los sujetos que participan son jugadores y no actores como en el teatro. Jugadores y observadores se van alternando; es una actividad participativa, abierta a todos y voluntaria. En el teatro existe una frontera entre actores y espectadores, si bien las fórmulas animacionistas - teatro de provocación, de calle o de fiesta - tratan de eliminar esas barreras.
- C) Texto. En la dramatización se parte de un esquema de acción susceptible de variaciones y aportaciones personales. La improvisación se convierte en presupuesto fundamental con el fin de potenciar la creatividad. El teatro, en cambio, es una actividad preferentemente dirigida y controlada.
- D) Lugar. La dramatización se realiza en el aula. El teatro prefiere el escenario.
- E) Coordinación. En la dramatización, el enseñante se convierte en animador y no en director.
- F) Códigos. La singularidad e importancia educativa de la dramatización reside en que agrupa todos los recursos expresivos del ser humano. Tanto el teatro como la dramatización son actividades globalizadoras

y multimediales, pues de forma simultánea cultivan diversos códigos. El teatro supone, además, proyecto artístico.

G) Medios. Las técnicas que se utilizan en dramatización son las mismas que en teatro (luz, sombras, títeres...), sólo que mientras aquéllas se encuentran al servicio del juego, éste se supedita a la consecución de un espectáculo artístico en el teatro.

H) Finalidad. El objeto de la dramatización es contribuir a la formación y desarrollo de la persona: favorecer su expresión y comunicación. En el teatro, la finalidad es el espectáculo y la calidad artística.

Vistas las similitudes y divergencias entre teatro y dramatización, podemos afirmar con Cervera (1982,1991a,b,1996) que ambas son actividades que se implican y, en la práctica escolar, es muy frecuente que una lleve a la otra. Es decir, a partir de la dramatización de un objeto, de un tema, de un cuento, de un conflicto, de una noticia, etc., se puede acabar en el montaje teatral. Porque la dramatización es la vía lenta, pero la única vía para conseguir la presencia efectiva del teatro en la educación. Tanto el teatro como la dramatización cumplen un papel pedagógico importante en la formación de niños y adolescentes.

Cañas (1992,1993), siguiendo la terminología francesa (Barret, 1981,1990,1991), ha contribuido a difundir el difuso término de **expresión dramática** en el ámbito escolar. Con él se alude tanto al teatro como a la dramatización.

En los documentos oficiales, libros de texto y publicaciones especializadas se ha generalizado el término “dramatización” (Alberti et al., 1988; Hernández Sagrado et al., 1991; Renoult y Vialaret, 1994; Álvarez-Nova, 1995; Aranguren et al., 1996; Guinness et al., 1996; entre otros). Por dramatización se han entendido también prácticas como “la simulación”, “la improvisación”, “el juego de personajes”, “la expresión corporal” y “los minidramas”. Visto lo cual es difícil precisar. A casi todo se le llama dramatización.

La **improvisación**, además de técnica actoral y de indagación, cumple una función educativa en la escuela. Para Laferrière (1993) pone a prueba el talante creativo, estimula la observación, la concentración, habitúa a adaptarse a una situación dada, exterioriza conflictos y está empíricamente constatada su eficacia pedagógica en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Pérez Gutiérrez, 1993). Consiste en repetir algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado al calor de la acción. Es una respuesta escenificada de manera inmediata y espontánea a una propuesta de creación. Se puede partir de un objeto, de una situación, de unos personajes, de una frase. Según la mayor o menor preparación previa nos moveremos en niveles de la improvisación o de la dramatización. Por eso, hay autores que intentan distinguirlos y hablan de “improvisación libre”, “improvisación dirigida” (Faure y Lascar, 1991:36), “dramatización improvisada”, “dramatización preparada” (García del Toro, 1995). Pero tal diversificación sólo contribuye a confundir.

Otro tipo de improvisaciones son los “psicodramas” y los “sociodramas”. Ambas técnicas emplean la improvisación dramática como terapia personal o como dinámica de grupos. Mientras el psicodrama trata de corregir o solucionar problemas de tipo personal, el sociodrama tiene por finalidad buscar soluciones viables a problemas de índole social (González Díaz, 1987:42-43; Hawley, 1988).

Bercebal (1995) propone el vocablo “drama” a lo que se entiende de alguna forma por dramatización, apelando a una de las acepciones que tal término posee en español. Pero creemos que, así como en la tradición inglesa es más unívoca tal designación, en el dominio hispano contribuiría más a confundir que a clarificar.

La **simulación** es el término tradicional (de la Torre et al.,1997). Por él se entiende cualquier imitación de una acción cotidiana. Los niños, en sus juegos, realizan simulaciones de situaciones comunicativas. Cualquier dramatización es una simulación. En la enseñanza de idiomas la simulación de situaciones es un recurso idóneo, pues repetir acciones convencionales implica el uso de la palabra. Fórmulas de cortesía, pedir la hora, solicitar el turno, etc.

El **juego de personajes** (role play) es otra actividad escolar extendida en el aprendizaje de una lengua extranjera. Supone otro grado o nivel de improvisación. Aquí los sujetos están más condicionados, menos implicados que en la dramatización, cuyo proceso de simulación es más complejo. Se trata de asumir el papel asignado y ser capaz de comportarse como tal y no salirse de él. Los participantes aceptan el rol durante un tiempo marcado y supone una reflexión previa, así como preparación de medios verbales y no verbales para explorar la situación y actuar conforme a esos presupuestos. Becker et al. (1979:37-51) ofrecen pautas para realizar y evaluar este recurso pedagógico.

La expresión corporal se ocupa del lenguaje del cuerpo humano en el espacio. Es difícil de delimitar. Tal término amalgama procedimientos de distintos campos: quinésica, educación física, psicología, danza, relajación, mimo, psicomotricidad, descarga emocional... Puede abarcar todo y no abarcar nada. Tiene por filosofía *“volver a encontrar un lenguaje más esencial y recuperar una sensibilidad perdida”* (Le Du, 1976:15). En la dramatización se utiliza la expresión corporal como puesta a punto corporal y como proceso de integración y comunicación entre los participantes (Ramos, 1973; Riveiro y Schinca, 1992), como estrategia de dinámica de grupos (Hernández y Rodríguez, 1996). **El mimo** es un tipo de lenguaje corporal, el lenguaje del silencio. Su aprendizaje requiere de técnicas específicas. Pero tal actividad también aparece englobada dentro de lo que algunos documentos oficiales designan por dramatización, taller de dramatización y expresión corporal. Las técnicas de “relajación”, “expresión corporal”, “vocalización”, “concentración”, “sonorización”, “sensopercepción” y “juegos” (de difícil estructuración), están también destinados a favorecer el proceso de dramatización. (Freudenrich et al., 1979; Carpenente, 1987; Carrillo et al., 1987; Motos y Tejedo, 1987; Cuervo y Diéguez, 1991; Poulter, 1996; Montávez y Zea, 1998).

Los **minidramas**, la escritura de guiones, de breves escenas, de diálogos, son otra práctica dramática eficaz en educación (García del Toro, 1995). Es un recurso didáctico idóneo para ejercitar destrezas lingüísticas.

La **lectura dramatizada** de fragmentos o de pequeñas piezas, o la **narración dramatizada** (uno lee o cuenta y otros representan de manera improvisada) son otras posibilidades didácticas que hemos de considerar el profesorado de Lengua. El término “escenificación” se emplea generalmente como sinónimo de dramatización. Cervera (1991b:105) lo reserva para aquella propuesta de actuación de textos difícilmente dramatizables por carecer de acción y ser muy descriptivos, como determinadas canciones o poemas. Así pues, se pondrá en escena o se representa un texto de autor; se dramatiza un cuento; se escenifica un poema lírico.

Otro término en boga pero fuera del ámbito educativo es “*performance*”. Es una actividad parateatral en la que el artista realiza una acción normalmente muy simple. Estas suelen ir desde la neutra presentación o actuación de gestos, movimientos o actos cotidianos, hasta la relación de éstos con objetos, previa una carga simbólica o fuertemente significativa de los mismos. La performance parte del uso de lo inmediato, aunque no excluye materiales sofisticados y un aprendizaje específico. Improvisación, expresión corporal, provocación, minimalismo son sólo algunas de sus caras.

Por último, y volviendo al complejo problema terminológico, poco podemos contribuir para clarificar la situación actual. El paso de los años, las investigaciones y, sobre todo, la práctica generalizada de técnicas y actividades dramáticas en el aula serán el medio para que la cuestión terminológica y conceptual se asiente y se use de manera uniforme. Porque, hoy por hoy, DRAMATIZACIÓN engloba cuatro nociones:

- 1ª) El proceso, la transformación en materia dramática de algo que no lo era originariamente.
- 2ª) El resultado del anterior proceso.
- 3ª) Un área curricular que, junto con la Música y la Plástica, configura el Área Artística en Educación Primaria. Y, junto con el Teatro, una materia optativa en la ESO.

- 4ª) Un recurso didáctico para cualquiera de las áreas curriculares y, de manera significativa, para el área de Lenguas.

6.3. TEATRO Y DRAMATIZACIÓN EN EL CURRÍCULO

Ya hemos expuesto que tanto teatro como dramatización son herramientas sumamente provechosas en educación porque permiten expresar ideas, pensamientos, emociones, deseos, etc.; porque potencian el conocimiento del cuerpo; porque desarrollan la memoria, la observación, la imaginación y porque entrenan en la práctica individual y colectiva de la comunicación. Es decir, permiten ejercitar globalmente conceptos, procedimientos y actitudes.

Sin embargo, a pesar de tales virtualidades, el tratamiento que la expresión dramática ha recibido en los últimos planes de estudio ha sido marginal y poco coherente. Por lo que, en opinión de especialistas, el teatro seguirá siendo “el gran ausente” en las aulas y en los centros escolares. Tejerina (1994:261-281) estudia la vinculación con el currículo escolar fuera de nuestras fronteras y aquí: *“En España, la relación entre el teatro y la escuela es bastante más deficitaria que en los países de nuestro entorno. Hasta hace dos décadas, sólo escasas representaciones de minorías de alumnos escogidos, preparados fuera del horario escolar para conmemoraciones fijas. (...) Su inclusión en las directrices programáticas generales del MEC ha sido tardía y restringida”*.

El primer reconocimiento oficial en política educativa de nuestro país se formula en la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, promulgada en 1970 (BOE, 8.12.70). Las sucesivas disposiciones LGE y PROGRAMAS RENOVADOS (BOE, 21.1.81 y 4.12.82), y LOGSE (BOE, 2.10.90) acogen la práctica de actividades dramáticas pero de manera ocasional y sin una efectiva aplicación práctica. La actual Reforma educativa sólo supone un tímido avance. De esta opinión son voces acreditadas como Cervera (1991), Tejerina (1994), Motos (1995), Álvarez C. et al. (1995) y Bercebal (1995), entre otras. Estudiemos los planes de estudio citados.

Orden de 1970. La creación en Primaria del Área de Expresión Dinámica es un cajón de sastre que engloba la educación del movimiento, el ritmo, la expresión corporal, la dramatización, la música, el deporte, los juegos, etc. La dramatización aparece como posible actividad para el logro de objetivos de comprensión y expresión orales en Lenguaje. Es decir, la presencia del teatro y la dramatización es algo esporádico y restringido.

Programas Renovados de 1981 y 1982 (Preescolar y Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior de EGB). La Dramatización amplía su espacio educativo como materia que, con la Música y la Plástica, configura la Educación Artística, lo cual supone un pequeño progreso. Además, se incide también en su valor instrumental para otras áreas. Esta Educación Artística contaba con un horario escolar mínimo que, además de insuficiente (5 horas Preescolar, 3 Ciclo Inicial y 2 Medio y Superior), debía compartir con la Música y la Plástica. Y, en el mejor de los casos, la Dramatización haría su aparición en el aula si el docente se encontraba capacitado y con iniciativa suficiente. Respecto a la Enseñanza Media, la única vía era mediante la Enseñanza Artística Técnico-Profesional (EATP): Teatro en 2º y 3º de BUP, con dos horas semanales, ofertada o no por los centros. Porque la Literatura de 2º y 3º de BUP y la de COU era Historia de la Literatura. Con suerte, sólo el voluntarismo de algún profesor o profesora cuando trataba la literatura dramática podría introducir alguna práctica dramática en el aula. Para este segundo apartado y el siguiente es muy clarificador el gráfico ofrecido por Álvarez et al. (1995:12-14).

LOGSE de 1990. Aquí el incremento es tan sólo aparente:

Educación Infantil. Se recogen algunos contenidos en el Área de Comunicación y Representación dentro de Expresión Corporal. También aparece bajo la denominación “asistencia a representaciones dramáticas”.

Educación Primaria (Área Artística). El DCB insiste en que ha de ser ampliamente globalizador el tratamiento de la Música, la Plástica y la Dramatización, materias configuradoras de la Educación Artística. Pero una vez

más, la Dramatización lleva las de perder respecto a las otras dos (Motos, 1995:30). Si observamos los contenidos y orientaciones generales así como el número de páginas del citado documento oficial, el resultado es muy desigual:

Bloque de Contenidos = 9 indicaciones en total repartidas del siguiente modo:	Dramatización	=	1
	Plástica	=	3
	Música	=	5

Orientaciones generales y didácticas (27 páginas):

	Dramatización	=	4'5
	Plástica	=	7'5
	Música	=	15

BIBLIOTECA VIRTUAL

Por otra parte, el contenido propio de la Dramatización se ha distribuido en tres áreas distintas. Los aspectos de movimiento, de percepción y de sensibilización se han atribuido a Educación Física; los aspectos de la expresión oral a la Lengua y Literatura; ha quedado para la Dramatización los meramente teatrales (el movimiento, el gesto, el juego dramático y el juego de personajes). Es decir, la Dramatización apenas se presenta con consistencia por lo que unido a la generalizada falta de preparación específica del profesorado, nos hace vislumbrar un futuro poco halagüeño. Si bien esto podría en parte mejorar en años venideros con la posible incorporación a los centros de los licenciados en Arte Dramático. Laguna (1995:11-20) ofrece cuadros muy clarificadores en los que muestra el currículo oficial por ciclos y áreas, al tiempo que presenta la aportación auxiliar e interdisciplinar de la Dramatización. Por último, debemos decir también que la Dramatización en la LOGSE aparece como recurso didáctico para alcanzar los fines de otras áreas. En Lengua y Literatura se enmarca, además, en dos bloques de contenidos: “usos y formas de la comunicación oral” y “sistemas de comunicación verbal y no verbal”.

Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Cuatro Cursos. Al Teatro se le concede un tratamiento teórico en el área de Lengua y Literatura y los contenidos de expresión corporal son tratados en el área de Educación Física.

Aparece como asignatura optativa (“Taller de Teatro”) en el Primer Ciclo, con un 10% del horario escolar; en el Segundo Ciclo con un 30% del horario escolar. Para que un centro pueda ofertar esta u otra materia optativa ha de ser incluida en el Diseño Curricular del Centro y aprobada por el Consejo Escolar.

Enseñanza Secundaria No Obligatoria (ESNO o Bachillerato). Dos Cursos. En la especialidad de Educación Artística no se considera ninguna materia relacionada con la Dramatización o el Teatro. Existen convenios de los Conservatorios de música y danza con el MEC para que los alumnos y alumnas que cursan estas enseñanzas puedan tener convalidadas algunas asignaturas del Bachillerato, con la intención de integrar de esta forma los dos tipos de estudios.

Vista cómo queda la expresión dramática en la Reforma, no podemos dejar de interpretar que el actual sistema de enseñanza no favorece suficientemente su presencia en las escuelas e institutos. Sin embargo, la demanda en este tipo de materia por parte de enseñantes y educadores no ha cesado de aumentar en los últimos diez o quince años. Prueba de ello es el incremento de publicaciones en español. Vemos una muestra en la página siguiente.

Por tanto, con la LOGSE se produce un tímido avance en la práctica dramática institucionalizada, insuficiente para incidir realmente en la mentalidad docente, poco receptiva, por lo general, hacia contenidos experienciales, creativos y artísticos:

“Para que el niño llegue a tener esa relación “artística” con el entorno es necesario que en la escuela se den una serie de circunstancias. El brindar esas circunstancias es el papel fundamental del maestro en su relación con el desarrollo de la creatividad y el arte en los niños. En primer lugar es necesario un clima, un ambiente en el que el niño se encuentre a gusto y confiado. Este ambiente tiene un aspecto físico: el aula, y un aspecto emocional: las relaciones profesor - alumno, y alumno – alumno.”

(Angoloti, 1990:15)

EDUCACIÓN PRIMARIA (preferentemente)	Dasté (1977), Slade (1978), Bartolucci (1982), Osorio Rodríguez (1982), Cervera (1982), Eines y Mantovani (1984), Matilla (1985), Alberti et al. (1986), Alasjärvi (1986), Herans (1986), Passatore et al. (1988), Alberti et al. (1988), Riosalido (1988), Berenguer (1989), Angoloti (1990), Saegesser (1991), Faure y Lascar (1991), Cervera (1991a), Arias et al. (1992), García Sanchidrián (1992), Butiña (1992), León et al. (1993), Tejerina (1993,1994), Díez Navarro (1994), Renoult y Vialaret (1994), Lacuey et al. (1994a,b), de las Peñas (1994), Laguna (1995), Díaz y Genovese (1996), Mantovani (1996), Muñoz Hidalgo (1996), Matilla (1996), Cervera (1996), Landa (1997), Ruibal (1997), García de Rivera (1997), Landa y Landa (1998), Tejerina (1999), de Pablo (1999).
EDUCACIÓN SECUNDARIA (preferentemente)	Diosdado (1981), Motos (1985), Amuriza (1986), Rincón y Sánchez-Enciso (1987), Motos y Tejedo (1987), Sanz (1988), Ventosa (1990), Pereta et al. (1990), Batiste (1991), Garzón (1991), Volta (1991), Alabau et al. (1992), Garín (1992), Barta Martínez (1992), Fité (1991), CAM (1993), de Mena (1994), Carballo (1995), Gómez y Green (1995), Tejedo (1995), Poveda (1995), García del Toro (1995), Carballo (1995), Almela y Butiña (1995), Aranguren et al. (1996), Mantovani (1996), Hernández y Rodríguez (1996), Guinness et al. (1996), Alonso y Ferreras (1996), Ventosa (1997), Muñoz Navarrete et al. (1998), Motos et al. (1998), Lázaro Cantarín (1998), Torres Monreal (1998), Montávez y Zea (1998), Miravalles (1998), Motos (1999), Rubio (1999). Así como las revistas especializadas de <i>Terboli</i> , <i>Naque</i> , y las guías didácticas de Eina d'Escola y Sensat (1998).
EDUCACIÓN NO OBLIGATORIA (preferentemente)	Publicaciones, tanto de reflexión como de práctica teatral, son entre otras: Stanislavski (1975), Hodson y Richards (1982), González Díaz (1987), Layton (1990), Oliva y Torres (1990), Artaud (1990), Kurt (1991), Osipovna (1991), Laferrière (1993), Eines (1994), Whelan (1994), Brook (1994), Espina (1995), Bruneau (1995), Poulter (1996), Laferrière (1997c), Cárdenas (1997), Bercebal (1997), Pérez Martín (1997), Baldwin (1997), Gómez García (1997), Pastor Millet (1997), Salama (1997), Nieto (1997), Vopel (1997), García Aráez (1998), Cid y Nieto (1998), Maestro (1999).

Para que el aula, en efecto, sea un elemento que ayude ambientalmente a la función creativa y expresiva, ha de entenderse ésta como espacio flexible, cálido, con agrupamientos variados, con tareas cooperativas, con relaciones dinámicas en las que predomine la responsabilidad, el respeto y la confianza. Para ello el docente (Navarro Amorós, 1996; Laferrière, 1996, 1997a,b,c) ha de fomentar actitudes de autenticidad, empatía, sinceridad, sensibilidad, flexibilidad, estilo democrático, abierto y participativo, además de una sólida preparación profesional en la materia de enseñanza. Eines y Mantovani (1984:180) desarrollan el perfil del profesorado de expresión dramática. Lo condensan en un cuadro comparativo entre el rol tradicional y el rol animador. Este cuadro es también válido para aquellos profesionales que desean emplear el teatro y la dramatización como estrategia didáctica en cualquier área curricular.

<u>ROL TRADICIONAL</u>	<u>ROL DEL ANIMADOR</u>
1. El profesor posee el saber y lo da hecho.	El profesor induce a conocer.
2. Posee el poder.	Crea la responsabilidad.
3. Impone sus decisiones.	Desarrolla la iniciativa personal.
4. Se hace escuchar.	Anima a que los alumnos expresen sus ideas. Escucha y recibe proposiciones.
5. Desarrolla sus objetivos y planifica solo.	Planifica con el grupo para conseguir objetivos comunes.
6. Trabaja con individuos-alumnos.	Trabaja con el grupo; respeta el ritmo interno de cada escolar.
7. Se preocupa por la disciplina.	Se interesa por el clima y la dinámica grupal.
8. Aplica reglamentos.	Utiliza la técnica del "Sistema de Teatro Evolutivo".
9. Sanciona e intimida.	Coordina.
10. Califica solo.	Evalúa con el grupo.

Motos y Tejedo (1987) se sitúan en esta misma línea. Las funciones del profesor - animador las sintetizan en el siguiente enunciado:

- ❖ *Induce al conocimiento, aprende enseñando y estimula la expresión.*
- ❖ *Hace desarrollar la iniciativa personal, ya que es un elemento provocador, desencadenante, catalizador.*
- ❖ *Anima a los participantes a expresar sus ideas y sentimientos con absoluta libertad; escucha y recibe las proposiciones y reacciones espontáneas del grupo; respeta la intimidad y las propuestas creativas.*
- ❖ *Orienta, no impone: coordina a partir de reglas preestablecidas y orienta sobre bases técnicas concretas.*
- ❖ *Mantiene una relación abierta, atenta, intuitiva.*
- ❖ *Planifica con el grupo para conseguir los objetivos comunes.*

- ❖ *Mantiene una actitud flexible, divergente, creadora.*

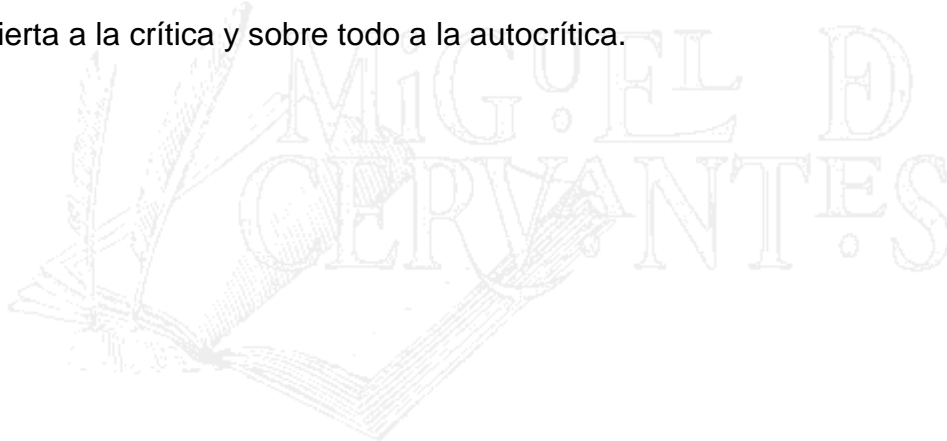
- ❖ *No tiene seguridad total en el método, posee voluntad de modificación, de experimentación.*

- ❖ *Evalúa junto al grupo.*

“El animador no tiene que enseñar sino movilizar, comprometer, motivar, animar, los protagonistas son los participantes, a quienes ha de guiar de la imitación a la creación.”

(Motos y Tejedo, 1987:27)

En definitiva, si los docentes queremos incorporar en nuestra acción pedagógica la expresión dramática, por las ventajas educativas implicadas, hemos de considerar también las dificultades que ello comporta, al tiempo que nos obliga a revisar nuestro rol en el aula. Para ello es necesaria una actitud abierta a la crítica y sobre todo a la autocrítica.



≡ LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL ÁREA DE LENGUAS

En las páginas precedentes afirmamos que el Teatro y la Dramatización no sólo son instrumento o técnica para el desarrollo personal de los escolares sino también para la adquisición y mejora de las destrezas lingüísticas. En este capítulo queremos mostrar cómo la expresión dramática contribuye a la consecución de los objetivos del área de Lengua y Literatura. Los procedimientos y prácticas dramáticas son analizados aquí también.

LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL ÁREA DE LENGUAS

7.1. CONSECUCIÓN DE LOS FINES LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

El Diseño Curricular de la Consellería de Educación y Ciencia de la Comunidad Valenciana (1990:61) para el área de lenguas expone: *“La finalidad de la Educación Obligatoria, y en general de toda la educación, es contribuir a **formar personas** capaces de desenvolverse con progresiva autonomía tanto en el ámbito público como en el privado. Ello supone contribuir al desarrollo integral de la persona. (...) la enseñanza y el aprendizaje en el área de lengua y literatura tiene por objetivo la formación de **hablantes competentes** en las dos lenguas oficiales (...). La educación lingüística y literaria estará guiada por la consideración del **lenguaje como actividad** (...). El aprendizaje de este nivel formal se ha de realizar, obviamente dentro de las situaciones de **interacción comunicativa** que ofrece el contexto del aula y el del centro escolar en general”*.

Hemos subrayado algunas palabras por considerar que la práctica de la lengua a través de actividades dramáticas incide precisamente en esas pautas que marcan los documentos oficiales. Porque pensamos que:

- La dramatización es una de las actividades más **formativas**.
- La práctica dramática se enmarca en una **situación comunicativa**. Se ponen en juego de manera activa, lúdica y motivadora procesos de producción y recepción lingüística. Hablar, marcar una intención determinada, pronunciar correctamente, observar y responder con agilidad, ejercitar un vocabulario específico a una situación dada,

tomar parte activa en la escritura dramática e imaginativa, etc., son algunas de las destrezas que se ejercitan con estrategias dramáticas.

- Las prácticas dramáticas **contextualizan** la palabra, la enmarcan en una situación comunicativa particular y la integran con los lenguajes paralingüísticos (inflexiones de la voz, chasquidos de la lengua, sollozo), kinésicos (postura del cuerpo, gestos, ademanes, expresión facial), proxémicos (territorialidad de los hablantes, marcas de poder, interacción con objetos), pragmáticos (intención con que se emite el mensaje, subtexto), sociolingüísticos (diglosia en el discurso, particularidades diastráticas, diatópicas e ideolectales), textuales (capacidad de variar el tono y estilo textual: registro conversacional o usos más formalizados de la lengua). La pedagogía activa con que planteamos las prácticas dramáticas hacen que todos estos lenguajes se integren a partir de una situación comunicativa.
- La expresión dramática favorece el objetivo primario de la asignatura de lengua: **la comunicación**. Pretendemos que nuestros alumnos y alumnas se desenvuelvan satisfactoriamente en situaciones que reclaman el trabajo cooperativo, la cohesión entre los miembros del grupo y la resolución conjunta de problemas y conflictos.
- El teatro y la dramatización **globalizan** el aprendizaje. A través de varias secuencias, podemos diseñar una unidad didáctica, que de manera global y recurrente, aborde los bloques de contenidos del área. Estos bloques de contenidos en la comunidad valenciana son:
 - La lengua en la comunicación interpersonal.
 - La lengua en los medios de comunicación social.
 - El discurso literario.
 - La lengua como medio para la adquisición de conocimientos.
 - La lengua como objeto de conocimiento.
 - La lengua y los hablantes.

La dramatización, sin que sea un modo de hacer excluyente, puede llegar a vehicular de manera motivadora los contenidos del área:

“Sin pretender hacer generalizaciones excesivamente pretenciosas, podemos concluir que las técnicas dramáticas son procedimientos experienciales y creativos que tienen como fundamento el enfoque funcional del lenguaje y el desarrollo de la competencia comunicativa. Su uso en clase de lengua y literatura con alumnos de Enseñanza Secundaria supone un aporte a la renovación pedagógica, pues favorece los cambios actitudinales positivos hacia la asignatura; proporciona oportunidad para el empleo conjunto de la expresión oral y escrita, y genera contextos significativos para la comprensión de textos; facilita la ocasión para aprender a usar, manipular y recrear el lenguaje.”

(Motos 1994:54)

Este planteamiento didáctico debe combinarse con otras estrategias no dramáticas, de manera que la **variedad** sea garantía del “saber hacer”. Pensamos que las actividades dramáticas no deben utilizarse sólo de manera ocasional en el aula, sino de manera progresiva y continuada, a la vez que se asumen previamente algunos principios de acción didáctica como los señalados por López Valero y Pérez Gutiérrez (1995:684):

- ❖ *El protagonismo en clase de los alumnos.*
- ❖ *La necesidad de modelar enfoques que enfatizen la creatividad y vitalidad de los adolescentes en experiencias lingüísticas.*
- ❖ *La importancia de prestar mayor atención a actividades que desarrollen la comprensión y expresión oral y escrita, así como ofrecer oportunidades para el uso creativo del lenguaje por medio de actividades como la escritura imaginativa, la improvisación y la simulación.*

A continuación, presentamos dos cuadros con contribuciones didácticas en las que ha intervenido el enfoque funcional y dramático en Enseñanza Secundaria.

LITERATURA

- González y Sanguino (1994). Plantean la enseñanza del teatro español sin demasiado peso historicista. Aportan muchos textos. Se ofrecen actividades prácticas.
- Fernández y Peña (1995). Aproximación al teatro español del Siglo de Oro. Se centran en "Fuenteovejuna", presentan actividades sugerentes.
- Motos et al. (1994). Este grupo de trabajo presenta una colección de "Dossier Didàctic". Guías didácticas promovidas por la Consejería valenciana de Educación y Ciencia y el teatro Rialto de Valencia. Los escolares asisten a la representación y trabajan la obra teatral antes y después de haberla presenciado.
- Marco (1997). Presenta la formación literaria desde una perspectiva interdisciplinar: literatura, música y pintura.
- Pérez Valentín y Calvo (1997). Proponen la enseñanza de la literatura, la escritura y la expresión oral mediante el procedimiento comunicativo del "teledebate", como complemento estratégico de la lengua.

LA LENGUA ORAL, ESCRITA Y LITERARIA

- Martínez Laínez et al. (1993). Material didáctico editado por la comunidad valenciana, titulado "Para narrar". Se ofrecen estrategias para transformar textos narrativos en dramáticos.
- Motos (1992a, 1994). Tesis doctoral y artículo sintetizador de la investigación de las técnicas y actividades dramáticas aplicadas en la asignatura de castellano en 1º de BUP.
- Camps (1995). Artículo en el que se incluye la simulación de situaciones reales como estrategia contextualizadora.
- Esteban (1995). Conversión de un texto narrativo en dramático. El motivo de la producción escrita es la relación entre docentes y discentes.
- García del Toro (1995). Publicación monográfica dedicada a la dramatización como recurso para la clase de lengua.
- Moreno Ramos y Pérez Gutiérrez (1995; 1997a; 1997b, 1998). Abordan la expresión dramática como herramienta didáctica para el aprendizaje de la lengua.
- Cros y Vilà (1995a,b). Dedicar un epígrafe a hablar de la simulación.
- Abanto (1996). Recoge la elaboración de un vídeo creativo.
- Lloret (1997). Plantea la educación literaria mediante prácticas dramáticas en el aula.
- Castrillón (1998). Plantea la utilización del juego dramático como recurso para mejorar las destrezas verbales y no verbales en las exposiciones orales.

Estas contribuciones en la Enseñanza Media cuentan con la ventaja de haber integrado contenidos cognitivos, psicomotrices y afectivos, aspectos muchas veces desconectados e incluso marginados en la enseñanza

tradicional de la lengua. Aportaciones como las de Hawley (1988), Herrejón (1997) y de la Torre et al. (1997) favorecen igualmente la orientación pedagógica por la que estamos apostando.

7.2. DIFICULTADES

Ya hemos visto algunas ventajas de la dramatización (motiva, divierte, está relacionada con situaciones comunicativas de la vida real, fomenta la participación activa, globaliza contenidos) y que ésta debe completar el elenco de actividades programadas para la formación lingüística y literaria del alumnado. Sin embargo, no son muchos los docentes que se aprovechan de los beneficios de las técnicas y actividades dramáticas en la clase de lengua, porque quizá no han presenciado nunca una dramatización o un juego de personajes; o bien que, conociendo estos recursos, los han llegado a emplear y la experiencia ha sido un fracaso y, por tanto, declinan cualquier nuevo intento. La resistencia inicial de los escolares, el avance lento con respecto a la programación de la asignatura o la pérdida del control de la clase han podido ser otra de las causas de experiencias frustrantes con este tipo de recurso didáctico.

Motos (1995b) apunta algunas causas de los fallos y dificultades (institucionales, didácticas y personales) más comunes para que la dramatización resulte una estrategia frecuente en el aula.

- ❖ *El alumnado no se conoce bien. Según el autor, hace falta crear un clima de confianza para este tipo de actividad. Juegos iniciales de desinhibición y de relación grupal son necesarios para preparar a los participantes.*

- ❖ *Los escolares se muestran inhibidos ante tareas que requieren movimiento y contacto corporal. En la adolescencia los bloqueos y la timidez son mayores que en la infancia.*

- ❖ *Los discentes necesitan ser instruidos en destrezas sociales; para ello se requiere una atmósfera de confianza, facilitada por dinámicas de integración. El profesorado ha de mostrar actitudes comunicativas de manera que con flexibilidad, sensibilidad y apertura, estimule al grupo mediante interacciones fluidas.*
- ❖ *Aunque los sujetos se conozcan, hayan perdido el miedo al ridículo y al contacto corporal, necesitan preparar la mente, el cuerpo, la voz. Una determinada actividad física y lúdica sirve para la puesta a punto corporal.*
- ❖ *Actitud positiva del profesor reflejada en la disponibilidad para intervenir de diferentes maneras durante la sesión.*
- ❖ *Los alumnos, al no estar acostumbrados a las actividades dramáticas, pueden tomarse las tareas de clase como mero entretenimiento o expansión. El profesor o profesora debe intervenir reconduciendo la situación y explicando que las técnicas dramáticas son un medio para el aprendizaje de contenidos curriculares.*
- ❖ *En el orden institucional, la falta de coherencia ministerial. Con la LOGSE se estipula mínimamente la práctica dramática, pero no dispone los medios para la formación de quienes han de ponerla en práctica. No existe una formación inicial ni permanente en este terreno. Sólo alguna Escuela de Magisterio en su plan de estudios incluye (como optativa además) la asignatura de Dramatización. En las facultades de Educación y de Filología la situación es aún peor: no existe nada. Sólo el voluntarismo y la formación autodidacta intentan paliar este déficit. Y, con suerte, algún CEFIRE (antiguos CEP) oferta, entre los planes de formación permanente para profesorado, algo vinculado con el teatro y la dramatización. Esta deficiencia institucional es consecuencia inmediata de la falta de progresión entre la enseñanza primaria y la secundaria. Cada uno de estos tramos educativos van a su aire, sin conexión. Las carencias en el profesorado de secundaria son aún mayores; en este sentido,*

Motos (1998) ofrece algunas pautas de intervención en formación del profesorado.

- ❖ *La confusión terminológica (véase apartado 6.2.) es otra de las causas que dificultan la puesta en práctica coherente del hacer dramático en la enseñanza. Es necesario que se multipliquen las investigaciones y los saberes operativos en este terreno para poder contar con un mínimo de tradición escolar en expresión dramática.*
- ❖ *Otro tipo de dificultades son más concretas, como el número de alumnos y el lugar. Con clases de treinta y cinco o cuarenta personas es difícil emprender este tipo de actividades que requieren flexibilidad, agrupamientos variados y locales espaciosos.*
- ❖ *Dificultad de talante personal en el profesorado. Con personalidades rígidas, o con poco convencimiento personal de lo que se está haciendo, es muy difícil garantizar el éxito en este tipo de actividades pedagógicas.*

Es normal que tanto al profesorado como a los escolares les cueste introducirse en este tipo de aprendizaje tan distinto a la enseñanza tradicional porque:

“Primero, no estamos acostumbrados a trabajar implicando el cuerpo en lo que se hace, sólo la cabeza; y, segundo, al estar involucrados en un aprendizaje que se mueve por unos cánones distintos a los acostumbrados cuesta un poco, de entrada, descubrir la finalidad de lo que se está haciendo.”

(González Díaz, 1987:98)

Como conclusión de todo lo dicho podemos señalar la necesidad de una formación inicial y permanente por parte del profesorado. La lectura de publicaciones, de revistas especializadas, el intercambio de opiniones con otros profesionales en educación y la participación en congresos y cursos específicos de teatro y dramatización han de ser una realidad ordinaria en la vida de un docente interesado por incorporar la expresión dramática en su acción didáctica.

7.3. INVESTIGACIONES EXPERIMENTALES

En España no contamos con una larga tradición en investigaciones sobre didáctica de la lengua y, menos aún, en investigaciones de carácter empírico o experimental. Con el aumento de facultades de Educación son cada día más frecuentes los trabajos y estudios sobre el “saber hacer”.

Fox (1987:514) explica las reticencias y dificultades para emprender este tipo de investigaciones y la posterior divulgación de las mismas. Distingue entre la investigación histórica, la descriptiva y la experimental. Esta última supone un grado mayor de complejidad:

“La experimentación en educación es un enfoque cualitativamente distinto de la experimentación psicológica con animales o en la mayoría de las ciencias naturales. De hecho, es imposible rebatir completamente la afirmación de que la experimentación, en el sentido en que utiliza este término el científico de la naturaleza, no se puede conseguir en la enseñanza, o, para el caso, en ninguna disciplina social. Con esta introducción detallada no pretendemos desanimar a quienes intenten utilizar la experimentación, sino alertar al lector sobre las dificultades con que se enfrenta el experimentador que trabaja en las ciencias sociales. Además, si se comprenden estos problemas, se puede entender mejor el poco aprecio en que se tiene la experimentación en enseñanza.”

Algunas investigaciones recientes sobre didáctica de la lengua, si bien no todas hacen referencia a técnicas dramáticas, son las siguientes:

INVESTIGACIONES PRECEDENTES

- Troyka (1973). Esta investigación, realizada en Estados Unidos, ha demostrado que los estudiantes que participan en ejercicios de dramatización (“simulation games”) aprenden más rápidamente que en una clase convencional.
- Poveda 1973. La autora estudia la incidencia educativa de la expresión dramática en sujetos entre cinco y diecisiete años. La investigación se centra sobre todo en la creatividad y ofrece pautas de acción educativa.
- Children’s Theatre Review (1983). Aquí se recogen dieciséis investigaciones pedagógicas realizadas entre 1971 y 1983 sobre actividades dramáticas aplicadas a la adquisición y desarrollo de la lengua inglesa. Se destacan sobre todo los logros obtenidos en destrezas orales de la lengua: pronunciación, fluidez, recursos expresivos y conversacionales, incremento en cuanto a la cantidad de palabras por oración.
- Megia (1984). Experiencia realizada en Francia con alumnos de 5º curso (13-14 años) que habían fracasado en la escuela. Los sujetos de este estudio llegaron a comprender nociones de sintaxis, niveles de lengua, léxico, etc., porque estaban relacionadas con situaciones vividas en las actividades dramáticas realizadas. Trabajo citado por Tejerina (1994:285-286) quien además reseña otras experimentaciones realizadas en Francia e Inglaterra sobre dramatización y didáctica de la lengua.
- Motos (1992a). El autor ha utilizado con éxito técnicas dramáticas como método de enseñanza inductiva de la lengua castellana (materna o cooficial) con escolares de 1º de BUP. Estos han creado textos, los han adaptado y, antes o después de la “dinamización”, han realizado la reflexión gramatical y literaria propuesta por el investigador. El autor comprueba estadísticamente diferentes variables lingüísticas (número de palabras, número de oraciones, índice de unión sintáctica, nivel estilístico...) y variables actitudinales. Los juegos, las actividades de sensopercepción, sonorización, dramatización y representación de papeles, concluye la investigación, facilitan un contexto favorable en el que es más fácil alcanzar el desarrollo de la capacidad expresiva y comprensiva. En nuestra opinión el estudio experimental presenta algunas limitaciones:
 - El investigador y el profesor han sido la misma persona.
 - No conocemos los objetivos, contenidos ni metodología aplicados en el grupo de control. Se habla tan sólo de método tradicional.
 - No se aborda un mismo objetivo específico en circunstancias totalmente equiparables. Por ejemplo, si el número de adjetivos en las producciones lingüísticas fue mayor en el grupo experimental, habrá que presuponer que el adjetivo fue también tratado como objetivo específico en el grupo de control y no de un modo incidental u ocasional. Es decir, habría que haber explicitado más los contenidos y estrategias del método tradicional, para luego poder,

con mayor razón, contrastarlo con los resultados del grupo experimental.

- Pérez Gutiérrez (1993). Estudio empírico que demuestra cómo las técnicas dramáticas favorecen las habilidades lingüísticas de una segunda lengua. El aprendizaje de ésta no se efectúa únicamente a través de la apropiación teórica y abstracta de la lengua como pensaba la escuela tradicional, sino también a partir de trabajar el lenguaje en situaciones comunicativas simuladas, lo que supone una pedagogía activa de expresión y comunicación. La simulación, el juego de personajes, la elaboración de guiones, junto con ejercicios de precalentamiento, constituyen la base de esta metodología para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se trata de un estudio científico en el que se demuestra que la aplicación ordenada y estructurada de actividades dramáticas:
 - a) evidencia una mejora significativa en la expresión oral;
 - b) no presenta diferencias significativas para las variables de la expresión escrita, la gramática y la comprensión oral;
 - c) supone una apuesta por la nueva Pedagogía (interacción de grupos, innovación educativa, amplitud de soportes y diversificación de materiales).
- López Ornat et al. (1994). Los autores abordan el desarrollo de las habilidades lingüísticas tomando como datos de registro completo el habla de una niña normal (María), nacida y criada en Madrid, de padres castellanohablantes y de nivel socioeconómico medio. Se trata de una observación longitudinal, monolingüe y sistemática que no parece contar con precedentes en nuestro país.
- Reyes, M.J. (1995). El estudio plantea el enriquecimiento del léxico en una segunda lengua realizado con estudiantes universitarios. El trabajo recoge las diversas tipologías con que se han venido estudiando las lenguas extranjeras.
- Gómez Villalba et al. (1996). Describen la intervención en animación a la lectura con trescientos estudiantes de 8º de EGB para conseguir una actividad lectora continuada. Programa experimental, según diversas metodologías, aplicadas a varios grupos y contrastando los resultados. También se recoge la posible influencia de dicha actividad lectora en la comprensión escrita de los mismos sujetos (grupo experimental / grupo de control).
- Luengo (1996a,b). Presenta una investigación, realizada entre 1990 y 1992, que pretende proporcionar a los educadores elementos de análisis y reflexión sobre el valor formativo de la dramatización en todas las etapas del aprendizaje. La muestra elegida corresponde a 665 escolares entre 4º y 8º de EGB. La encuesta consta de quince ítems de respuesta múltiple. El análisis de los resultados incluye gráficos y tratamiento estadístico. El estudio corrobora la buena acogida de las actividades dramáticas (títeres, juego dramático y teatro) entre estudiantes de EGB, al tiempo que contrasta la poca presencia de estas actividades en los colegios.

- Herrejón (1997). La autora mexicana realiza una investigación pedagógica, de carácter empírico y tratamiento estadístico, en la que aborda la evaluación del aprendizaje desde el psicodrama como instrumento de investigación y de formación. Para ello emplea técnicas de la investigación social que, mediante la corroboración multiplicativa, le permiten validar y generalizar los resultados a la población estudiada: “Mi objetivo principal es que la información generada retroalimente a los involucrados y propicie cambios que incidan en su práctica” (1997:7). Así pues, el método del psicodrama es la herramienta evaluativa no sólo para el alumnado, sino para los enseñantes y para la validez del propio instrumento de enseñanza y para el proceso de aprendizaje.
- Medina Bellido (1997). Estudia las actitudes de los estudiantes de COU de dos promociones ante el aprendizaje de la gramática, el léxico y la pronunciación de la lengua inglesa (L-2). En un grupo emplea los libros de texto “Acces to English” y en el otro materiales didácticos con un enfoque más comunicativo y funcional.
- Dorrego y Ortega (1997). Presentan la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de prácticas dramáticas muy sistematizadas. Vocabulario y estructuras gramaticales son la base de la programación, a través de dos secciones: la expresión (romper el hielo, aprender a ver, aprender a oír, aprender a leer y aprender a narrar) y la dramatización (los personajes, las situaciones y los conflictos).

Hasta aquí hemos expuesto algunas investigaciones experimentales recientes; son un punto ineludible de referencia en nuestro trabajo por incorporar las prácticas dramáticas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Con nuestra aportación hemos abordado una de las facetas lingüísticas menos estudiadas: el vocabulario.

7.4. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES DRAMÁTICAS APLICADAS EN EL AULA

Una vez asentado el carácter instrumental de la expresión dramática, a continuación, señalamos las prácticas idóneas para la clase de lengua en la ESO. Antes queremos explicitar la estadística decreciente de estas prácticas dramáticas en educación y que Bolton (1991:157) cifra en 95% de 4 a 9 años; 70% de 10 a 13 años; y 10% de 14 en adelante. Este acusado descenso de las prácticas dramáticas en educación es lo que queremos denunciar, pues están demostrados, como hemos visto en el epígrafe anterior, los beneficios formativos que se derivan de estos recursos pedagógicos.

Por otra parte, proponemos a continuación un esquema con las prácticas dramáticas aplicadas en nuestra investigación didáctica sobre el vocabulario. Son las siguientes:

1. Ejercicios de precalentamiento.
2. Simulación.
3. Juego de personajes.
4. Creación de guiones o minidramas.

La primera debe siempre preceder a las otras tres. Las restantes aparecen por orden de menor a mayor elaboración. La última incluye además el ejercicio de la lengua escrita. Veamos detenidamente cada una de estas actividades dramáticas.

BIBLIOTECA VIRTUAL

1. Ejercicios de precalentamiento

Se trata de una serie de ejercicios iniciales, previos al juego de personajes o a la elaboración de minidramas. La finalidad es superar el bloqueo ante una actividad tan implicativa como la expresión dramática. La dinámica de grupo y el juego compartido forman parte de este entrenamiento corporal, vocal y mental. La relajación, el control respiratorio, la flexibilidad física, el movimiento en el espacio, la expresión corporal, los juegos de interacción, de confianza, de dinámicas cooperativas, y las actividades de sensibilización, de sonorización, de dinamización de textos, de exploración del silencio, etc., contribuyen a crear una disposición positiva para posteriores tareas de mayor implicación cognitiva y psicomotriz. Destacamos los ejercicios de voz (vocalizaciones, lectura expresiva de un texto o prácticas de dicción) por contribuir a la mejora de la expresión oral. Estas técnicas generan una atmósfera lúdica e imaginativa que favorece el buen ambiente de trabajo y una buena disposición individual y colectiva para la actividad posterior. Algunos ejemplos de actividades de precalentamiento son los siguientes:

- “*Viaje imaginario*”: El profesor enuncia, de manera cálida y suave, una serie de consignas. Se invita a los participantes a que realicen un viaje imaginario

a través de su propio cuerpo siguiendo las pautas que vayan escuchando. El viaje se inicia en los pies y termina en la cabeza; de esta forma los alumnos recorrerán, despacio e imaginativamente, su propio cuerpo. Dicho recorrido incluye varias paradas; este será un buen momento para hacer consciente el hecho de respirar y comprobar si se está relajado.

- *“Escribo mi nombre”*: ejercicio de desinhibición. Se pide a los alumnos y alumnas que se distribuyan libremente por el aula y que permanezcan de pie. A continuación, deben escribir de manera simulada e imaginativa el nombre de cada uno en el suelo, en el techo, con prisa, con sueño, con la mano izquierda, con brocha gorda, haciendo equilibrio sobre una barra... Ejercicios de relajación podemos encontrar en Puigcerver (1988), Ostrander y Schroeder (1989), Hernández Sagrado et al. (1991), Cañas (1992) y Laguna (1995) y Herrero (1996), entre otros.

BIBLIOTECA VIRTUAL

2. Simulación

La simulación es una estrategia pedagógica que facilita y garantiza el acercamiento del educando a la realidad. La simulación en Educación ha sido estudiada entre otros por Saegesser (1991). Esta estrategia didáctica presupone un modelo de enseñanza creativa, crítica, lúdica y dinámica. La simulación se plantea a través de “juegos de simulación”, es decir, juegos donde los participantes han de tomar decisiones de una situación real o hipotética definida por reglas. Hay gran variedad de juegos de simulación: juegos de mesa, de libro, de ordenador, de rol (sobre un tablero, con tarjetas y fichas) o de combinación de estas posibilidades. Estos ejercicios son válidos para todas las edades, cuentan con un factor motivacional y educativo importante, rompen la barrera alumno-profesor, se ejercitan habilidades verbales y no verbales, se aprende de los errores sin sufrir las consecuencias de éstos, se conocen otros puntos de vista, etc.

En la simulación tratamos de imitar una situación comunicativa real, como ensayo previo de una situación posible. Entre las actividades de

simulación cobra especial relevancia la *dramatización*, en la que se trabajan conjuntamente todos los elementos que intervienen en la comunicación oral: la voz, la entonación, el gesto, el movimiento. Así pues, el concepto de simulación es muy amplio pues abarca prácticas dramáticas como la *dramatización o juego dramático, la improvisación y el juego de personajes*. Los límites entre estos términos englobados por la simulación se difuminan con facilidad cuando se pasa a la acción.

Estas actividades de simulación suponen un aprendizaje del medio puesto que con ellas ejercitamos las habilidades comunicativas con intención educativa. Tales prácticas dramáticas implican un sólido aprendizaje derivado de la interacción con la realidad virtual. En la estrategia didáctica de la simulación los escolares adoptan una actitud activa, representando o actuando a partir de cierta información. Por el contrario, en la clase tradicional de lengua la estrategia didáctica más socorrida es la enseñanza expositiva, modelo donde el alumnado adopta una actitud preferentemente receptiva y, por tanto, se favorece la pasividad.

Por nuestra parte, empleamos la simulación en dramatizaciones e improvisaciones de escenas (vid. Anexo 13). Por ejemplo, en la UD3, en “Breve relato mimado” los escolares debían representar mímicamente la anécdota redactada con el vocabulario básico. O también, “En el consultorio médico” (UD6), donde debían improvisar en cadena una sala de espera del médico de cabecera al que acuden diversas personas aquejadas de dolencias diferentes, al tiempo que deben ser capaces de mantener una conversación acorde con la situación durante tres minutos. O bien, en “¿Entras o sales?” (UD8), donde los participantes se han de adaptar durante tres minutos a una situación improvisada.

3. Juego de Personajes

El juego de personajes es otra práctica dramática tradicional empleada para el aprendizaje contextualizado de las destrezas expresivas y comprensivas de la lengua oral. Es un ejercicio dramático algo menos complejo ya que la implicación personal de los sujetos es inferior. Se trata de encarnar

papeles, de actuar en consecuencia con el personaje que se representa, procurando no salirse del rol asignado. A diferencia de la simulación, en el juego de personajes, los participantes están más condicionados por un papel que representan y por unas circunstancias muy precisas que han de tener en cuenta; es decir, se trata de una actividad dramática bastante parametrada ya que a los sujetos no se les pide que construyan una situación ni unos personajes, sino que se les ofrecen con antelación a esta práctica dramática. Por ejemplo, la realización de un debate televisivo en el que hay un tema y unas posturas enfrentadas. Aquí, los estudiantes han de preparar su papel, buscar información, argumentar sus puntos de vista. Las situaciones pueden ser muy variadas: una reunión del consejo escolar del centro (director o directora, padres, escolares, profesorado y personal no docente); un juicio (juez, acusado, fiscal, testigos...); unos turistas en un hotel o en una agencia de viajes; etc.

BIBLIOTECA VIRTUAL

En esta actividad los jugadores son menos libres y han de desempeñar el rol que les corresponda durante un tiempo dado. Mediante esta práctica dramática el escolar *“se aleja del yo habitual para hacer una representación de personajes conocidos, y prueba ver el mundo desde esos distintos papeles para conocerlo y conocerse. Desde esa pequeña distancia, toma conciencia de sí mismo y de su situación. Desempeñar en la ficción el juego de roles le sirve para afirmarse como individuo único y para situarse en su entorno social”* (Tejerina, 1994:126). Por nuestra parte, empleamos esta técnica dramática en la UD1, con “Surgen dificultades” (vid. Anexo 13). Aquí los sujetos debían escenificar los papeles de padre exigente, madre controladora, hermana envidiosa e hija ilusionada por hacer un viaje con el Instituto; ésta, ha de intentar solventar los problemas que le impiden emprender dicho viaje, para ello cuenta con la ayuda de una amiga de su curso.

En esta práctica dramática el discente no es libre para presentar su opinión personal sobre el problema en cuestión, sino que ha de “ver” con los ojos de su personaje. Ortega Arjonilla (1993:546-548) distingue tres tipos fundamentales de escenarios en los que contextualizar la representación:

A) Escenarios simples. Participan dos interlocutores.

B) Escenarios complejos o múltiples roles. Participan más de dos interlocutores y las relaciones entre ellos posibilitan la realización de varias escenas simples.

C) Escenarios encadenados. Se van sustituyendo los interlocutores. Estos escenarios se pueden alargar tanto como se quiera, en función de los intereses del enseñante y del grupo de escolares, o del grado de motivación suscitado.

Para cualquier juego de personajes es importante contextualizar bien la situación. Hablar por extenso de cada uno de los roles. Por ello, es un buen ejercicio de reflexión previa, de indagación, de búsqueda de información y, por tanto, de adquisición interdisciplinar de conocimientos. Por otra parte, es evidente la proximidad entre esta práctica dramática y la improvisación; el juego de personajes, visto así resulta una “improvisación muy condicionada”. Ejemplifiquemos con un juego de personajes perteneciente a una de las unidades didácticas de nuestra investigación: VIAJAR. Contextualicemos :

- Vocabulario, vocablos que solicitamos que utilicen en la escena: *enlace, enlazar, voluminoso, virar, inmóvil, documentación, fronterizo, brevedad.*
- Lugar: en una agencia de viajes.
- Conflicto: reclamar por el servicio recibido en un hotel durante el viaje de fin de curso.
- Personajes: grupo de tres o cuatro alumnos, directora de la agencia, empleada de la agencia y dos clientes.

4. Creación de guiones o minidramas

Esta actividad consiste en la escritura dramática y posterior representación de la breve escena. Requiere el previo adiestramiento en esta

tipología discursiva: réplicas, acotaciones, parlamentos, monólogos. García del Toro (1995:35-87) detalla las destrezas para este tipo de textos, que conjugan la expresión escrita y oral, el trabajo cooperativo y el sentido funcional de la lengua. El citado autor describe esta estrategia didáctica:

- 1) Lectura de un texto dramático de autor. No se trata de una simple lectura, sino que se ha de interpretar dramáticamente la situación que el fragmento presenta.
- 2) Identificación de las razones del comportamiento de los personajes. Caracterización de los personajes. Explicitación del “sub - texto”.
- 3) Verbalización de vivencias personales de los estudiantes que, de alguna forma, guarden relación o recuerden al texto leído. Improvisación en clase de alguna situación relatada.
- 4) Borrador. Transformación de la palabra hablada en escrita. Se trata de escribir unos diálogos que reflejen la escena improvisada. Lectura en voz alta de los guiones y posterior comentario.
- 5) Reescritura tras las valoraciones hechas en clase.
- 6) Representación.

Esta propuesta puede ser modificada en cualquiera de las fases apuntadas por el autor. Procuraremos entonces ampliar o simplificar el método según las necesidades de la etapa escolar y de cada grupo en particular. También queremos destacar las valiosas observaciones sobre escritura de diálogos: claridad, brevedad, autenticidad, propiedad y naturalidad. Estos rasgos de los diálogos dramáticos aparecen comentados por García del Toro (1995) quien también ofrece ejemplos y ejercicios para ejercitar esta habilidad escritora.

Empleamos esta actividad dramática (vid. Anexo 13) en la UD4 con la creación de “Anuncios Publicitarios” y en la UD7 con “Telenoticia + Canción”. En la primera actividad, los sujetos debían escribir el guión original de un anuncio publicitario; en la segunda actividad, se trataba de redactar una noticia para el Telediario e inventar una breve letra de una canción con una música

conocida. Para ambas tareas tenían que emplear parte del vocabulario básico seleccionado (Jugo Léxico, vid. apartado 10.3.3.).

Con la escritura dramática (creación de minidramas) pusimos en ejercicio habilidades y microhabilidades como:

- la reflexión;
- el uso de la lengua escrita;
- el empleo de acotaciones escénicas;
- la puesta en escena de lenguajes teatrales: utilería, vestuario, música.

Hasta aquí hemos abordado la *Primera Parte* o fundamentación teórica de la investigación. Con ello hemos pretendido fundamentar nuestro estudio y recoger casi toda la bibliografía reciente en Didáctica de la Lengua (vocabulario) y expresión dramática en Educación. Respecto a la *Bibliografía* hemos de comentar que prácticamente, en su totalidad, pertenece al ámbito hispano y llega hasta enero de 1999.

A continuación comenzamos la *Segunda Parte* o estudio empírico. Aquí aplicamos los conocimientos y reflexiones precedentes a la experimentación educativa realizada en el Instituto de Enseñanza Media de Villajoyosa (Alicante) durante el curso 96/97. Dicha investigación experimental nos ha permitido materializar, contrastar y valorar los conocimientos desarrollados en esta PRIMERA PARTE.

BIBLIOTECA VIRTUAL

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

En la Primera Parte abordamos el marco teórico que fundamenta la presente investigación educativa. Nos habíamos propuesto estudiar la didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Para ello hemos hablado del actual sistema educativo, de la enseñanza reglada, de los agentes de dicho sistema (enseñantes y alumnado) y de las disciplinas científicas y artística en que nos basamos: la Pedagogía (didáctica), la Lingüística (vocabulario) y el Teatro (prácticas dramáticas aplicadas en el aula). Con esta Segunda Parte queremos hacer explícito una vez más nuestro inicial propósito de realizar una investigación no sobre la enseñanza sino desde la enseñanza, desde la práctica educativa en un centro de secundaria y en un aula con alumnos y alumnas adolescentes. Por eso, el enfoque aquí adoptado es el **experimental**.

Nuestro punto de partida es una investigación social en el ámbito institucional de la enseñanza secundaria: sujetos de 1º de BUP (equivalente a 3º de ESO, todavía no implantada por completo hasta la fecha), pertenecientes al Instituto de Bachillerato de La Vila Joisa (Alicante), durante el curso académico 96/97. Partimos del axioma científico de que *“todo existe con una forma o en una cantidad, y por tanto teóricamente es posible clasificarlo o medirlo”* (Fox, 1987:173). Esa ha sido nuestra intención, medir el grado de adquisición en una de las subdestrezas de la lengua: el plano léxico-semántico. Y, al mismo tiempo, ofrecer una posible **didáctica del vocabulario** al profesorado de enseñanza secundaria como parte de su acción pedagógica en pro de la educación lingüística y literaria.

Queremos afirmar con nuestro trabajo que, científicamente, la metodología empleada y propuesta constituye un recurso válido porque incrementa el vocabulario básico en los escolares de secundaria. Esta propuesta didáctica consiste en una planificación sistemática del léxico a partir de dos metodologías: una de corte tradicional (la aplicada en el grupo de

control de nuestra experimentación) y la otra de carácter innovador (aplicada en el grupo experimental, consistente en constelaciones léxicas y prácticas de dramatización). Ambos enfoques metodológicos se complementan, si bien nosotros los hemos empleado por separado para conseguir parte de los objetivos que nos propusimos.

Para medir el grado de aprendizaje del vocabulario hemos tenido que diseñar nuestro propio instrumental de trabajo, a partir de modelos existentes pero adaptados a nuestras intenciones instructivas y educativas. Por otra parte, queremos recordar que, para alcanzar dichos fines, vimos necesario seguir un **enfoque experimental** o empírico ya que es el que mejor se adaptaba a la investigación educativa que queríamos abordar. En este sentido, son pocos los trabajos empíricos sobre didáctica del castellano y muchos menos los referidos a la parcela del vocabulario, de la que sólo hemos constatado en nuestro país los estudios que el ICE de Oviedo realizó desde 1975 (reseñados por Casanova Rodríguez et al., 1989:266), García Hoz (1977), Jiménez (1986), Casanova Rodríguez et al. (1989), Guerrero Ruiz y López Valero (1990), Pastora (1990), Reyes, M.J. (1995), Segoviano et al. (1996). Tan escasa investigación sobre vocabulario no hace sino confirmar la poca atención que se le ha prestado en nuestro país a esta faceta de la Lengua, lo que nos lleva a afirmar con Peñalver (1991:168) que *“mejorar y actualizar la enseñanza del léxico no es más que resolver un problema que estaba pendiente, inexplicablemente, y que supone mejorar la enseñanza de la Lengua”*. Esta situación es la que impulsó nuestra investigación didáctica.

Terminamos la presentación de esta Segunda Parte (situación de la investigación: objetivos, sujetos y metodología) tras anotar los dos tipos de variables derivadas del enfoque empírico adoptado:

a) variable independiente: una (grupo de control y grupo experimental)

b) variables dependientes: cuatro

- objetivas
- 1. vocabulario
- 2. escrita
- 3. oral

subjetiva 4. actitudinal

A continuación, exponemos muy sintéticamente el proceso de trabajo, reflejado en los siguientes capítulos:

Capítulo 8. Objetivos que nos propusimos e hipótesis que nos planteamos.

Capítulo 9. Elementos de la investigación. Cuáles fueron los integrantes del proceso, la validez de los mismos (objetividad y representatividad), el instrumental empleado para la medición y el tratamiento estadístico correspondiente.

Capítulo 10. La experimentación. El corpus léxico o vocabulario básico que dispusimos en la investigación y la descripción de la metodología utilizada en el grupo de control y en el grupo experimental. Este es el capítulo más extenso pues supone la parte más importante del estudio: el enfoque didáctico del vocabulario, al tiempo que desarrollábamos una metodología experimental por lo que requería una conceptualización y descripción detallada.

Capítulo 11. Valoración de los resultados. Tratamiento estadístico tras contrastar el pretest con el postest. A partir de ahí establecemos por inferencia las conclusiones y posibles pautas de trabajo para el aula y para posteriores investigaciones.

Concluimos esta *Segunda Parte* con veinticuatro *Anexos* donde reflejamos distintas facetas de la investigación: corpus léxico, variables y pruebas con las que medimos dichas variables (vocabulario, expresión escrita, expresión oral y actitud de los sujetos), transcripciones, diario de clase del profesor, calificaciones finales en todas las asignaturas, programación, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, unidades didácticas, lecciones, evaluación y documentos recogidos para mostrar lo que fue el “día a día” de nuestro estudio empírico.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Como parte importante de la educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, nos proponemos la adquisición eficaz del vocabulario. Para ello hemos definido con claridad unos objetivos precisos y controlables que faciliten su evaluación a partir de una medición cuantitativa y cualitativa.

En el presente capítulo exponemos estos objetivos y las hipótesis con las que hemos trabajado. Para ello distinguimos entre objetivos prioritarios y objetivos secundarios. Con los primeros objetivamos las principales metas de la investigación; con los segundos trazamos también unos específicos logros educativos y lingüísticos, pero con menor carácter preferencial. Por otra parte, dicha distinción es sobre todo teórica, ya que no podemos abordar el vocabulario sin atender a las demás destrezas y subdestrezas de la lengua.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Con esta investigación nos propusimos unos **objetivos** formulados en dos categorías: unos prioritarios o preferenciales y otros secundarios.

OBJETIVOS PRIORITARIOS

1. Una programación del vocabulario básico que incida satisfactoriamente en la competencia léxica de los estudiantes.
2. La aplicación sistemática de dos metodologías distintas como herramientas didácticas para la consecución del fin anterior.

OBJETIVOS SECUNDARIOS

1. El incremento de la destreza oral de la lengua.
2. El incremento de la destreza escrita de la lengua.
3. Favorecer hábitos de consulta del diccionario.
4. Apropiación y consolidación de contenidos lingüísticos pertenecientes al currículum de 1º de BUP. Específicamente aquellos derivados del estudio del plano léxico-semántico de la lengua.
5. Desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua y hacia la asignatura de Lengua Castellana.
6. Desarrollo de aspectos lúdicos e imaginativos de la lengua.

7. Favorecer actitudes positivas en las distintas interacciones producidas en la práctica escolar: docente-discente, discente-docente y discente-discente. Promover, en definitiva, un ambiente cálido y gratificante de trabajo en el aula, de manera que con ello se incida ,entre otras cosas, en una mayor cohesión del grupo.

Respecto a las **hipótesis** que nos permitían augurar el éxito potencial de nuestro plan de trabajo, fueron éstas las líneas vectoriales de fuerza que nos impulsaron a seguir adelante:

1. Que el léxico abordado, no de manera ocasional (como ocurre mayoritariamente en la práctica docente) sino de manera frecuente y planificada, contribuye al incremento del vocabulario básico en los estudiantes de secundaria.
2. Que la adquisición de la subdestreza del vocabulario, mediante constelaciones léxicas y prácticas dramáticas, es significativamente mayor que mediante la aplicación de actividades tradicionales de vocabulario.
3. Que la destreza escrita de la lengua, a tenor de su atención preferencial por parte de la enseñanza tradicional, debe ofrecer una significación mayor que la expresión escrita tratada por el método experimental.
4. Que las técnicas dramáticas, por contemplar preferentemente la destreza oral de la lengua, aplicadas a los sujetos del grupo experimental, deben incrementar significativamente esta habilidad en comparación con los del grupo de control, ya que la didáctica de estos últimos trata la lengua oral con marginalidad.
5. Que el grado de motivación, las satisfacciones personales y las actitudes positivas de los escolares hacia la asignatura, serán mayores en el grupo experimental que en el de control. Es decir, que el *ambiente de aprendizaje* será mejor en el experimental debido a la

metodología innovadora, activa, participativa y lúdica que se ha utilizado.

Estas dos últimas hipótesis, favorables al grupo experimental de nuestra investigación, y que hacían predecir el éxito potencial de dicho grupo, iban avaladas por el planteamiento comunicativo y funcional con que el grupo experimental trabajaría el vocabulario. Es decir, las actividades del grupo experimental cuentan con mayor **valor educativo intrínseco** puesto que hacen referencia a factores susceptibles de incidir sobre el proceso de construcción y revisión de esquemas de conocimiento (Torrente Puente, 1992). Porque las actividades con que abordaríamos el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo experimental iban a:

- permitir al alumnado tomar decisiones,
- atribuir al discente un papel activo,
- exigir de los escolares una investigación sobre su propio quehacer,
- obligar a interactuar con la realidad, con el entorno,
- ser actividades realizadas por alumnos de diversos niveles,
- obligar a los estudiantes a revisar ideas y sucesos,
- ofrecer de manera explícita los objetivos que se pretendían alcanzar,
- favorecer el trabajo cooperativo,
- partir de los contenidos previos de los discentes,
- integrar el vocabulario básico en unidades didácticas que respondieran a los centros de interés del alumnado,

- integrar en unidades didácticas elaboradas el vocabulario básico,
- tener en cuenta la autoevaluación y la coevaluación,
- considerar no sólo la adquisición de contenidos conceptuales y procedimentales, sino también aspectos emocionales, imaginativos y lúdicos. Y, todos ellos, integrándolos en una valoración de la persona en su totalidad.



≡ ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo expondremos los constituyentes que han tomado parte en nuestro trabajo:

- A) El investigador de la experiencia pedagógica.
- B) Los sujetos que la han hecho posible.
- C) Los instrumentos de medida empleados para cuantificar el grado de aprendizaje del vocabulario (pruebas objetivas) y las actitudes que ha suscitado nuestro modelo de trabajo (prueba actitudinal).
- D) El tratamiento estadístico adoptado para la investigación empírica.

ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN**9.1. EL INVESTIGADOR**

La experimentación ha corrido a cargo del profesor Jesús Moreno Ramos, asesorado por el director de tesis, el Dr. D. Manuel Pérez Gutiérrez, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

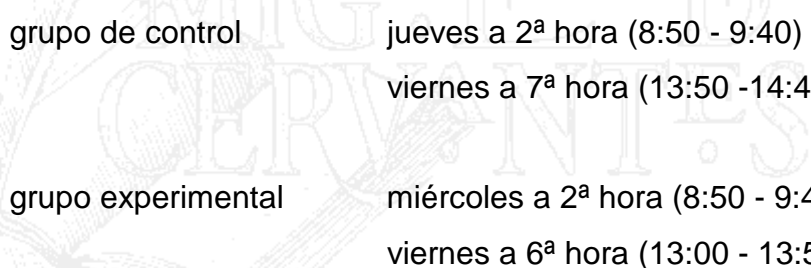
El investigador terminó la carrera de Filología Hispánica en la Universidad de Murcia, en 1984. Desde entonces se ha dedicado a la enseñanza secundaria en varios centros de la comunidad valenciana. En la Universidad de Alicante realizó los cursos de doctorado (92/93 y 93/94). También leyó allí la memoria de licenciatura o tesina en 1994, sobre “La cartelera teatral de Alicante, 1970 -1975”. Pertenece a la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) desde 1995. Ha presentado comunicaciones en varios congresos. También cuenta con publicaciones en revistas.

En los últimos ocho años ha dirigido su orientación profesional hacia el campo de la didáctica de la lengua y hacia el teatro. Obtuvo el título de “Profesor especialista en teatro y dramatización” impartido por la Universidad de Alicante en el curso 94/95. Profesor Agregado de Instituto (1989). Desde 1991 imparte clases de Lengua y Literatura Castellana en el Instituto de Bachillerato de Villajoyosa (Alicante). Aquí realizó la parte experimental del presente trabajo educativo, de enero a mayo del curso 96/97.

La Vila Joiosa, término por el que se conoce en Alicante este pueblo valencianohablante, es una localidad marítima y turística de la comarca de la Marina Baja; está a cuatro kilómetros de Benidorm y a treinta y dos de Alicante capital. Además del turismo cuenta también con importante industria chocolatera y pesquera. Su población es de veinticuatro mil habitantes.

Respecto a los centros escolares posee siete colegios de EGB y dos de Secundaria (uno de BUP y otro de FP). El Instituto se encuentra a las afueras del pueblo, en una zona no urbanizable con el mar a poco más de quinientos metros. La mayoría de la población estudiantil pertenece a la clase media. Por último, queremos apuntar que en la citada localidad tienen el valenciano como lengua materna más del treinta y cinco por ciento de los habitantes.

Aunque fuimos conscientes de que una posible fuente de sesgo, en este tipo de investigaciones experimentales, era que el profesor e investigador coincidieran en la misma persona, por razones prácticas, preferimos asumir el riesgo y procurar en todo momento que el aprendizaje del vocabulario fuera siempre homogéneo y fiable según la metodología propia de cada grupo. De las cuatro horas semanales que prevé el currículo para la lengua castellana en 1º de BUP, empleamos dos para la experimentación; del quince de enero al veinte de mayo. Las clases quedaron repartidas así:



grupo de control	jueves a 2ª hora (8:50 - 9:40) viernes a 7ª hora (13:50 -14:40)
grupo experimental	miércoles a 2ª hora (8:50 - 9:40) viernes a 6ª hora (13:00 - 13:50)

El horario lectivo comprendía desde las 8:00 horas hasta las 14:40 horas. En total siete clases de 50 minutos y dos recreos, el primero de 10:30 a 11:00 y el segundo de 12:40 a 13:00. Durante la experiencia didáctica del vocabulario el profesor-investigador siguió el mismo libro de texto (Ferro San Vicente y Ruiz Parras, 1990) que venía utilizando durante el primer trimestre y durante la experimentación. Lo siguió con igual tratamiento para ambos grupos. Por motivos de fiestas o exámenes, y de manera ocasional, la experimentación también se realizó el lunes a 2ª y 3ª hora y el martes a 1ª y 3ª hora. En total 30 sesiones (vid anexo 11 para el grupo experimental y 19 para el grupo de control). Todas las sesiones tanto de Lengua como las de la propia investigación se impartieron en las aulas correspondientes, ubicadas en la primera planta del Instituto y separadas entre sí. Ambas daban a un patio

interior ajardinado. Las medidas de los locales y del mobiliario para los treinta y cinco sujetos de cada grupo eran las siguientes:

	<u>grupo de control</u>	<u>grupo experimental</u>
aula	8.54 x 5.70 metros	8.93 x 6.17 metros
pupitres	0.70 x 0.50 metros	0.70 x 0.50 metros

El centro escolar cuenta con una población estudiantil en torno a los ochocientos escolares. La mayoría pertenecen al turno de la mañana. Jóvenes de Villajoyosa y de las localidades vecinas (Relleu, Orcheta, Sella y Finestrat). En el curso 96/97 hubo seis grupos de 1º de BUP. Al profesor (investigador) se le asignaron en septiembre los grupos de 1ºA y 1ºE. Además, impartió Literatura Española en dos segundos de BUP y EATP-Teatro en otro segundo de BUP. La Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) no se implantaría en dicho centro hasta el curso 98/99.

Los dos grupos de primero asignados estaban ya formados y contaban con 35 sujetos. Esta investigación no tomó parte en la adscripción a dichos grupos ni en la formación de los mismos. Fue la Jefatura de Estudios del centro, ajena y desconocedora de la experimentación.

El **agrupamiento** se realizó tras una *designación deliberada* en función de la optativa Religión o Ética, Francés o inglés:

1º A	Ética / Inglés y Francés
1º E	Religión / Inglés

En la primera semana de octubre el profesor (investigador) de Lengua pasó a los dos grupos las pruebas de pretest (vid. Anexos 3, 4, 5, 6 y 7): prueba de vocabulario, prueba escrita y prueba oral. Además, comentó que a partir de enero dedicarían dos días a la semana a trabajar vocabulario en clase. En la segunda semana de diciembre se produjo la *asignación aleatoria* para la experimentación. A 1ºA le correspondió ser grupo de control y a 1ºE grupo experimental. Transmitida a ambas clases la designación en que había deparado el azar, les explicó muy brevemente que unos trabajarían el

vocabulario de una manera tradicional, como en ocasiones habrían hecho ya en la escuela; los otros estudiarían el mismo vocabulario pero de otra manera.

En el transcurso de la experiencia el investigador siguió algunas **pautas éticas** necesarias en toda experimentación social, ya que estamos tratando con personas y no con máquinas ni animales. Para ello tuvimos en cuenta las consideraciones de Fox (1987:436-441) de las que hacemos mención explícita a cuatro de ellas:

- ❖ Antes de comenzar se comunicó a los sujetos la finalidad de la experimentación. También se les transmitió la naturaleza de los instrumentos de medida.
- ❖ Las sesiones no suponían situaciones desagradables. Sin embargo, como en el grupo experimental se encontraban con un método nuevo, basado en gran parte en prácticas dramáticas (lo que supone al menos cierto bloqueo inicial), se comunicó a los alumnos que si alguien en alguna actividad prefería no participar, podría abstenerse sin ningún inconveniente. Esto apenas ocurrió pues cuando algún sujeto manifestó su rechazo inicial, la mayoría de las ocasiones fue variando su actitud personal al ver que el resto de compañeros y compañeras se prestaban a participar en las novedosas situaciones de aprendizaje.
- ❖ Se mantuvo la confidencialidad de los datos. En el pretest y postest se les indicó que debían mantener el anonimato. El motivo no era otro que el disminuir el posible sesgo que supone la coincidencia en la persona del profesor y el investigador. De esta manera los sujetos podrían realizar dichas pruebas sin el hipotético perjuicio para las calificaciones de la asignatura de Lengua Castellana de 1º de BUP, ni para la visión individual que de ellos pudiera formarse el profesor-investigador. Por tanto, los resultados de la 2ª y 3ª evaluación (enero a junio), así como de los exámenes de los que derivaron las calificaciones académicas, no entraron en contacto con la experimentación pedagógica. Como ya se dijo, durante esos días se siguió igualmente el libro de texto para ambos grupos y, en estas clases, el profesor (investigador) procuraba que se comentara lo menos posible las sesiones dedicadas a la experimentación. También fue parco en palabras cuando en alguno de los grupos (casi siempre el de control) preguntaban por lo que se hacía en el otro grupo, o manifestaban deseos de hacer el mismo tipo de actividades.
- ❖ En septiembre y octubre de 1997 fue necesario, para mayor validez de la experimentación, identificar los sujetos de las pruebas de pretest y postest. A petición del profesor fueron los mismos participantes (individualmente o en pequeños grupos) quienes fueron poniendo el nombre a todos los ejercicios de las

seis pruebas. Además, de esta manera se cumplió también el deseo de ellos por conocer los resultados individuales.

Expuestas estas circunstancias podemos afirmar a posteriori que la experimentación didáctica del vocabulario se ha seguido con **naturalidad** (a las dos semanas se fueron habituando al modelo de trabajo de uno y otro grupo, si bien los sujetos del grupo experimental manifestaban sorpresa e interés en que llegara la clase de los viernes); con **anonimato** en las pruebas de medición; con **normalización** (siempre se siguió la misma estructura de trabajo para cada grupo); con **precisión** (todas las sesiones las preparó el investigador con anterioridad: los imprevistos fueron pocos); y con **tiempo suficiente** (treinta sesiones en cada aula). Veánse los Anexos 11 para el grupo de experimental y 19 para el grupo de control).

Terminamos afirmando que el investigador mantuvo **el control** suficiente de las situaciones de aprendizaje de ambos grupos durante los cinco meses que duró la experimentación. Para ello se sirvió en gran medida del “Diario de clase del Profesor” (véase en el Anexo 9 una pequeña muestra del mismo), instrumento valiosísimo para la descripción y reflexión de las múltiples situaciones que se producen en toda situación de enseñanza-aprendizaje. Consta de dos cuadernos de tamaño cuartilla (309 páginas en total) en los que cada día el profesor anotaba detalladamente lo que se hacía en los dos grupos, así como las percepciones del investigador y de los sujetos. Fue una herramienta útil que permitió al docente ir ajustando prácticas en función de cómo se iba desarrollando el proceso de investigación.

Respecto a las *variables extrañas* que hayan podido incidir, podemos también afirmar que, aunque se escapaban de nuestro control, no han tenido un grado de significación suficiente como para invalidar la investigación. Algunas, como la asignación deliberada al grupo (Religión/Ética, Inglés/Francés-Inglés), o la incidencia en el vocabulario por parte de otros docentes, o la influencia de los medios de comunicación y del entorno familiar y cultural, son elementos que se nos escapan de nuestro control. También somos conscientes de que el hecho mismo de innovar siempre despierta más deseos en los jóvenes y que, por tanto, era lógico y previsible el interés del

grupo experimental por las constelaciones léxicas y las prácticas dramáticas, lo cual no deja de ser una variable extraña pero inserta en la misma naturaleza de la investigación. Como también era previsible, y así comprobamos, el desencanto fue progresivo a partir del primer mes entre el alumnado del grupo de control por ser ejercicios de vocabulario repetitivos, mecánicos, individuales y conocidos muchos de ellos.

Por otra parte, queremos dejar constancia de que el investigador contó en todo momento con el apoyo de la Dirección del Instituto, del Seminario de Lengua Castellana (cinco docentes) y con el de los sujetos que protagonizaron el trabajo: setenta alumnos y alumnas (1ºA y 1ºE) del curso 96/97.

9.2. LA MUESTRA: REPRESENTATIVIDAD, VALIDEZ, FIABILIDAD Y OBJETIVIDAD

Para poder estudiar empíricamente nuestra “didáctica del vocabulario en la ESO” y poder corroborar hipótesis y afirmar el logro de objetivos, debíamos partir de una situación de aprendizaje que fuera *representativa* de la población estudiantil comprendida entre los doce y los dieciséis años, para de esta manera validar los resultados de la muestra seleccionada y generalizarlos a toda la población. De los 210 escolares que componían la población de 1º de BUP del Instituto de Bachillerato de La Vila Joiosa en el curso 96/97, se seleccionaron dos grupos (70 sujetos) según los criterios explicados en el capítulo anterior: *muestra elegida*. Para esta investigación seguimos el enfoque **cuasi-experimental**, pues los seis grupos que componían dicha población estaban ya formados según una designación deliberada por la directiva del centro. Con todo (como tendremos ocasión de comprobar), la muestra invitada y la muestra elegida cumplió los requisitos de representatividad y validez para poder empezar nuestro trabajo.

Aunque en sentido estricto hemos adoptado un enfoque *descriptivo-comparativo* (los dos grupos de la muestra estaban ya formados), no sin cierta laxitud y con las reservas necesarias, preferimos el rótulo de investigación

experimental por razones prácticas: es el término más divulgado (sin entrar en matices).

La muestra seleccionada (los dos grupos asignados al profesor, 1ºA y 1ºE) seguiría un *método formal* para estudiar el vocabulario básico: método del grupo de control y método del grupo experimental. La medición del aprendizaje se realizaría a partir de los instrumentos ideados por el investigador: pruebas de pretest y de postest. Posteriormente los resultados se cuantificarían y se valorarían.

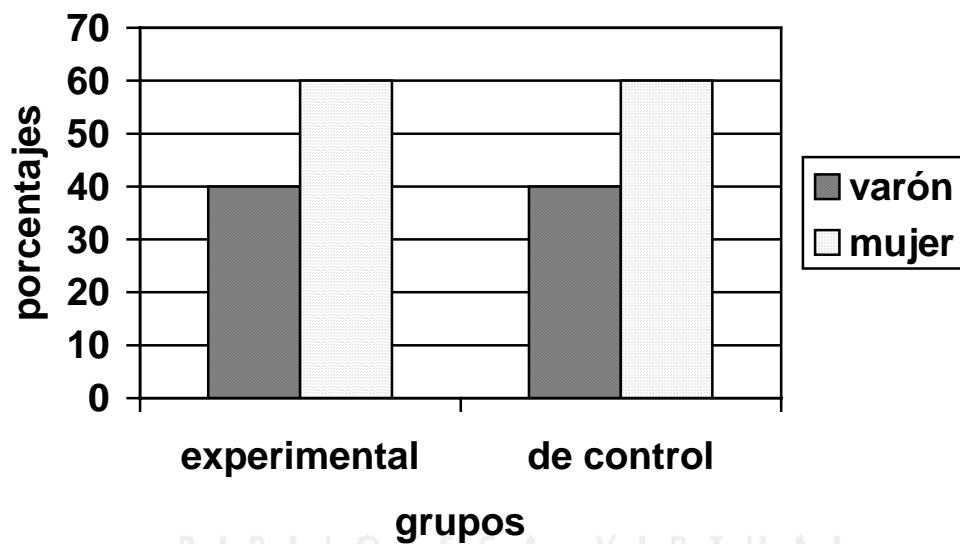
Uno de los primeros estadios correspondió a la *designación aleatoria* del método que seguiría 1ºA y 1ºE. Para comprobar la representatividad de la muestra pasamos un **cuestionario** en el que los alumnos debían contestar a una serie de *variables identificativas*. Recogido el cuestionario y contrastado, apareció un resultado positivo: no había diferencias significativas entre ambos grupos. Además, con anterioridad, habíamos comprobado que tampoco había diferencias significativas en los siguientes factores físicos y académicos:

- medidas del aula y mobiliario,
- sesiones, todas de 50 minutos,
- ubicación de las aulas en la primera planta y distanciadas entre sí,
- tres profesores coincidían en los dos grupos,
- el tutor era valenciano-hablante en uno y castellano-hablante en otro,
- 35 estudiantes en las dos clases,
- el mismo horario general del centro para ambos grupos,
- la experimentación se realizaría casi en las mismas horas: grupo de control = jueves a 2ª y viernes a 7ª hora (última). Grupo experimental = miércoles a 2ª y viernes a 6ª hora. Antes de dichas sesiones se impartían las asignaturas de Valenciano, Ciencias Naturales e Historia. Una pequeña diferencia de horario es que la sesión de experimental de los viernes era después de un recreo de 20 minutos.

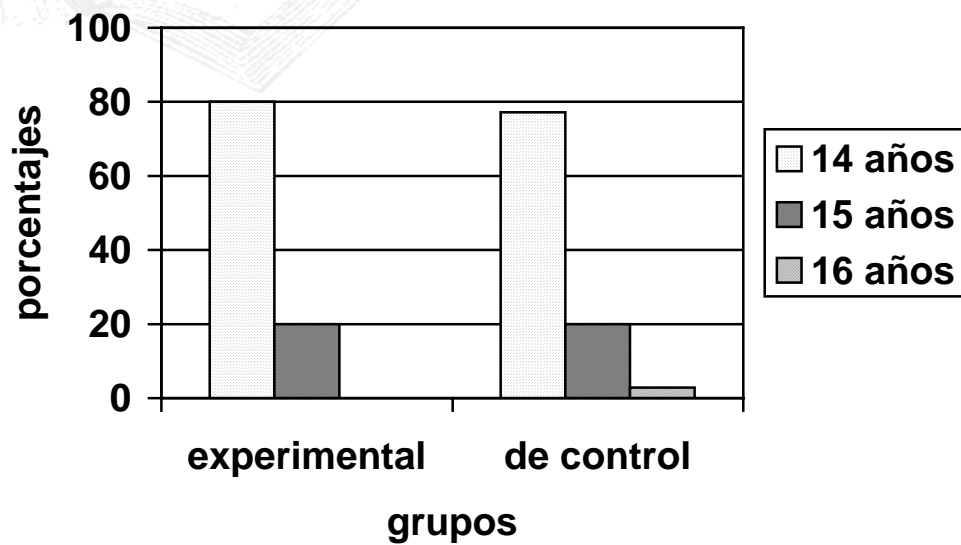
RESULTADOS DE LAS VARIABLES IDENTIFICATIVAS

	<u>grupo experimental (%)</u>	<u>grupo de control (%)</u>
A) Sexo		
varón	40.00	40.00
mujer	60.00	60.00
B) Edad		
14 años	80.00	77.14
15 años	20.00	20.00
16 años	---	2.86
C) Promocionan a 2º BUP		
sí	68.57	60.00
no	31.43	40.00
D) Lengua materna		
castellano	45.71	68.57
valenciano	34.29	17.14
castell./valenc.	17.14	14.29
otra	2.86	---
E) Trabajo del padre		
estudios inferiores	28.57	51.43
estudios medios	31.43	11.43
estudios superiores	31.43	11.43
no sabe o no contesta	8.57	2.86
F) Trabajo de la madre		
sus labores	57.14	54.29
fuera de casa	22.86	31.43
estudios superiores	20.00	2.86
G) Colegio de EGB		
Poble Nou	17.14	25.71
Hispanidad	17.14	11.43
Dr. Esquerdo	37.14	14.29
Mare Nostrum	5.71	11.43
La Torreta	8.57	---
Mª. Fca. Ruiz M.	---	11.43
Otros	14.29	25.71
H) TV		
nada	---	2.86
menos de 1 h.	11.43	2.86
1 hora	2.86	14.29
entre 1 y 2 h.	42.86	28.57
entre 2 y 3 horas	31.43	22.86
entre 3 y 4 horas	5.71	20.00
más de 4 h.	5.71	8.57

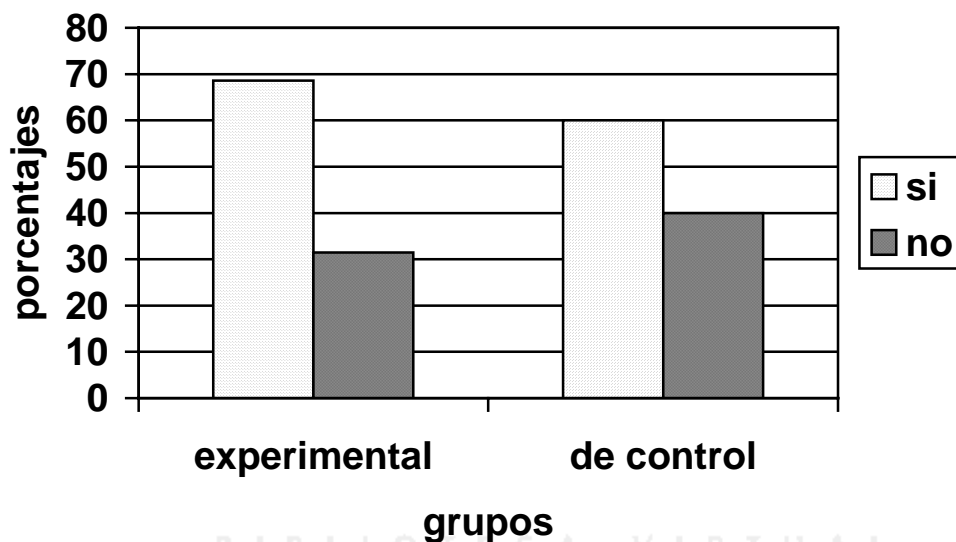
Sexo



Edad



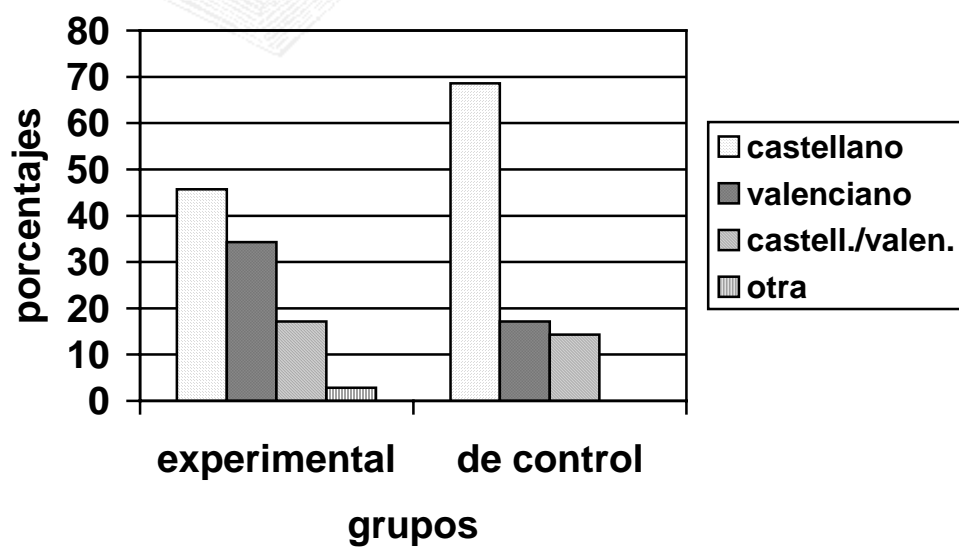
Promocionan a 2º BUP



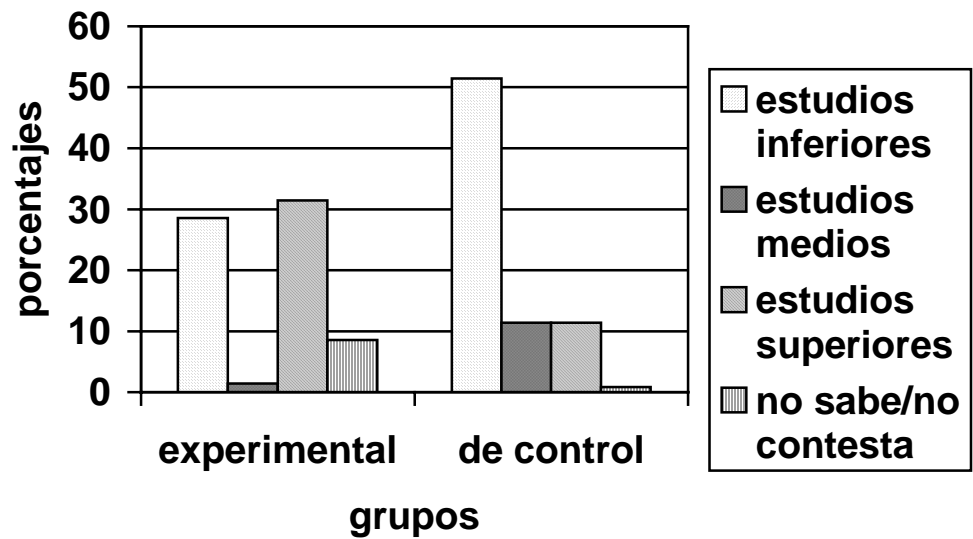
BIBLIOTECA VIRTUAL



Lengua materna



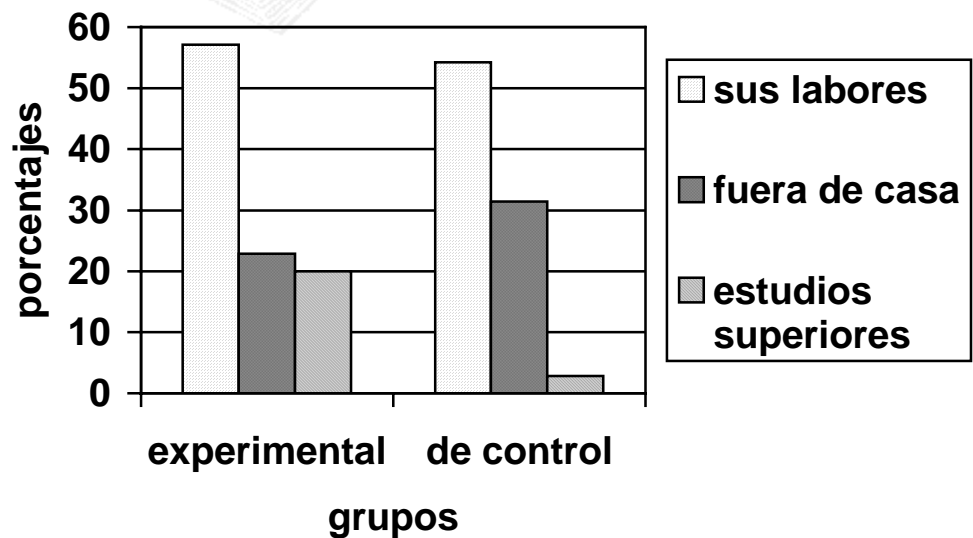
Trabajo del padre



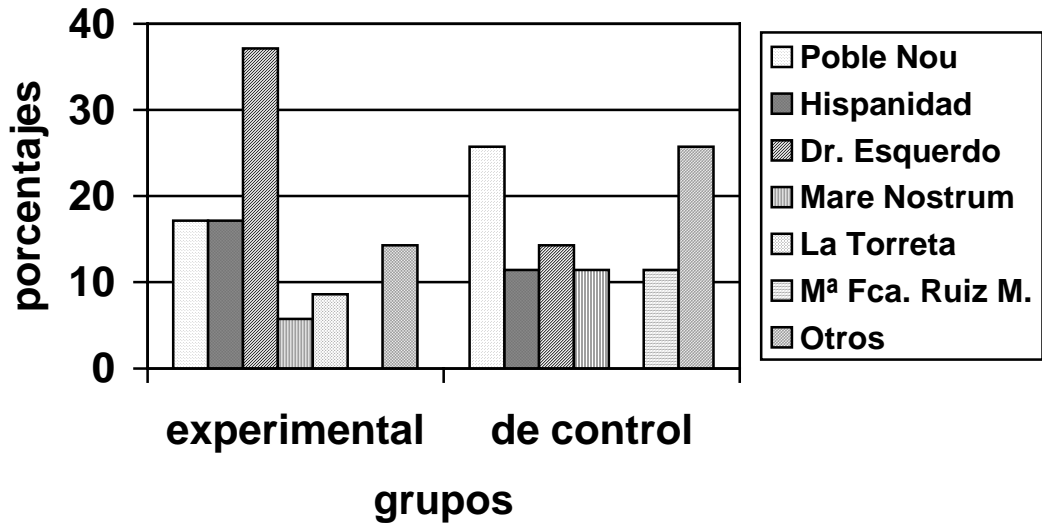
BIBLIOTECA VIRTUAL

MIGUEL DE CERVANTES

Trabajo de la madre



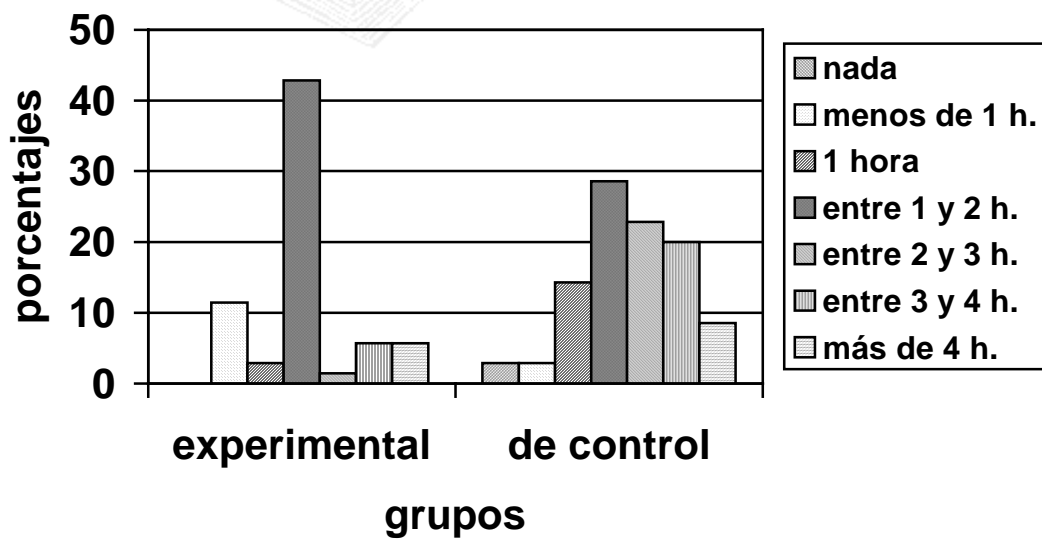
Colegio de EGB



BIBLIOTECA VIRTUAL

MIGUEL DE CERVANTES

TV



Las variables identificativas (véase Anexo 2) correspondientes al cuestionario anónimo, también reforzaron la validez de la muestra al no arrojar diferencias significativas. Nos parecieron que las siete variables identificativas del estudio (la C lógicamente no aparecería hasta el final del estudio experimental, septiembre de 1997) reflejaban con suficiencia la similitud o no entre los sujetos de ambos grupos. Llegamos a la respuesta afirmativa tras contrastar los datos a partir del programa SYSTAT (explicado en Sánchez Meca et al., 1989) y proceder al análisis descriptivo que ofrecemos a continuación. Las cifras reflejan porcentajes.

VALORACIÓN DE LAS VARIABLES IDENTIFICATIVAS

Como dijimos, la situación ambiental y personal de los sujetos de ambos grupos es muy similar.

- A) Igual número de estudiantes e igual proporción de alumnos y alumnas. Circunstancias ideales.
- B) Insignificativa superioridad de discentes repetidores en el grupo de control.
- C) Ligera superioridad de alumnos que tendrán que repetir 1º de BUP en el curso siguiente (97/98), para el grupo de control: 8.57% más.
- D) En el de control hay algunos más sujetos que tienen por lengua materna el castellano: 22.86% más.
- E) y F) Presumiblemente, el ambiente cultural de las familias de los sujetos del experimental es algo superior al de los sujetos del grupo de control. En aquél, ocho de los padres son maestros y, en un caso, padre y madre a la vez. También encontramos un abogado y un economista. Tal vez, el ambiente cultural familiar sea la diferencia más acusada entre ambos grupos. Respecto a la madre, se dedica a sus labores en proporciones similares para los dos grupos. En casos en que trabaja fuera, suele corresponder al sector servicios. Estas

dos variables identificativas son las más endebles pues, según la ocupación profesional de los padres, deducíamos el nivel de estudios de los mismos y, de aquí, el ambiente cultural de la familia. Somos conscientes de la falibilidad de nuestras deducciones pero por eso las exponemos no sin reservas ni restricciones. Por otra parte, téngase en cuenta que el nivel de titulaciones en estudios medios y superiores en el pueblo de Villajoyosa sólo empieza a crecer cuando se crea la Universidad de Alicante, a finales de los años setenta. Pensamos que la información resultante, a pesar de las reservas manifestadas, no puede invalidar nuestro estudio y sí arrojar una aproximación sobre el ambiente cultural de la familia, lo que pensábamos que era una información interesante para la investigación.

G) Los colegios de EGB están repartidos en proporción similar. Además, representan al alumnado de casi todos los colegios de la localidad.

H) Incluimos aquí las horas de TV que veían entre semana pues pensamos que es un factor que incide en el rendimiento académico. Tampoco observamos en esta variable diferencias significativas.

Por otra parte, este profesor, pudo percatarse de otra variable identificativa representativa, en parte, de la formación cultural del alumnado; nos estamos refiriendo a los **hábitos lectores**. Estos son significativamente superiores en el grupo experimental. En una encuesta anónima, realizada también a comienzos de curso, se les pedía que reflejaran por escrito si espontáneamente leían en casa algún libro, alguna revista o cómic, o sencillamente, si no leían nada. Estos fueron los resultados:

	<u>experimental (%)</u>	<u>control (%)</u>
libro	72.70	32.30
revista o cómic	24.20	44.10
nada	3.10	23.60

Todo lo cual no hace sino que apuntarnos hacia esa ligera superioridad instructiva a la que ya se aludía en las variables E y F. Sin embargo, tales diferencias -insistimos- no suponían un riesgo para invalidar la experiencia didáctica del vocabulario y poder presuponer el éxito potencial de la investigación. Los resultados de las **pruebas del pretest** corroboraron que las diferencias globales entre las dos clases no eran significativas. Ofrecemos a continuación el análisis descriptivo de tales pruebas para que se puedan contrastar y concluir con la afirmación de que, en efecto, ambos grupos son representativos porque se encuentran en una situación similar de aprendizaje.

CIRCUNSTANCIAS EQUIPARABLES EN AMBOS GRUPOS		
	<u>experimental</u>	<u>control</u>
1) PRUEBA VOCABULARIO		
nº de casos	35	35
mínimo	0.000	0.000
máximo	4.000	5.000
media	1.686	1.400
desviación típica	1.022	1.168
2) PRUEBA ESCRITA		
nº de casos	35	35
mínimo	1.000	1.000
máximo	5.000	5.000
media	2.657	2.571
desviación típica	1.211	1.170
3) PRUEBA ORAL		
nº de casos	35	35
mínimo	3.000	3.000
máximo	9.000	9.000
media	5.686	6.086
desviación típica	1.859	1.522

9.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para poder cuantificar el aprendizaje del vocabulario básico tuvimos que fijar qué medíamos y cómo lo medíamos. Para la primera cuestión decidimos centrarnos sólo en algunas de las destrezas y subdestrezas de la lengua:

- **pruebas de vocabulario,**

- prueba de producción escrita,
- prueba de producción oral.

También nos interesaba medir el ambiente de aprendizaje con uno y otro método; a esta variable (medida sólo a posteriori) la denominamos **prueba actitudinal**.

Para las cuatro pruebas tuvimos que idear nuestro propio instrumental a partir de otros ya existentes pero adaptado a nuestras necesidades. Las tres primeras son *cuantitativas*, mientras que la última es *cualitativa*.

En las siguientes páginas explicaremos los criterios de elaboración, de corrección y de puntuación. Para una visión global véase el Anexo 2, las variables I, J, K, L, LL y M, así como las gráficas de la prueba actitudinal (Anexo 8).

9.3.1. Prueba de vocabulario

Pastora (1990) ofrece el vocabulario básico (2.431 voces) para el segundo ciclo de EGB (equivalente al actual primer ciclo de ESO), véase apartado 5.6. de la Primera Parte y el Anexo 1. De este vocabulario, el 60% son nombres, el 32'5% verbos y el 7'5% adjetivos. Todos estos vocablos están agrupados en trece unidades temáticas o vivenciales. Para nuestra investigación seleccionamos 1.200 voces agrupados en ocho unidades temáticas. Aunque tendremos ocasión de exponerlo con más extensión en el apartado 10.1., queremos adelantarnos un poco explicando el motivo de esta reducción léxica. Las razones son de índole práctico: el primer trimestre del curso 96/97 lo dedicamos a preparar la investigación; los dos siguientes trimestres a su aplicación. En este periodo, teniendo en cuenta que los escolares debían también instruirse en otros contenidos del currículum de primero de BUP, nos pareció conveniente y práctico reducir el **corpus léxico** de la investigación a 1.200 vocablos (véase Anexo 1).

Una vez delimitado el corpus léxico (materia y motivo prioritario de aprendizaje), tuvimos que hacer una nueva selección: elegir 50 vocablos que sirvieran de *prueba de vocabulario* (**pretest** y **postest**), según la tipología estandarizada por Pastora (1990:170-171). El ejercicio consistió en una prueba de elección múltiple con cincuenta palabras (de las 1.200) discriminadas a juicio del investigador según criterios lingüísticos y pedagógicos: proporción similar a la establecida por Pastora (sustantivos, verbos y adjetivos), y que estos vocablos no fuesen excesivamente familiares.

Se entregó a los escolares una hoja con cinco columnas y cincuenta filas (véase Anexo 3). En la primera columna, 50 palabras en negrita; en las columnas A, B, y C, un vocablo; la columna D en blanco. Se pidió a los sujetos que, después de escribir la fecha de la prueba y del grupo correspondiente (experimental, control), señalaran con una cruz el vocablo de A, B o C que semánticamente estuviera más emparentado con la palabra en negrita de esa fila. Si creían que ninguno guardaba relación deberían colocar la cruz en la casilla en blanco (columna D). No debían escribir sinónimo o definición alguna. Para la elaboración del cuestionario léxico tuvimos en cuenta que las respuestas correctas de la casilla D sólo fuesen el 15% del total. Para la *corrección*, éstas fueron las asignaciones que dimos por válidas:

/ 1C / 2A / 3B / 4D / 5B / 6C / 7D / 8A / 9B / 10C / 11B / 12C / 13D / 14 A / 15B / 16B / 17B / 18C /
19C / 20 A / 21B / 22C / 23C / 24C / 25B / 26D / 27D / 28C / 29C / 30 A / 31D / 32D / 33B / 34B /
35C / 36B / 37A / 38C / 39C / 40C / /41B / 42B / 43C / 44C / 45C / 46C / 47C / 48A / 49B / 50C /

Cuando algún sujeto dejaba una fila sin marcar nosotros le asignábamos la respuesta a la casilla D.

Para la *puntuación* seguimos el siguiente criterio de baremación. Una vez hallada la diferencia entre aciertos y errores, al número resultante le aplicábamos esta escala:

- entre 0 y 9 aciertos	=	1
- entre 10 y 19	“	2
- entre 20 y 29	“	3
- entre 30 y 39	“	4

- entre 40 y 50 “ = 5

Consideramos que un sujeto con puntuaciones 1 y 2 poseía un vocabulario escaso; con 3 insuficiente; con 4 aceptable; y con 5 notable. Por ejemplo, el sujeto nº 2 del experimental, en el pretest obtuvo 38 aciertos y 12 errores; la diferencia es de 26, que según nuestra escala corresponde a un 3 de puntuación; es decir, que posee un vocabulario insuficiente pero no escaso o muy limitado. Por último, hallamos la *media de aciertos* para cada grupo (35 x 50 ítems / el cómputo total de aciertos en el grupo). Los resultados del pretest para la prueba de vocabulario fueron los siguientes:

grupo experimental	=	62.66% aciertos
grupo de control	=	56.22% aciertos

BIBLIOTECA VIRTUAL

9.3.2. Prueba escrita

A) ELABORACIÓN. Para cuantificar el *índice lexical* en una producción escrita acudimos a Jiménez (1986:107-115). Este autor ofrece varias pruebas normalizadas. Una de éstas consiste en el recuento de palabras comprendidas entre *dos topes léxicos* muy usuales en la lengua: entre dos preposiciones “de”, por ejemplo, o entre dos artículos (“el”, por ejemplo), etc. A continuación, se halla el promedio de palabras entre uno de estos topes elegidos y su repetición: “a mayor cantidad de palabras que se encuentren entre dos artículos consecutivos, por ejemplo, indicará una mayor riqueza léxica” (Jiménez, 1986:109). López Morales (1990:90-94) ofrece otras herramientas de medición. Nosotros optamos por la propuesta de Jiménez por considerarla fiable, práctica y sencilla. Para medir la riqueza léxica elegimos la preposición “de”; por tanto, cuantificamos el número de vocablos existentes entre todas las preposiciones “de” reflejadas en la muestra escrita.

B) DESARROLLO. Se repartió a los escolares un folio en blanco. A partir de un estímulo visual (una fotografía, vid. Anexo 4) se les pidió

que escribieran lo que quisieran durante diez minutos. Llegado el tiempo entregaron la composición escrita. En el Anexo 5 se recogen algunas muestras del pretest y postest para los dos grupos.

C) CORRECCIÓN. Los ejercicios (al igual que en las demás pruebas) eran anónimos. No se comunicó el criterio de corrección (el cómputo a partir de dos topes léxicos), sólo se indicó que escribieran la impresión que les producía la fotografía. La mayoría de los ejercicios ocupó una extensión próxima a la cara de un folio. Para la corrección de la prueba escrita consideramos los siguientes aspectos:

- No tener en cuenta la ortografía, signos de puntuación, expresividad lingüística ni otros aspectos como la imaginación.
- Los tiempos compuestos de la conjugación los contamos como una sola palabra.
- Si no aparecía ningún “de” contabilizábamos todas las palabras.
- Si sólo figuraba un tope, entonces, contábamos desde éste hasta el final del escrito.
- Si encontrábamos dos topes, contábamos sólo las palabras comprendidas entre las dos preposiciones “de”.
- Si se hallaban tres o más marcadores léxicos, teníamos en cuenta sólo los vocablos comprendidos entre ellos, y no aquellos anteriores al primer tope, ni aquellos vocablos posteriores al último tope. Transcribimos, a continuación, una muestra en la que hemos mantenido los errores de tipo ortográfico y gramatical.

Tiene los ojos saltones y anaranjados es verde y blanca sus dedos son muy largos y ¹de color naranja también deve ²de estar subida en una hoja y parece que este sonriendo vivirá en una charca

³del bosque o ⁴de la selva sus pupilas negras son muy pequeñas y parece que me este mirando las patas ⁵de atras no se le ven pero supongo que tienen que ser largas y los dedos anaranjados su voca es enorme aunque este cerrada y con su lengua atrapa moscas, mosquitos de los que se alimentará, parece que es viscosa por su color verde, la barriga la tiene blanca.

La corrección de este ejercicio fue la siguiente:

- tope léxico	1	=	4	palabras
- " "	2	=	14	"
- " "	3	=	2	"
- " "	4	=	16	"
- " "	5	=	30	"
	TOTAL...		66	"

Entre los cinco topes señalados resulta una media de 13'20 vocablos que, según nuestra baremación, ha sido puntuado con un **2** en la escala. Para el cómputo no hemos tenido en cuenta las palabras previas entre el inicio del ejercicio y el primer tope, así como las existentes entre el último tope y el final del ejercicio (líneas que aparecen transcritas en subrayado).

Somos conscientes de las limitaciones del método. Pero no pretendíamos evaluar la expresión escrita (ortografía, puntuación, variedad expresiva, etc.), sino sólo la microhabilidad del vocabulario; si bien tal índice siempre estará en inseparable conexión con el resto de destrezas y subdestrezas de la lengua escrita.

D) BAREMACIÓN. Al índice resultante de la operación aritmética indicada anteriormente le aplicamos una escala de elaboración propia, similar a la empleada para la "prueba de vocabulario" (vid.

Apartado 9.3.1.) y avalada por la experiencia personal. Para la muestra anterior, 66 dividido por cinco, igual a 13'20 de media.

entre 0 y 9 vocablos	=	1
entre 10 y 19 vocablos	=	2
entre 20 y 29 vocablos	=	3
entre 30 y 39 vocablos	=	4
más de 40 vocabos	=	5

En teoría podemos afirmar que un sujeto con puntuación 1 y 2 posee una pobre o escasa riqueza léxica; con 3, mediocre; con 4, aceptable; y con 5, superior. Los resultados de ambos grupos pueden comprobarse en el Anexo 2, variables J y LL. Para la **prueba inicial** o pretest la media o índice de riqueza léxica en ambos grupos fue la siguiente:

grupo experimental =	23.38 vocablos	(3 de escala)
grupo de control =	21.36 vocablos	(3 de escala)

9.3.3. Prueba oral

- A) ELABORACIÓN y DESARROLLO. Para hallar el *índice oral* adoptamos el modelo estandarizado por la Junta Permanent de Català (Certificado C) y recogido por Cassany et al. (1994:187). Estos profesores ofrecen también otros instrumentos para medir la destreza oral de la lengua (1994:180-191). Seguimos este índice porque, además de estar avalado por un organismo oficial, es sencillo y práctico de corregir.

El índice oral (producción) es el resultado de la suma de dos variables: *la fluidez expresiva* y *la corrección idiomática*, las cuales se hallan tras evaluar una intervención oral monogestionada, a partir de un estímulo (una fotografía, vid. Anexo 6) y en un tiempo predeterminado (dos minutos). La producción oral es grabada y

analizada posteriormente en función de las dos variables apuntadas (véase Anexo 2, variables K y M de la prueba inicial y final).

- B) **EVALUACIÓN.** El índice oral se calcula tras la suma de la *fluidez* y la *corrección*, medidas en una escala de 0 a 5 cada una. En el Anexo 7 transcribimos algunas intervenciones así como los criterios y convenciones generalizadas (Abascal et al., 1993:62-63) para realizar las transcripciones de los textos orales. Para la *escala oral*, el baremo será la adición de ambas variables: entre 0 y 10 de mínimo y máximo. Los criterios de evaluación para la fluidez y corrección de la expresión oral de los sujetos de nuestra investigación son los siguientes:

FLUIDEZ
<ul style="list-style-type: none">* 5 = Intención y contenidos claros. Orden. Cohesión. Pocas vacilaciones. Variedad de recursos.* 4 = Intención y contenidos claros. Hay orden pero la intervenciones no son largas o tienen algún problema de estructura. Recurso suficientes.* 3 = Intención y contenidos claros. Pero las intervenciones son cortas. No se completa alguna idea. Hay algo de desorden e imprecisión.* 2 = Intervención suficientemente extensa (llega a los dos minutos). Pero desordenada y con poca cohesión. Necesita la ayuda del docente. Recursos limitados. Muletillas. No acaba las ideas.* 1 = Intervenciones cortas. No tiene clara la intención ni los contenidos. Pocos recursos expresivos. No llega al tiempo prefijado.* 0 = Intervenciones muy cortas. Muy poca capacidad comunicativa.

CORRECCIÓN
<ul style="list-style-type: none">* 5 = Buena, a pesar de algún error irrelevante (de gramaticalidad, vocalización...).* 4 = Buena. Algún error léxico, morfosintáctico o de pronunciación sin importancia.* 3 = Aceptable. Algunos errores gramaticales, léxicos o de pronunciación.* 2 = Defectuosa. Con errores graves en morfosintaxis o muchos defectos léxicos.* 1 = Defectuosa. Muchos errores graves de gramática y léxico.* 0 = Muy defectuosa.

Tras sumar las puntuaciones de las escalas de fluidez y corrección se obtiene la cuantificación de la prueba oral. En el **pretest** la media, en cada uno de los dos grupos, fue la siguiente:

grupo experimental = 5.686 puntos en la escala oral

grupo de control = 6.086 puntos en la escala oral

9.3.4. Prueba actitudinal

Las pruebas actitudinales son técnicas cualitativas que se aplican para medir la dimensión *emotivo-actitudinal*: el ambiente de aprendizaje en clase. De esta técnica se deriva un *índice subjetivo*, que a los docentes nos debe hacer reconsiderar los aspectos psicoeducativos, inseparables en todo proceso instructivo, con el cual podemos valorar al discente en su globalidad y no sólo en cuanto consecución de unos objetivos conceptuales y procedimentales. Por tanto, este tipo de prueba nos permite contemplar en el estudiante el grado de satisfacción personal con la asignatura, con el enseñante, con el centro escolar, con los demás compañeros y compañeras.

Aplicamos la variable actitudinal sólo en el **postest** con una finalidad: que quedaran reflejadas las *repercusiones educativas* tras el aprendizaje del vocabulario. Queríamos, por tanto, mostrar aspectos psicopedagógicos de la investigación: rasgos actitudinales personales y grupales, modificación de conductas, incidencia en la cohesión y en el ambiente del grupo. Era una forma de pedir al escolar que manifestara el *grado de satisfacción personal* con la estrategia didáctica seguida.

Para la elaboración de esta *variable subjetiva* adoptamos el modelo del **diferencial semántico**, creado por Osgood y que nosotros tomamos de Fox (1987:660-663): *“La técnica del diferencial semántico toma un concepto y le pide al sujeto que lo puntúe en función de varios criterios. Cada criterio se enuncia como una pareja de adjetivos bipolares (bueno - malo) y se pregunta al sujeto en qué lugar del continuo que va desde “bueno” hasta “malo” está*

situado, en su opinión, ese concepto. (...) En el análisis de los datos del diferencial semántico se ha aceptado sistemáticamente que los siete puntos de la escala dan datos de intervalo, y por ello la base del análisis es la asignación de los números del 1 al 7 a cada uno de los puntos. Los números se asignan de forma que el 1 tenga siempre la misma connotación, es decir, que siempre se le asigne al extremo positivo o negativo de la gama continua. Con esta asignación de valores, se puede hacer el análisis de datos a nivel individual o de grupo”.

Para nuestra prueba diseñamos un diferencial semántico de:

- 50 ítems (igual número que para la prueba de vocabulario: apartado 9.3.1.);
- medimos sólo la incidencia grupal, por lo que el cuestionario fue anónimo;
- la gradación de 1, 2, 3, refleja el adjetivo en su carga emocional negativa; de 4, en grado neutro o que el sujeto duda en su asignación; y de 5, 6, 7, adjetivo de carga positiva, en progresión ascendente.
- En el Anexo 8 adjuntamos la prueba en tres momentos:
 - a) tal y como les llegó a los estudiantes;
 - b) ordenada y contabilizada: adjetivos positivos a la izquierda y negativos a la derecha, así como las puntuaciones obtenidas por cada uno de los siete grados en los cincuenta ítems;
 - c) reflejando los resultados en una *gráfica actitudinal* (véase el Anexo 8). Por lo que podemos contrastar visualmente el ambiente de aprendizaje de uno y otro grupo, mediante el trazado de una línea que recorre verticalmente las puntuaciones máximas para cada uno de los cincuenta ítems.

- Cuando un estudiante omitía la puntuación de un ítem, le asignábamos el grado 4 de la escala (posición intermedia de los extremos).
- Para la elaboración de la escala, distribuimos aleatoriamente a la derecha y a la izquierda los adjetivos. Para la corrección tuvimos que redistribuirlos: positivos a la izquierda y negativos a la derecha.
- En un intervalo entre ocho y diez minutos, los sujetos puntuaron el cuestionario a partir de la pregunta: “¿Qué te ha parecido el modo de aprender vocabulario?”.

9.4. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Para el tratamiento estadístico, el investigador se informó del diseño aplicado en otros estudios empíricos vinculados a la Didáctica de la Lengua antes de iniciar el presente estudio científico. También, acudió a manuales generales de educación y a publicaciones específicas de lingüística aplicada.

En este apartado de la investigación hacemos referencia a nociones estadísticas básicas que sustentan el análisis del trabajo empírico. Así mismo, es pertinente comunicar que el soporte informático empleado para los análisis ha sido el paquete estadístico SYSTAT (recogido por Sánchez Meca et al., 1989). La elección de este programa obedece a su potencia, flexibilidad y velocidad de procesado, cuyos resultados son muy satisfactorios en el terreno de los métodos y técnicas de investigación en ciencias de la educación.

El efecto del vocabulario ha sido medido mediante pruebas al inicio (**pretest**) y al final (**postest**) del periodo de tiempo (cinco meses) de nuestro experimento. Por tanto, el método de pruebas inicial-final nos aporta una serie de resultados **dependientes**, ya que los mismos sujetos han realizado las pruebas al inicio y al final del experimento. Además, introdujimos otra prueba

(sólo de postest) para medir la incidencia actitudinal de nuestra intervención pedagógica.

Además del método pretest-postest, la investigación ha utilizado el método **grupo experimental-grupo de control**, puesto que los sujetos son distintos en cada uno de los grupos. Ambos grupos (como ya se indicó) fueron tomados de alumnos y alumnas de 1º de BUP del Instituto de Bachillerato de Villajoyosa (Alicante), en el curso académico 96/97. A éstos les aplicamos dos tratamientos distintos a fin de comparar los resultados obtenidos al final del periodo de experimentación y analizar estadísticamente las diferencias observadas.

El concepto de **variable** es fundamental para el seguimiento e interpretación de nuestro estudio: *“una característica que, en un proyecto dado de investigación, puede tener más de un valor”* (Fox, 1987:173). El tipo de enseñanza para la adquisición y mejora del vocabulario practicado durante la experimentación puede considerarse una variable, puesto que son dos modalidades de intervención didáctica programadas:

- * Metodología basada en constelaciones léxicas y prácticas dramáticas.
- * Metodología basada en ejercicios variados de vocabulario.

Por otro lado, la metodología constituye la **variable independiente** fundamental de nuestro estudio, puesto que es manipulada según criterios del investigador y se estudia como posible causa de determinados cambios que considera de interés.

Para valorar estos **efectos de interés**, atribuibles a nuestra variable independiente, nos servimos de una serie de instrumentos de recogida de datos (cuestionario y pruebas: apartados 9.2. y 9.3.), medidores de una serie de habilidades lingüísticas relacionadas con el aprendizaje del vocabulario. Se trata de variables dependientes, que evaluadas antes (pretest) y después del periodo experimental (postest) nos aportarán un índice de los posibles cambios atribuibles a nuestra variable independiente.

≡ LA EXPERIMENTACIÓN

Una vez establecidos los elementos constituyentes de la investigación (el investigador, los sujetos participantes y los instrumentos de medición), abordaremos en el presente capítulo la materia de aprendizaje y la metodología con que los estudiantes se apropiarán de los contenidos lingüísticos:

- A) “el corpus léxico” (objetivo prioritario de aprendizaje) y
- B) la estrategia didáctica seguida para la consecución de los fines que nos proponíamos: metodología en el grupo de control y metodología en el grupo experimental.

LA EXPERIMENTACIÓN

10.1. EL CORPUS LÉXICO

Nos parece oportuno reafirmar que nuestra intención con la didáctica del vocabulario no es el simple *almacenamiento* de voces o etiquetas léxicas por parte de los estudiantes, sino el desarrollo de su *competencia léxica*: una de las diversas subcompetencias de la lengua (discursiva, gramatical, estratégica, literaria, sociolingüística...) configuradora de otra más extensa y principal: **la competencia comunicativa**. O lo que es lo mismo, lo que un hablante necesita saber para comunicarse eficazmente en contextos culturalmente significantes. Por lo cual, el vocabulario se inserta en la función expresiva y comunicativa de la lengua. Para ello, el aprendiente requerirá de mucha práctica y refuerzo:

“Hay que devolver al estudio de la palabra, del vocabulario, la importancia que tiene, ya que es determinante del fracaso escolar, y un apoyo. En este sentido, apoya las compensaciones que las desigualdades sociales y culturales convierten en desigualdades escolares. El vocabulario y su actuación didáctica desencadena un aporte compensativo en la enseñanza.”

(Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez, 1996: 280-281)

Asentada la *importancia educativa* del vocabulario, demos un paso adelante apuntando cauces de *actuación didáctica*. ¿Qué vocabulario han de adquirir prioritariamente los alumnos y alumnas de secundaria? En primer lugar el “*vocabulario básico*”. Éste se extrae del *vocabulario usual* (compuesto por unos 13.000 vocablos, según García Hoz, 1953 y 1960). La siguiente pregunta obvia es con qué criterios se realiza esta discriminación léxica. Son las consideraciones filológicas, psicocéntricas, sociocéntricas, pedagógicas y científicas (estas últimas hacen referencia a las distintas materias de aprendizaje en el currículum escolar) las que arrojarán luz para elaborar el vocabulario básico.

En nuestro caso, optamos por acudir a un vocabulario básico ya formado: el que propone Pastora (1990) para el Segundo Ciclo de EGB. Es un listado con 2.431 vocablos, de los que el 60% son nombres, el 32.5% verbos y el 7.5% adjetivos. Por motivos prácticos, que comentamos al hablar de la “prueba de vocabulario” (apartado 9.3.1.), tuvimos que elaborar nuestra propia selección y reducir el inventario de Pastora a 1.200 vocablos: nuestro **corpus léxico** (véase Anexo 1). Para dicha extracción realizamos una encuesta previa al inicio de nuestra investigación a una muestra de 96 estudiantes de secundaria (un curso de 1º de BUP y dos de 2º de BUP) del Instituto de Bachillerato de Villajoyosa.

Como las 2.431 voces de Pastora aparecen repartidas en unidades temáticas o centros de interés, les pedimos a los sujetos de la encuesta (39.50% chicos y 60.50% chicas) que eligieran cuatro de los trece temas escritos en la pizarra, según sus preferencias personales. Los resultados de la encuesta fueron los siguientes:

1º Deportes 2º Viajar 3º Montaña 4º Mar 5º Teatro 6º Familia 7º Cuartel 8º Tiendas
9º Política 10º Taller 11º Zoo 12º Hospital 13º Agricultura

Las ocho primeras unidades temáticas o vivenciales recibieron el 75.10% del total de las votaciones; las otras cinco unidades temáticas el 24.90% restante. Por tanto, todos los vocablos inscritos por Pastora para esos ocho centros de interés constituirían nuestro *corpus léxico* (véase Anexo 1).

Somos conscientes de que las palabras no forman compartimentos estancos, pero la delimitación obedecía más a motivos didácticos que a reales: este corpus léxico sería el objeto de enseñanza y de aprendizaje en la didáctica del vocabulario que proponíamos. Sumamos los vocablos de las ocho unidades temáticas y resultó la cifra de 1.200 palabras, repartidas en la siguiente proporción:

UNIDADES TEMÁTICAS			
1ª Viajar	207 voces		(17.00%)
2ª Montaña	187	“	(16.50%)
3ª Cuartel	179	“	(15.50%)
4ª Teatro	170	“	(14.00%)
5ª Deportes	170	“	(14.00%)
6ª Tiendas	130	“	(11.00%)
7ª Mar	106	“	(7.50%)
8ª Familia	57	“	(4.50%)

Estos centros de interés, según el sexo de los sujetos, ofrecían las siguientes preferencias:

- para los chicos
 - 1º Deporte
 - 2º Naturaleza (montaña + mar)
 - 3º Viajar

- para las chicas
 - 1º Viajar
 - 2º Teatro
 - 3º Naturaleza (montaña + mar)

Es decir, “Naturaleza”, con el 24.00% de los vocablos del corpus léxico, y “Viajar”, con el 17.00%, constituían los temas que más interés despertaban tanto en chicos como en chicas.

Una vez constituido el corpus léxico (vocabulario básico), comenzamos la investigación pedagógica en el curso 96/97. Si bien, estamos de acuerdo con

Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez (1996:281) en *“que no puede hablarse de un método en exclusiva para la enseñanza del léxico, el ideal está en que cada profesor elabore su propio modelo didáctico, analizando y desarrollando sus componentes centrales, como son: determinación de las necesidades, evaluación diagnóstica, formación de objetivos generales, adecuación de unos y otros, en un primer momento; definir objetivos operativos, seleccionar y secuenciar los contenidos y prever alternativas metodológicas y de material en una segunda fase”*. En una tercera fase -acabada la investigación e inferidas las conclusiones- deberíamos entonces definir las estrategias didácticas más adecuadas para ejercitar las palabras conocidas y dirigir la atención a las desconocidas. Para estas últimas habría que tener en cuenta lo apuntado por López Morales (1990): cuando el uso o frecuencia se aproxima conviene considerar su mayor alcance semántico; su mayor capacidad de reemplazo en el discurso; la mayor posibilidad combinatoria dentro de las estructuras oracionales; la mayor riqueza de sinónimos y antónimos. En este sentido, cobran especial relevancia en nuestra intervención didáctica aquellos vocablos que la lingüística define como “hiperónimos”.

En el Anexo 1 adjuntamos el *corpus léxico* en función de los modelos didácticos: por orden alfabético (grupo de control), por constelaciones (grupo experimental). Incluimos también otra clasificación del corpus léxico por unidades temáticas (unidades didácticas) pero ordenados los vocablos por orden alfabético. Esta última clasificación la tuvimos en cuenta en alguna ocasión para la programación léxica de la experimentación.

El diferente tratamiento didáctico responde a una metodología tradicional del vocabulario para el de control; el experimental a una metodología más innovadora, según orientaciones de la actual Reforma educativa (8 Unidades Didácticas, los ocho centros de interés que más votos obtuvieron). Para este segundo modelo, planteamos el aprendizaje del vocabulario mediante constelaciones léxicas (16 sesiones) y prácticas dramáticas (14 sesiones). De todo se tratará con más detalle en los dos próximos apartados.

10.2. EL GRUPO DE CONTROL. METODOLOGÍA

El modelo didáctico adoptado para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en el grupo de control responde al **estilo tradicional** de las clases de Lengua. Aquí el papel de profesor consiste en trasvasar esa información a los estudiantes. Éstos ejecutan las indicaciones de aquél, quien sancionará los logros obtenidos después de revisar y corregir el trabajo realizado por sus alumnos y alumnas.

Con este modo de enfocar el proceso educativo, la distribución del *mobiliario* en el aula no suele experimentar variaciones: filas de pupitres orientadas hacia la pizarra y hacia la mesa del profesor (más grande y con mejor asiento), cuyo propietario desempeña el papel de personaje principal del acto educativo, regulador del poder y de las interacciones en clase. Las actividades de aprendizaje suelen ser individuales. La comunicación didáctica unidireccional, vertical o, también llamada, de “cadena directa”, motiva la pasividad y la indiferencia del alumno. En esta dinámica sobresale el perfil de un educando callado y aplicado, capaz de retener y memorizar los datos aportados por el enseñante aunque no llegue a comprenderlos del todo.

Predomina, pues, el **estilo directivo** y el **discurso monogestionado**, en detrimento de actos comunicativos más fluidos y enriquecedores como el del **coloquio-diálogo**. Sin embargo, ambos estilos discursivos son necesarios para una comunicación lingüístico-didáctica provechosa, lo que pasa es que se abusa de la primera, que no deja de ofrecer ventajas e inconvenientes, como señalan Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez (1996:59):

MONÓLOGO

- **Ventajas:** *transmisión de contenidos informativos, aumento del vocabulario, rapidez en la transmisión, exige mayor preparación, utiliza el estilo indirecto.*
- **Inconvenientes:** *manipulativo, pasivo, aburrido, monótono, mecanizado, impersonal y cerrado.*

En este tradicional estilo de enseñanza, el espacio educativo se suele entender como clase, más que como grupo humano con necesidades psicoeducativas y comunicativas; la lengua como asignatura y no como ámbito de actividades lingüísticas de aprendizaje a través de prácticas comunicativas; los contenidos disciplinares como aspectos normativos y descriptivos, por lo que la dimensión sociológica y pragmática de la lengua queda silenciada o relegada; los ejercicios o actividades descontextualizados y con escasa vinculación con el entorno y con el periodo evolutivo de los escolares; la materia de aprendizaje secuenciada a través de lecciones de reiterada estructura: explicación, ejecución de ejercicios y corrección de éstos; el libro de texto como recurso imprescindible y casi siempre como único recurso que, a lo sumo, es acompañado por fotocopias o por apuntes dictados por el profesor, siempre de validez superior; etc.

Volviendo al grupo de control, aquí abordamos el aprendizaje del vocabulario básico en **16 lecciones** en las que repartimos **62 ejercicios** durante **30 sesiones**. Estos ejercicios son originales nuestros. En el Anexo 19 presentamos la **programación didáctica** de este grupo, en donde señalamos: día del curso académico, cómputo total de días, lecciones, sesiones para cada lección y contenido de los ejercicios. En el Anexo 20 incluimos los **objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas**. A diferencia del grupo experimental, aquí hablamos de **lecciones** y no de unidades didácticas por responder a planteamientos didácticos distintos; y hablamos de contenidos y no de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales por el mismo motivo. En el Anexo 21 exponemos las 16 lecciones con sus respectivos ejercicios (subrayadas o con otro tipo de letra, las respuestas correctas), de los que presentamos algunos resueltos por los sujetos en las muestras del Anexo 22. La mayoría de lecciones ocuparon dos sesiones. Copiamos, a modo de ejemplo, el primer ejercicio de la primera lección:

Ejercicio de definición.

Anota a la derecha la palabra que más se ajuste a la definición

1. Repugnante a la razón	absurdo
2. Defiende su opinión con razones	argumentar
3. Acción de descubrir algo oculto	revelar
4. Algo característico de una persona o de un lugar	típico
5. Acción de premiar	galardonar
6. Dar órdenes o indicaciones	instrucción
7. Poner protección	custodia
8. Empuje, valor para acometer una acción	brío
9. Engreimiento en una persona	orgullo
10. Lugar escarpado o de acceso áspero	abrupto

instrucción, revelar, brío, abrupto, orgullo, absurdo, típico, galardonar, custodia, argumentar.

Cada lección se constituía en torno al siguiente esquema didáctico:

1. Objetivos educativos.
2. Contenidos de aprendizaje.
3. Orientaciones metodológicas.
4. Ejercicios.

Los objetivos son los fines pedagógicos que pretendemos con este proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos son la materia específica que será abordada en dicho proceso. Las orientaciones son las pautas metodológicas que facilitan la consecución de lo que nos hemos propuesto. Los ejercicios son la materialización de este proceso didáctico.

Para el aprendizaje del vocabulario incorporado en las dieciséis lecciones seguimos la secuencia tradicional de explicación, ejecución y corrección:

A) **EXPLICACIÓN.** Repartidos los **ejercicios** de cada lección en folios impresos (vid. Anexo 22), eran leídos por el profesor o por un escolar; a continuación, el docente explicaba el trabajo que debían seguir o aclaraba algún punto que no hubiera quedado suficientemente claro tras la lectura. Para toda la sesión se mantenía la misma **disposición física y agrupamientos** que para el resto de las clases: por parejas y en tres filas (vid. Anexo 24). Esta lectura-explicación solía durar entre cinco o seis minutos. Todos los ejercicios fueron diseñados por el investigador según el modelo tradicional expuesto en el apartado 5.5. Con este modelo trabajamos el corpus léxico de la investigación en 62 ejercicios (véase Anexo 21). Para la elaboración de los ejercicios no seguimos un número homogéneo de vocablos por ejercicio porque los modelos tradicionales tampoco ofrecen mucha homogeneidad. Con todo, los ejercicios suelen contener en muchas ocasiones 10 vocablos del corpus léxico; otras veces entre veinte y treinta; las menos entre treinta y cuarenta.

B) **EJECUCIÓN.** Ocupaba la mayor parte del tiempo, unas tres cuartas partes de las sesiones. El trabajo era preferentemente **individual**. Se pedía a los alumnos que trajeran el diccionario a clase. El clima era tranquilo y moderadamente silencioso. Las dudas que iban surgiendo las consultaban de modo particular al profesor, que supervisaba y orientaba la actividad.

El ritmo de trabajo fue muy desigual. Mientras unos necesitaban sólo quince minutos, otros empleaban el doble de tiempo. La tónica general fue la monotonía. A partir de la lección 13, todo el vocabulario fue ya de refuerzo (ya habían aparecido los 1.200 vocablos del corpus léxico), circunstancia que no pudo darse para el grupo experimental. También a partir de ese momento introdujimos algunos ejercicios de carácter cooperativo, lúdico y creativo, tales como trabalenguas, juego del ahorcado, adivinanzas, redacciones a partir de hipótesis fantásticas, redacciones por grupos (4x4), confección de noticias de prensa y de carteles publicitarios.

C) CORRECCIÓN. Ocupaba los quince o veinte minutos finales. Voluntariamente, o a petición del profesor, los alumnos leían los ejercicios resueltos. Se pedía al resto de la clase que manifestara si las soluciones aportadas eran las correctas; en caso desfavorable ofrecían otras soluciones más válidas o se contrastaban pareceres. Como ya dijimos, en el Anexo 22 pueden verse reproducidas algunas de las **lecciones con los ejercicios resueltos**. También conservamos la **grabación en vídeo** de una sesión. Por otra parte, podemos acercarnos a la percepción personal de los estudiantes mediante una breve y voluntaria **composición escrita** en la que manifestaban su opinión sobre el modo como se había trabajado el vocabulario en clase (Anexo 23). Los sujetos manifestaron que se les habían hecho largas y pesadas estas clases, pero más descansadas y llevaderas que otras de esta área o de otras áreas curriculares. Sólo en las últimas lecciones, con algún ejercicio más lúdico y cooperativo, mostraron mayor satisfacción. También comentaron que les gustó que en ocasiones pudieran escribir libremente, manifestando vivencias, reflexiones y recuerdos personales.

10.3. EL GRUPO EXPERIMENTAL. METODOLOGÍA

La intervención didáctica para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en el grupo experimental respondió a la confluencia de dos enfoques metodológicos: **las constelaciones léxicas y las prácticas dramáticas**. Ambas son estrategias dinámicas y participativas en las que el educando se incorpora activamente en su propio proceso instructivo.

Tras **30 sesiones (16 lingüísticas y 14 dramáticas)** organizadas en torno a **8 unidades didácticas**, los escolares abordaron no sólo el corpus léxico sino también el vocabulario generado en las constelaciones construidas por ellos, de manera cooperativa. Para ello tuvimos que alterar con flexibilidad la disposición del mobiliario según las necesidades: mesas en grupos de cuatro o seis (para la secuencia lingüística) o mesas retiradas hacia los lados y parte

posterior del aula (para la secuencia dramática). Una **visión general** con los días, unidades didácticas, número de sesiones, secuencias y actividades podemos hallarla en el Anexo 11; esto nos permitirá tener una visión de conjunto, detallada y esquemática. Aquí, el vocabulario (corpus léxico) se encontraba distribuido en ocho unidades didácticas que respondían a intereses de estudiantes de Secundaria Obligatoria según quedó expuesto en el apartado 10.1. Cada unidad didáctica se organizaba en torno a los siguientes **elementos curriculares**: objetivos educativos, contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales), orientaciones metodológicas, que facilitaban el proceso de enseñanza-aprendizaje, y evaluación que nos permitiera constatar el grado con que los sujetos habían internalizado las enseñanzas, así como la validez de los métodos empleados (véase Anexo 12). **El desarrollo pormenorizado de las actividades** se encuentra en el Anexo 13; es una voluminosa recopilación pues hemos querido reflejar de manera muy íntegra la parte más innovadora de nuestra investigación: constelaciones y prácticas dramáticas como recursos didácticos válidos para incrementar el vocabulario básico. En nuestro modelo incluimos también **actividades motivacionales** para introducir las unidades didácticas (véase Anexo 14). También hemos recogido **muestras del trabajo lingüístico, dramático y de evaluación** (véase Anexo 15), así como del uso oral de la lengua mediante **transcripciones** (véase Anexo 16). Entre la documentación del grupo experimental aportamos también **escritos personales** entregados voluntariamente por algunos sujetos a final de curso (véase Anexo 17) y **fotografías** tomadas durante una sesión (véase Anexo 18). Queremos destacar que esos escritos personales suponen un material auténtico donde los escolares reflejan de manera fresca y sincera cómo han vivido el aprendizaje del vocabulario. Además, contamos con la **grabación en audio** de una sesión en el grupo experimental y en el grupo de control.

Por último, para adentrarnos en el modelo experimental, debemos distinguir con más precisión los conceptos de **unidad didáctica** y de **secuencia de aprendizaje** con que organizamos el aprendizaje del vocabulario. Ambos conceptos no se corresponden con los de “lección” y “ejercicios” del grupo de control.

10.3.1. La unidad didáctica

Las intenciones educativas con el grupo experimental fueron más amplias y ambiciosas. Pretendimos reflejar no sólo los objetivos específicos de aprendizaje para el vocabulario, sino también otros fines disciplinares propios del área de Lenguas y, lo que son más importantes, los fines educativos del grupo experimental explicitados para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (el Diseño Curricular contextualizado por la Comunidad de Valencia, al que pertenece nuestro centro escolar). La experimentación presentaba cierto grado de dificultad dado que el Instituto no se había incorporado todavía a la Reforma educativa. Los treinta y cinco sujetos debían hacer como un paréntesis durante dos clases de Lengua Castellana a la semana para emprender una nueva vía metodológica, sin contar con experiencia previa ni próxima.

El punto de partida en nuestro trabajo eran los **8 centros de interés** (los 1.200 vocablos del corpus léxico), transformados ahora en **8 unidades didácticas**, término que responde a un concepto pedagógico más amplio que el de lección. Supone *“un núcleo de contenido y acción con sentido en sí mismo, que indica una secuencia de aprendizaje susceptible de ser tratado como un todo completo en relación con los aprendizajes que se ponen en marcha y se desarrollan”* (Hernández Aguilar y Sepúlveda Barrios, 1993:120). Supone, pues, el deseo operativo de promover estrategias de aprendizaje que enseñen a “hacer hacer”; de propiciar el aprendizaje de saberes procedimentales por encima de los declarativos.

Por otra parte, la **unidad didáctica** implica la *interrelación* de todos los elementos del proyecto educativo: fundamentación teórica, objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), tareas o actividades, orientaciones metodológicas, coherencia interna de todos estos elementos, secuenciación, temporización, materiales y evaluación (formativa).

Vistas así las cosas, la unidad didáctica supone la última contextualización del Diseño Curricular: la Programación de Aula. Se trata de la

unidad operativa didáctica por excelencia, la toma de decisiones particulares y concretas para este grupo de educandos de esta localidad, de esta barriada.

En nuestras ocho unidades didácticas procuramos plasmar la filosofía de la Reforma Educativa: atender a las fuentes configuradoras del currículo (aspectos lingüísticos, psicopedagógicos y sociales); presentar la enseñanza de la lengua dentro de un enfoque comunicativo y funcional basado en tareas; presentar el texto como unidad comunicativa; hacer prevalecer los contenidos procedimentales sobre los conceptuales; hacer explícitos y evaluar los contenidos actitudinales; ofrecer estrategias de aprendizaje y trabajos por tareas o proyectos como una vía para el aprendizaje significativo; considerar los contenidos previos de los alumnos, así como su autonomía y capacidad de decisión en las tareas de aprendizaje; valorar los centros de interés de los adolescentes y el entorno en que viven en el diseño de la programación de aula; promover el trabajo cooperativo, la visión interdisciplinar de los hechos, observaciones y acontecimientos; favorecer la presencia del pensamiento creativo y crítico, de actitudes sociales positivas y de hábitos de vida sana y equilibrada. Estas intenciones educativas no han sido otras que algunos de los deseos para estos jóvenes en una sociedad plural en las puertas ya del siglo XXI. En definitiva, una enseñanza en la que se interrelacionaran los saberes y las habilidades.

La **unidad didáctica** *se estructura* sobre los siguientes componentes: unos **objetivos**, unos **contenidos**, unas **actividades**, que siguen una **secuenciación**, en un tiempo, disponiendo de unos recursos o materiales, siguiendo unas determinadas **orientaciones metodológicas**, y realizando una **evaluación**. Estudiemos estos elementos con más atención.

- 1) **OBJETIVOS**. Formulados desde la perspectiva de las capacidades, se agrupan en cinco categorías:
 - capacidades cognitivas o intelectivas;
 - capacidades corporales;
 - capacidades afectivas, de desarrollo, de autonomía y de equilibrio personal;
 - capacidades sociales o de integración, relación y actuación social;

- capacidades morales o éticas (ámbito de los valores).

2) **CONTENIDOS.** No constituyen un temario ni son bloques compartimentados que tengan sentido en sí mismos: se interrelacionan necesariamente. Además, el orden de presentación no supone una secuenciación. Se distinguen tres bloques de contenidos de igual importancia, pues los tres colaboran en igual medida a la adquisición de las capacidades señaladas en los Objetivos Generales del Área. El orden de presentación no implica ningún tipo de prioridad entre ellos. Son los siguientes:

- a) Conceptuales. Son los que presentan los conceptos, hechos y principios. Han estado siempre presentes en los programas escolares.
- b) Procedimentales. Son las habilidades, destrezas, estrategias o técnicas. Constituyen un conjunto de acciones, ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. No deben confundirse con una determinada metodología; el aprendizaje de un procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos.
- c) Actitudinales. Son los valores, normas y actitudes. Ya no forman parte de lo que se ha llamado “el currículo oculto”, sino que la escuela interviene intencionalmente, favoreciendo situaciones de enseñanza que aseguren el desarrollo de valores. El profesorado ha de programar y trabajar estos contenidos como los demás.

3) **ACTIVIDADES** con sus respectivas orientaciones metodológicas. Son los caminos que conducen al aprendizaje. Las planifican los profesores. Se programan y evalúan con referencia a los objetivos. Las realizan los alumnos utilizando los recursos previstos. Son la forma de asimilar los contenidos para alcanzar los objetivos. Deben de ser numerosas, variadas, motivadoras, flexibles, con un margen

razonable de opcionalidad, que promuevan el pensamiento creativo y que generen un desequilibrio en la estructuras mentales para, a su vez, posibilitar al educando el encuentro de un nuevo equilibrio.

4) SECUENCIACIÓN. Las actividades se organizarán configurando secuencias de aprendizaje con las que propiciar la adquisición de contenidos. Una o varias actividades constituyen una secuencia. Nuestro modelo didáctico del vocabulario en el grupo experimental lo forman cuatro secuencias, divididas a su vez en microsecuencias.

1ª. Secuencia de motivación.

2ª. Secuencia lingüística.

3ª. Secuencia dramática.

4ª. Secuencia de evaluación.

5) OTRAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS. Además de lo señalado, también hemos de reflejar en la unidad didáctica:

- la temporización: número de sesiones y lo que se hará en cada una de ellas,
- el agrupamiento: disposición de los sujetos y del mobiliario del aula,
- los materiales y recursos,
- todas aquellas indicaciones que se vean oportunas o necesarias.

6) EVALUACIÓN. Aquí se pretende reflexionar críticamente sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos, actividades...) y sobre los intercambios en el proceso didáctico (alumno, enseñante, centro), con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido los resultados y poder tomar, las decisiones más adecuadas para la positiva consecución de los objetivos educativos.

La evaluación debe de ser *formativa u orientadora*. Para ello, un rasgo imprescindible es que ha de responder a unos criterios

preestablecidos, es decir, ha de ser *criterial* y, por tanto, *personal* . para que el escolar no sea sistemáticamente comparado y contrastado con una supuesta norma general de rendimiento y logro, que se fija por lo común a partir de los rendimientos alcanzados por el grupo de alumnos de su edad o de su nivel. Atendiendo a esta necesidad formativa de la evaluación, las vías de acceso a ella son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

10.3.2. Las secuencias

Hemos articulado nuestras ocho unidades didácticas en cuatro fases o *secuencias de aprendizaje* , como ya señalamos anteriormente: *secuencia de motivación* , *secuencia lingüística* , *secuencia dramática* y *secuencia de evaluación* . Es una progresión con la que propiciamos la adquisición de contenidos cognitivos, verbales, afectivos, sociales y psicomotores. O lo que es lo mismo, a través de las diversas *actividades* de la unidad didáctica se han materializado las secuencias de aprendizaje. De esta forma, los estudiantes iban adquiriendo el saber (los conceptos), el saber hacer (los saberes procedimentales) y el saber ser (las actitudes).

Con el modelo didáctico del grupo experimental pretendimos fomentar una *enseñanza creativa* , para lo que tuvimos que apoyarnos en métodos y en actividades creativas. Éste ha sido el eje rector de trabajo en este grupo. Para ello, organizamos las secuencias con una *interrelación* precisa:

FASE 1. Con la **motivación** (secuencia A) presentábamos la unidad didáctica (UD), el tema que abordaríamos en las siguientes sesiones.

FASE 2. Introducido el motivo, comenzábamos la secuencia B o **lingüística** . Aquí, de manera activa, inductiva y participativa presentábamos y trabajábamos el corpus léxico de la investigación.

FASE 3. Con el vocabulario resultante y mediante técnicas **dramáticas** (secuencia C), procedíamos a la asimilación del mismo mediante la acción.

FASE 4. Y, por último, procedíamos a **evaluar** los resultados (secuencia D).

En total, dos pequeñas secuencias (la inicial y la final), enmarcando el grueso del trabajo: las dos secuencias intermedias. Éstas, debido a su mayor entidad, se desdoblaban en tres microsecuencias: **constelaciones, juego léxico y comentario lingüístico** (secuencia lingüística); **relajación, juego de iniciación y juego de actuación** (secuencia dramática).

SECUENCIA	MICROSECUENCIA
A) Motivación	1. Presentación
B) Lingüística	2. Constelaciones 3. Jugo Léxico 4. Comentario Lingüístico
C) Dramática	5. Relajación 6. Juego de iniciación 7. Juego de actuación
D) Evaluación	8. Retroacción

Todas las **actividades programadas** (vid. Anexo 13) responden a una de las ocho microsecuencias anotadas, que serán explicadas en detalle unos párrafos más adelante. Por ejemplo, la actividad “Qué es un objeto” (UD2) es una actividad de presentación; las constelaciones COMPOSITOR-1 y COMPOSITOR-2 son constelaciones léxicas de la UD3 (una de las tres palabras generadoras de constelaciones); “La silla” es un juego de iniciación de la UD7; “La exploración de sonidos” (UD3) es una actividad de relajación; “En el consultorio médico” (UD6) es un juego de actuación; el cuestionario de “Autoevaluación” (UD2) es una actividad de evaluación.

Presentadas las cuatro secuencias, podríamos preguntarnos por qué estas y no otras o por qué no introdujimos alguna secuencia más de progresión o alguna final de refuerzo. La respuesta viene dada por los condicionamientos a que estaba sometida la investigación (desarrollo del currículo de 1º de BUP en el que, además, investigador y profesor de Lengua Castellana eran la misma persona) y a las dificultades (condicionamientos también) que tuvimos, principalmente tres:

1. de tiempo: las sesiones eran de 50 minutos. Lo ideal es que hubiesen podido ser de noventa minutos. Siempre fuimos “cogidos” de tiempo (situación que no se presentaba en el grupo de control);
2. de lugar: el aula (dimensión estándar), con 35 escolares y sus respectivos treinta y cinco pupitres y sillas suponían un pequeño “conflicto” inicial para organizar las actividades de la secuencia dramática;
3. del propio método: las prácticas dramáticas en el aula para la enseñanza de una materia curricular era totalmente novedosa para nuestros estudiantes de secundaria. Era a la vez dificultad (vergüenzas, bloqueos iniciales) e incentivo en sí mismo, por lo que supone de original, de explorar realidades nuevas, desconocidas.

Pasemos a continuación a exponer con detalle las **ocho microsecuencias** en que organizamos las unidades didácticas para el aprendizaje del vocabulario.

10.3.3. Las microsecuencias de aprendizaje

SECUENCIA A: MOTIVACIÓN

1. Presentación

La primera sesión de la unidad didáctica comienza con un “coloquio inicial”, en el que presentamos y justificamos el motivo de las próximas sesiones de vocabulario.

Tratábamos de despertar el interés y mover a la participación por medio de un documento, de la observación o de la reflexión sobre un tema. Mediante el diálogo pedagógico exploraríamos esa realidad próxima al educando. También era el momento de hacernos cargo de los conocimientos previos de los que partíamos y de la motivación con que era acogida la unidad didáctica.

Como hemos dicho, en ocasiones nos valimos de *un documento* como la actividad “Atracciones de Benidorm” (UD1), cartel publicitario sobre una oferta de entretenimiento conocida de la localidad vecina; o “El día de la Naturaleza” (UD7), fotocopia que se había repartido por todas las aulas del Instituto para preparar la jornada de convivencia y encuentro con la naturaleza. Como se puede observar, estas son cuestiones de mayor trascendencia pues hacen referencia a *contenidos transversales* (todo el centro, todos los cursos, todas las áreas). En el Anexo 14 se encuentran recogidos algunos de los **documentos** empleados. En otras ocasiones partimos de una observación que sirvió para reflexión del grupo (“Cultura deportiva”, UD4); o partimos del poder tan sugerente y tan próximo como era la palabra “mar” (UD6): vivencias, recuerdos, connotaciones...; o la actividad reflexiva y práctica sobre “Mi árbol genealógico” (UD8); en el Anexo 14 se pueden ver algunas **muestras** sobre algo tan próximo y vivencial como es la familia, al tiempo que reflejan el lugar genealógico de los propios sujetos.

Es decir, pretendimos que uno de los enfoques predominantes en esta secuencia inicial fuera el *paidocéntrico*, centrado en el alumno, en sus

intereses. Pasados diez o quince minutos, comenzábamos con las constelaciones.

SECUENCIA B: LINGÜÍSTICA

2. Constelaciones

Pastora (1990) propone la metodología activa e inductiva de las constelaciones léxicas para trabajar en clase el vocabulario, en su doble faceta: el uso comprensivo y expresivo de la lengua. Ejemplos de **constelaciones** podemos verlas en el Anexo 1; constelaciones producidas por los escolares podemos hallarlas en las **actividades de clase** (Anexo 13) y en **muestras de la secuencia lingüística** (Anexo 15). Pastora señala que el léxico no constituye una realidad atomizada como aparentemente pudiera parecer. Los vocablos se implican y relacionan en tupidas redes lógico-semánticas (constelaciones léxicas), cuya principal motivación obedece a los mecanismos lingüísticos de la asociación (fónica, semántica), la composición, la derivación, la sinonimia y la antonimia.

El proceso de formación de una constelación léxica es sencillo. Partiendo de un germen o “palabra generadora” vamos haciendo aparecer todos los vocablos generados por alguno de los cinco mecanismos lingüísticos antes señalados. El resultado siempre ofrece una fuerte dosis de subjetividad, que no está reñida con la motivación lingüística por la que han ido apareciendo los vocablos de la constelación. Visualmente refleja también el mapa lingüístico-conceptual del sujeto respecto a una parcela de la realidad. Por otra parte, Pastora señala la categoría gramatical de las palabras en una constelación mediante una convención gráfica que ayuda a fijar en la memoria de los escolares la categoría gramatical de las palabras: nombres en MAYÚSCULA, verbos en minúscula y subrayados, adjetivos en minúscula.

Para nuestro trabajo distinguimos sobre todo dos tipos de constelaciones: las que realizaban los estudiantes en clase (**constelación-1**), y las ya confeccionadas, distribuidas por el profesor (**constelación-2**). Ejemplos de constelaciones-1 pueden encontrarse en el Anexo 1; ejemplos de

constelaciones-2 en el Anexo 15. Las constelaciones-2 contenían el corpus léxico de la investigación por lo que servían de contraste con las realizadas por los estudiantes, al tiempo que servía para extraer el *Jugo Léxico* (microsecuencia de aprendizaje siguiente). Dicho de otra manera:

- Constelación-1. La elaborada por los escolares en tarea cooperativa. El profesor escribía en la pizarra la “palabra generadora” y durante diez minutos debían componer una constelación a partir de esa palabra. Al cabo de este tiempo, el vocabulario emergido es consecuencia de los cinco procedimientos lingüísticos indicados (**asociación, composición, derivación, sinonimia y antonimia**): la motivación lingüística. Por otra parte, todo ese vocabulario es reflejo subjetivo del entorno del mundo e intereses de los adolescentes. Se trata, por tanto, de un material fresco, auténtico, vivo y válido para trabajar otros contenidos curriculares como los “transversales” (educar para la paz, el consumo, la higiene, la tolerancia, etc.).
- Constelación-2. Son todas las ofrecidas por Pastora (1990) en las unidades temáticas o vivenciales, de las que nosotros seleccionamos ocho para las *unidades didácticas* del grupo experimental (vid. Anexo 1). Las “palabras generadoras” de las constelaciones 1 y 2 eran las mismas:

UD1 VIAJAR

- viaje
- bienvenido
- agencia
- correo

UD2 EN EL CUARTEL

- arma
- centinela
- milicia

UD3 EN EL TEATRO

- actor
- compositor
- obra

UD4 DEPORTES

- meta
- victoria
- competir

UD5 DE TIENDAS

- tiendas
- dependiente
- género

UD6 MAR

- puerto
- tempestad

UD7 EN LA MONTAÑA

- montaña
- lumbre
- alborada
- alpinismo

UD8 FAMILIA

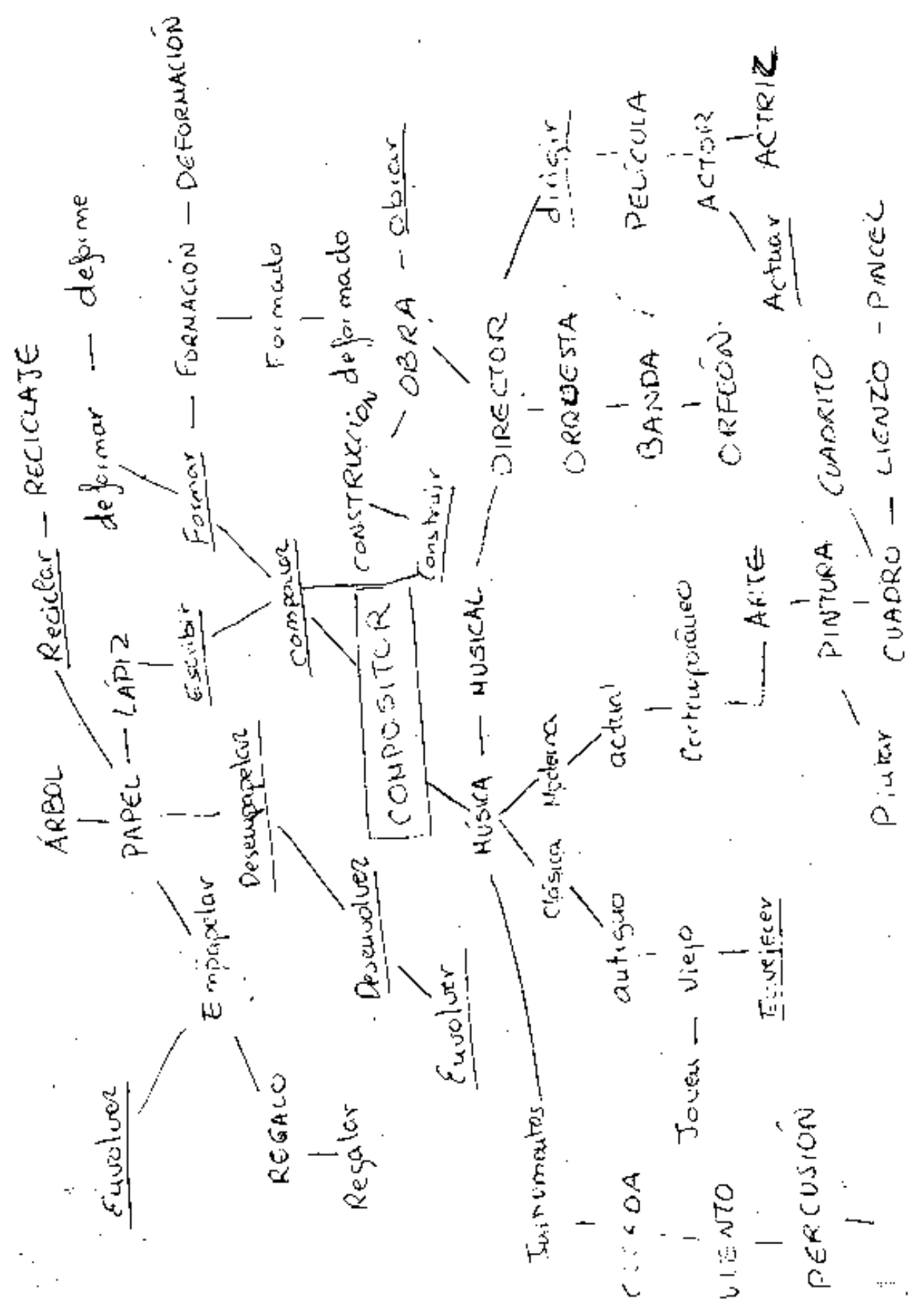
- familia

En total, los sujetos de nuestro estudio trabajaron 15 constelaciones-1 y 22 constelaciones-2. Introdujimos también como variantes la que llamamos **constelación-3** (la constelación-2 pero continuada por los sujetos durante diez minutos) y **constelación-4** (constelación-1 pero rotando por cada uno de los subgrupos del aula). Estas variantes 3 y 4 sólo las empleamos en tres ocasiones. Las constelaciones-1 fueron las más abundantes. Ofrecemos, a continuación, un ejemplo de constelaciones 1 y 2 para COMPOSITOR, una de las tres palabras generadoras de la UD3, "EN EL TEATRO". Para

COMPOSITOR-1 transcribimos una de las ocho constelaciones-1, tantas como en subgrupos se distribuyeron los estudiantes.



CONSTELACIÓN-1 (COMPOSITOR-1)



3. Jugo léxico

Con las constelaciones 1 y 2, los subgrupos en que habíamos dividido el aula se encontraban con un **vocabulario activo**, un **vocabulario pasivo** y un **vocabulario potencial**. En una hoja aparte (véase Anexo 15) debían escribir el vocabulario pasivo y potencial que se encontrasen. Con ayuda del diccionario y del profesor escribían la acepción más usual para el término en cuestión. El propio itinerario lingüístico por el que emergió dicho vocablo en la constelación, debería ser una pista para indagar el significado; y la convección gráfica (mayúscula, minúscula, subrayado) la consigna para adscribirlo a una de las tres categorías gramaticales: nombres, verbos o adjetivos. Copiamos de un Jugo Léxico de la UD8:

- cautivador = que atrae.
- GENEALOGÍA = serie de descendientes de cada individuo.
- jovial = divertido.
- adular = hablar con palabras o acciones, muy bonitas. Pasarse en gratitud.
- parricida = que mata a un padre (al suyo).
- etc.

Evidentemente, la mayoría de Jugos Léxicos recogen el vocabulario pasivo y potencial de las constelaciones-2. Por el contrario, hemos detectado que apenas aparecen vocablos de constelaciones-1 por ser el vocabulario activo de los educandos. Sin embargo, no deja de ser importante este último, ya que supone un paradigma procesual y foco de actitudes positivas hacia el léxico, por el componente paidocéntrico, activo y lúdico con que ha sido abordado. Ofrecemos, a continuación otro ejemplo de Jugo Léxico, el correspondiente a ACTOR-1 y ACTOR-2 (UD3), once vocablos en total para las constelaciones de ACTOR:

OVACIÓN	ameno	<u>ovacionar</u>
DELEITE	apoteósico	<u>deleitar</u>
	grotesco	<u>amenizar</u>
		<u>arrollar</u>
		<u>afear</u>
		<u>desfigurar</u>
<i>2 nombres</i>	<i>3 adjetivos</i>	<i>6 verbos</i>

Una vez delimitado el Jugo Léxico en cada subgrupo (operación que duraba unos diez minutos), estamos en condiciones de trabajar el vocabulario contenido allí en actividades comprensivas y expresivas de la lengua: “el comentario lingüístico” y “las técnicas dramáticas”. En el Anexo 15 (secuencia lingüística) presentamos algunas **muestras de Jugo Léxico**; también podemos encontrar **ejemplificaciones** en el Anexo 13, y **transcripciones orales** (vid. Anexo 16).

4. Comentario Lingüístico

Esta microsecuencia tiene lugar en los diez o quince minutos finales destinados a la secuencia lingüística. El profesor realiza un sondeo en voz alta sobre las palabras recogidas en el Jugo Léxico por cada uno de los subgrupos. Conforme se van diciendo las escribe en la pizarra y solicita que, de manera oral, los subgrupos indiquen el significado. Es este momento cuando el enseñante puntualiza o resalta la acepción más usual de las palabras del Jugo Léxico. Por ejemplo, para la UD8 (formada por una sola constelación, del mismo nombre que la Unidad Didáctica: “FAMILIA” y FAMILIA-2), empleamos un tipo de constelación más lúdica, el modelo 4, que no es otro que la constelación-1 (a la que ya estaban acostumbrados) pero con carácter rotativo: cada uno de los subgrupos empieza a construir durante un minuto una constelación; a la señal convenida cada subgrupo pasa el folio al subgrupo que tenga a la derecha. Así, al final, tenemos ocho folios (los ocho subgrupos), con las ocho FAMILIA-4. El profesor les entregó entonces FAMILIA-2 para que contrastasen y extrajesen el Jugo Léxico, para pasar después al Comentario Lingüístico. Observemos el siguiente esquema:

SECUENCIA LINGÜÍSTICA

Constelación: FAMILIA-4 (variante de FAMILIA-1)

FAMILIA-4	un minuto por subgrupo y pasa a la derecha	subg.(1)
FAMILIA-4	“ “ “ “ “	subg.(2)
FAMILIA-4	“ “ “ “ “	subg.(3)
FAMILIA-4	“ “ “ “ “	subg.(4)
FAMILIA-4	“ “ “ “ “	subg.(5)
FAMILIA-4	“ “ “ “ “	subg.(6)
FAMILIA-4	“ “ “ “ “	subg.(7)
FAMILIA-4	“ “ “ “ “	subg.(8)

Constelación: FAMILIA-2 y Jugo Léxico

Comentario Lingüístico

Los ocho Jugos Léxicos (ocho subgrupos) coincidieron en las siguientes palabras

MIGRAÑA	jovial	<u>adular</u>
FRATRICIDA	fraternal	<u>agasajar</u>
INFANTICIDA	adulador	
GENOCIDIO	antojadizo	
JÚBILO	jubiloso	
CAUTIVO	cautivador	
PATRICIDA		

7 nombres

6 adjetivos

2 verbos

Se trata de quince vocablos de los que trece proceden de FAMILIA-2 y dos de la constelación FAMILIA-4. Una vez detectado y escrito en el encerado el vocabulario pasivo y potencial, el docente comienza un diálogo pedagógico de contenido lingüístico sobre algunos de los vocablos señalados en la pizarra. Son observaciones y reflexiones puntuales, sin ánimo de agotar las posibilidades didácticas que el vocabulario expuesto ofrece: destacar las

dificultades ortográficas; destacar la familia léxica de algunas voces; analizar los problemas de homonimia, polisemia o paronimia; señalar la etimología de un vocablo, u otras cuestiones de índole léxico-semántico.

Volviendo a la UD8, sesión número 28 de la experimentación (véanse Anexos 11 y 13), los comentarios lingüísticos se ocuparon de las voces “JÚBILO”, “ANTOJO”, “GENEALOGÍA” y “adular”. El tono del comentario lingüístico fue más o menos el siguiente:

- *¿Sabéis qué significa JÚBILO? ¿Quién lo quiere explicar?*
- *Persona alegre, que está contenta.*
- *¿Y no os llama la atención que contenga la misma raíz que otra palabra más familiar como el JUBILADO? ¿Deducís cuál puede ser la relación? ¡Ah!, otra cosa. Ambas palabras se escriben por tanto con “b”. ¿Hay alguna persona jubilada en vuestra familia?*

Con estas u otras preguntas vamos suscitando la curiosidad, la observación, la reflexión, buscando siempre la participación, de manera que la clase de Lengua sea un espacio común de actividades lingüísticas de aprendizaje, al tiempo que favorecemos actitudes positivas hacia el vocabulario, hacia la lengua.

SECUENCIA C: DRAMÁTICA

5. Relajación

Comenzamos la “secuencia dramática” con unos ejercicios de *precalentamiento* que nos van a servir para preparar la mente, el cuerpo y la voz. Para esta fase inicial contaremos con la relajación y con los juegos de iniciación: instrumentos preparatorios (microsecuencias 5 y 6) de la actuación, del aula como escenario.

“Con la relajación intentaremos disminuir los efectos de la angustia a nivel del cuerpo, y cuando disminuimos la angustia a nivel del cuerpo físico, también disminuimos la angustia psíquica, la ansiedad” (Herrero Lozano,

1996:38). Se trata, por tanto, de ofrecer a nuestros alumnos y alumnas técnicas para defenderse de esa angustia que es la base del “stress”. Las diversas técnicas de relajación con que abrimos la secuencia dramática les posibilita no sólo desconectarse de las tensiones, sino también predisponerles positivamente hacia las actividades siguientes (Juegos de Iniciación y Juegos de Actuación), en las que deberán implicarse con un lenguaje global que aúna aspectos motores, cognitivos y emotivos. Situación escolar totalmente novedosa para la mayoría de estudiantes de secundaria, cuyas inhibiciones, inseguridades y temores se multiplican precisamente en la adolescencia. Además, en nuestro caso particular, teníamos las sesiones dramáticas los viernes a penúltima hora de la jornada, lo que agradecieron mucho que empezásemos siempre con relajación pues les hacía liberarse en parte de las tensiones acumuladas de la semana y del día, para reencontrar una estabilidad gratificante o un tono vital más alto.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Para superar nerviosismos y ansiedad se debe ganar en autocontrol: dominar el cuerpo, la voz; alcanzar la suficiente concentración. Un paso previo es controlar la respiración, aprender a respirar rítmicamente, a conocer mejor el cuerpo, los mecanismos psicofísicos que interactúan en las sensaciones y emociones. Los juegos y ejercicios de relajación ayudan también a ejercitar la imaginación, al percibir imágenes y sensaciones con las que inventar personajes y situaciones que a posteriori pueden ser representados.

Después de todo lo apuntado, es evidente que la relajación no es sólo válida y conveniente para cualquier clase, sino que supone una adquisición de hábitos de higiene mental que redundan necesariamente en la *calidad de vida* de nuestros estudiantes.

Para los momentos de relajación acudimos a una música sugestiva apoyada en ocasiones por un tono de voz susurrante (el profesor-animador) que iba dando algunas indicaciones o narrando una situación imaginaria para que los sujetos se fueran proyectando en esas imágenes sugeridas, al tiempo que permanecían cómodamente sentados en la silla, con los ojos cerrados y la respiración profunda. Otro método fue la relajación progresiva, que les permitió saber y reconocer distintas sensaciones de tipo muscular; o sentir el relax en

que queda cuerpo-mente tras eliminar las tensiones musculares (ejercicio de tensión-distensión-relajación); o descubrir la grata sorpresa de escuchar los sonidos del silencio o el propio cuerpo, véanse las **actividades de relajación** en los Anexos 11 y 13.

En resumen, nos servimos de diversas técnicas de relajación que podrían reducirse a dos: la relajación física y la relajación imaginativa, si bien ambas pueden y deben complementarlas. Descubrimos, tras la evaluación que la relajación fue una de las actividades más valoradas para los estudiantes.

6. Juego de Iniciación

Descargadas las tensiones estamos mejor predispuestos para la acción, pero una acción que tiene mucho de juego, de imaginación, de exploración, de cierto temor a lo nuevo y desconocido. Para ello es necesario superar los lógicos bloqueos iniciales, las inhibiciones. Esa es la finalidad de estos juegos de iniciación que, junto a la relajación, constituyen el precalentamiento necesario. Se trata de ejercicios de muy diversa tipología y de difícil clasificación, encaminados a ganar confianza y a crear la atmósfera necesaria para este tipo de actividades, como los **juegos de vocalización, expresión corporal, psicomotricidad, ritmo, desplazamientos, sonorizaciones y dinamizaciones**. En un ambiente cálido, imaginativo, expresivo y lúdico donde exploramos otros lenguajes además de la palabra. Esta fase del precalentamiento tenía una duración aproximada de quince minutos.

Gesticulaciones, juegos tonales, gritos, silencios, desplazamientos originales, transformaciones, respuestas expresivas ante una petición inesperada, soluciones en las que han de aplicar el pensamiento divergente, son sólo un primer bosquejo de prácticas dramáticas para “meterse en la situación” y favorecer el clima de colaboración que estas dinámicas grupales exigen: todos participan, nadie se queda al margen, pero nunca obligando.

Para los ejercicios de voz (UD2, 4 y 6) empleamos como materia prima parte del vocabulario del Jugo Léxico de esas unidades didácticas, por lo que este *hacer algo* (psicosomático) con las palabras contribuía a fijarlas en la

memoria sin necesidad de estudiarlas. Usamos la misma estrategia para “El alarido grupal” (UD5) con voces como “oprimir”, “ALHAJA”, “exhibir” y “ceñido”; o para “El sismógrafo humano” (UD7) con las palabras “BARRENA”, “ABISMO” y “abrupto”.

También acudimos a otra serie de prácticas dramáticas para esta fase inicial como “El juego del espejo” (UD2), “Modelar esculturas vivas” (UD3), la “Metamorfosis en el zoo” (UD5) o la ronda para “Pasarse objetos imaginarios” (UD8). Todos son ejercicios tomados de la bibliografía dramática aparecida en España en estos últimos quince años (véase el apartado 6.3.). Unas veces los tomábamos tal cual y otras veces los adaptábamos a nuestro espacio físico (el aula) o a nuestros intereses léxicos. En los Anexos 11 y 13 presentamos estas actividades.

7. Juego de actuación

Llegada esta microsecuencia de aprendizaje será la tercera o cuarta ocasión en que los estudiantes se hayan encontrado con vocabulario perteneciente al corpus léxico. Es decir, hemos ideado un proyecto en el que los educandos se han ido *apropiando* del vocabulario en etapas sucesivas. Estamos ahora en un estadio importante porque los alumnos:

- establecieron conexiones léxicas de manera autónoma y cooperativa (constelaciones-1);
- contrastaron sus conexiones con las ofrecidas en las constelaciones-2;
- extrajeron el vocabulario nuevo y el no empleado (Jugo Léxico).

Y también porque:

- se comentó en clase esa pequeña lista de palabras, añadiéndose ahora nuevas relaciones lingüísticas;

- parte del vocabulario seleccionado se utilizó como input en los ejercicios de Relajación y en los Juegos de Iniciación (precalentamiento);
- el Jugo Léxico es ahora la materia prima para las dramatizaciones, improvisaciones, juego de personajes o creación de breves guiones escritos (Juegos de Actuación);
- se evaluaron los logros obtenidos (microsecuencia 8: autoevaluación y coevaluación) en este proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario.

Esquemáticamente el proceso didáctico seguido es el siguiente:

PROCESO DIDÁCTICO	
motivación -----	Documento
UD (vocabulario: corpus léxico) -----	Constelación 1 y 2
vocabulario -----	Jugo Léxico
vocabulario -----	Comentario Lingüístico
vocabulario -----	Precalentamiento (Relajación)
vocabulario -----	Precalentamiento (J. Iniciación)
vocabulario -----	Juego de Actuación
vocabulario -----	Evaluación

Es decir, al menos en seis momentos claramente secuenciados, el alumnado del grupo experimental se ha encontrado con el vocabulario del corpus léxico, acercándose en un primer momento a él mediante relaciones lógico-semánticas, que ha observado, razonado y comentado en clase con la guía del profesor. Después, parte de ese vocabulario ha sido uno de los estímulos empleados para la relajación y los juegos de iniciación, para terminar incorporándolos en el lenguaje global o integral de acción mediante diversas propuestas dramáticas. Todo lo cual ha resultado ser una experiencia educativa de gran resonancia vivencial, pues los educandos no debían estudiar

el vocabulario, sino “hacer cosas” con las palabras para emprender un proyecto cooperativo. En nuestra opinión se trata, en definitiva, de un *enfoque constructivista, comunicativo y funcional*.

Los **juegos de actuación** ocupaban la mitad o tres cuartas partes de la secuencia dramática (vid. Anexos 11, 13 y 15). Las actividades respondieron a la siguiente clasificación:

- **Dinamizaciones.** Se trata de explorar nuevos contornos fónicos y expresivos a las palabras, frases o enunciados. Para ello jugamos con las propiedades fónicas del sonido (volumen, tono, timbre, ritmo, duración), o bien nos apoyamos en el soporte imaginativo de una consigna: pronunciar un mismo segmento fónico “como si” (condicionante mágico) lo dijera un militar, un abuelito, una mujer muy tímida... Tratamos con ello de potenciar la imaginación y la expresividad de los sujetos. “Diálogos expresivos” (UD1) o “La frase expresiva” (UD2) son un ejemplo de ello.
- **Dramatizaciones.** Consiste en aportar textura dramática a algo que de por sí carece: representar mímicamente unas palabras o una acción (UD2); o representar con o sin palabras un breve relato; o formar progresivamente una escultura viva contando con la sugerencia fónica del vocabulario (UD3); o comportarse como robots o autómatas portadores de un mensaje: “Significante busca Significado” (UD7).
- **Juegos de personajes.** Se asigna a los participantes un papel que deben seguir en una situación determinada. En “Surgen dificultades” (UD1), los escolares debían asumir el rol de padre, madre, maestra, compañero pesimista... y debían evolucionar a partir del germen argumental de un deseado viaje fin de curso.
- **Improvisaciones.** A partir de unos elementos dramáticos mínimos, se asigna a los subgrupos una misma situación (una tienda de ropa); a partir de ahí deben montar una pequeña escena improvisada en la

que, como siempre, han de utilizar los vocablos del juego léxico (cuantos más mejor). En “Escenas improvisadas” (UD5) surgen diversos conflictos en una tienda: un cliente muy pesado, un atraco, disputa por un mismo género en las rebajas, etc. Antes les hemos explicado brevemente los seis constituyentes de la acción teatral (argumento, tema, conflicto, personajes, espacio y tiempo).

También acudimos a la *cadena de improvisaciones*, en la que los personajes entran y salen en función de unas consignas. Mientras permanecen en la improvisación (no menos de tres minutos) han de adaptarse al personaje que entra y al otro que se encuentra con uno en la escena. Esta estrategia la seguimos en “El consultorio médico” (UD6) y en “Entras o sales” (UD8).

- **Minidramas.** Son breves guiones escritos por los pequeños grupos en que está dividida la clase. De esta forma el vocabulario del juego léxico lo incorporamos al registro escrito, en una propuesta textual concreta que tendrán después que representar: “Anuncios publicitarios” (UD4) y “Telenoticias + canciones” (UD7), prácticas estas fundamentadas en una estrategia de simulación (véase de la Torre et al., 1997).

De manera compendiada estas han sido las actividades cooperativas (nunca competitivas) con las que los sujetos del grupo experimental han debido corporeizar el vocabulario, objeto de aprendizaje. Si bien las hemos clasificado en esas cinco tipologías precedentes, bien es cierto que en la práctica no siempre las delimitaciones conceptuales están tan claras: ¿dónde ha estado el límite de una dramatización, improvisación o de un juego de personajes en particular? ¿Cuándo no se incorpora la expresión corporal a la dramatización de una palabra o de una frase? Estas son algunas cuestiones para debatir en el marco teórico de las *prácticas dramáticas*.

SECUENCIA D: EVALUACIÓN

8. Retroacción

A esta microsecuencia final le dedicamos los últimos diez minutos de la unidad didáctica (vid. Anexos 11, 13 y 15). Es un momento de reflexión personal y colectiva, con el fin de lograr la retroacción necesaria en todo proceso de aprendizaje. Para ello planteamos como cuestión prioritaria el grado de adquisición del vocabulario, sin dejar de abordar otras cuestiones como la implicación de los participantes, la capacidad comunicativa verbal y gestual, la disposición al diálogo para escuchar y apreciar las contribuciones de los demás, la voluntad manifiesta de participar en las tareas, la capacidad de observación y concentración, la creatividad, etc.

Estas valoraciones las obtenemos desde dos perspectivas: *la autoevaluación y la coevaluación*. Ambas se complementan y ofrecen una visión más global del aprendizaje, lo que permite reorientar oportunamente las futuras sesiones. La visión desde la observación y reflexión del investigador (*heteroevaluación*) se realizó al margen de las sesiones en el **diario del profesor**, dos cuadernos (tamaño cuartilla) donde iba escribiendo el contenido y los comentarios personales de la investigación pedagógica (vid. Anexo 9).

Para la autoevaluación dispusimos de una plantilla o cuestionario con preguntas cerradas que los escolares debían puntuar (UD2, 3 y 7). Aquí la evaluación era sobre todo cuantitativa. Para el resto de unidades didácticas (1, 4, 5, 6 y 8) la evaluación fue más cualitativa, dirigiéndose preferentemente de manera oral y con preguntas abiertas al ámbito personal como las que siguen:

AUTOEVALUACIÓN

- *¿Qué me ha aportado la experiencia vivida en la sesión de hoy?*
- *¿Qué me ha gustado más?*
- *¿Qué me ha gustado menos?*
- *¿Qué dificultades he tenido o hemos tenido?*
- *¿He empleado vocabulario del Jugo Léxico?*
- *¿Cuál crees que ha sido la finalidad de determinado ejercicio?*
- *¿Hemos utilizado la derivación en las constelaciones léxicas?*
- *¿He acudido al diccionario?*
- *¿He participado en el comentario a las palabras del Jugo Léxico?*

Es decir, mediante la verbalización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la ronda o coloquio final, el profesor puede hacerse una idea global del grado de adquisición de contenidos por parte del grupo. Su observación profesional y los cuestionarios personales nos permiten llegar a una valoración para cada uno de los sujetos del grupo.

Un ejemplo de **autoevaluación** es el que ofrecemos en la UD2 y 3 (vid. Anexo 13).

Así pues, la evaluación tal y como la hemos entendido nos ha permitido:

- Preparar la propia intervención en la práctica (determinar la progresión de las sesiones).
- Comparar la evaluación del enseñante con la de los educandos.
- Establecer la relación entre las percepciones del docente y discentes, a corto, medio y largo plazo.

Esta forma de entender la evaluación de las prácticas dramáticas (como herramientas curriculares) se identifica con Laferrière (1997b:122), para quien *“la evaluación debe ser antes que nada una plataforma para la argumentación,*

la crítica y la participación de los profesores y estudiantes en su propio proceso y desarrollo”. En esta dirección nos hemos movido, en la *evaluación creativa*: aquella que tiene en cuenta los resultados cualitativos (juicios de valor) y los cuantitativos.



≡ VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Hemos llegado a la etapa final de la investigación. Tras la fundamentación teórica y la aplicación del programa educativo, vamos a describir los resultados e inferir conclusiones, para poder así trazar las pautas a posibles investigaciones futuras que completen nuestro trabajo.

A continuación, presentamos los resultados y los valoramos según el orden seguido para las variables dependientes: vocabulario, expresión escrita, expresión oral y prueba actitudinal. El apartado final es para la discusión formal a la luz de las valoraciones precedentes.

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

11.1. RESULTADOS: ANÁLISIS ESTADÍSTICO, DESCRIPTIVO E INFERENCIAL

Terminada nuestra intervención pedagógica y recopilados los datos, utilizamos el programa informático SYSTAT (véase Sánchez Meca et al., 1989) con el fin de proceder al **análisis estadístico**. Dicho análisis es doble, por una parte se trata de resumir y clarificar los datos obtenidos (análisis descriptivo); por otra, deducir o extraer conclusiones (análisis inferencial) a partir de la estadística descriptiva. Es decir, se trata de dilucidar y sopesar en qué medida **las diferencias** observadas se deben a factores de tipo aleatorio o, por el contrario, pueden ser explicadas por algún tipo de intervención experimental, cuyos datos podrán entonces generalizarse más allá de la muestra en que se han aplicado, en referencia a poblaciones de las que presumiblemente son representativas.

En consecuencia, la estadística inferencial posibilita la interpretación y obtención de conclusiones para una población o poblaciones (los estudiantes de secundaria de la comunidad valenciana y del resto de España).

11.1.1. La lógica de nuestras comparaciones

Para las investigaciones, en general, y especialmente para aquellas que siguen un modelo experimental o cuasi-experimental, como es nuestro caso, es muy frecuente que se incluya en el diseño varios factores. Nosotros consideramos diversas habilidades y microhabilidades de la lengua (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, vocabulario, lectura, reflexión sobre la lengua, creatividad lingüística, etc.). Pero sólo discriminamos las variables dependientes cuantitativas del vocabulario, expresión escrita y expresión oral; y

la variable dependiente cualitativa de la actitud o ambiente de aprendizaje en el aula. Como ya se indicó (véase capítulo 8), el objetivo de la experiencia era determinar empíricamente el influjo de las variables dependientes sobre la variable independiente (grupo de control y grupo experimental). La técnica de análisis habitual para estos casos es el *análisis de la varianza y de la covarianza*, en dos comparaciones:

(A) **comparaciones intra-grupo**: dentro de los grupos control y experimental;

(B) **comparaciones inter-grupos**: entre los grupos experimental y control.

Expondremos ambas comparaciones en función de dos elementos estadísticos importantes: 1º) el tamaño del efecto, 2º) las pruebas de significación.

1º) Para las comparaciones hemos de valorar en primer lugar cuán grande es la diferencia o discrepancia de los resultados: **el tamaño del efecto** dentro y entre los dos grupos. Éste es un índice que permite conocer cuál es la magnitud de las diferencias detectadas en vocabulario, expresión escrita y expresión oral. Para ello debemos conocer en qué grado difieren las medias en las comparaciones intra-grupo (A); es decir, conocer en qué medida los sujetos han evolucionado. Un *índice* del tamaño del efecto en este caso puede ser la *diferencia media tipificada*, que se obtiene restando las medidas del pretest y del postest, y dividiendo el resultado por la desviación típica de las puntuaciones de cambio o la desviación típica intra-grupo conjunta. Supongamos que, antes de aplicar el programa, los sujetos obtienen un promedio de ocho en la prueba oral y, posteriormente, una media de diez. En este caso los sujetos han mejorado dos puntos. Esta diferencia, con objeto de expresarla en *unidades estándar*, se divide por el valor de la *desviación típica* de intra-grupo conjunta. Sea, por ejemplo, DT (desviación típica) = 4, el valor de la diferencia media tipificada valdría:

$$d = 2 / 4 = 0.5$$

Para medir el tamaño del efecto en las comparaciones inter-grupos (B), la diferencia media tipificada (d), se definió como $[d = d^E - d^C]$ siendo respectivamente, las diferencias medias tipificadas entre el pretest y postest de los grupos experimental (d^E) y control (d^C).

En las comparaciones intra-grupo, los valores positivos de d reflejan una mejora en el postest respecto al pretest. En las comparaciones inter-grupos, valores positivos de d indican que la mejora del pretest al postest en el grupo experimental fue superior a la del grupo de control. Así, por ejemplo, para la **variable oral** obtuvimos los siguientes resultados:

- comparaciones intra-grupo, valor d :

experimental: [PRORAL = 5.686 - PTORAL = 6.343] = 0.657

control: [PRORAL = 6.086 - PTORAL = 5.771] = -0.314

- comparaciones inter-grupos, valor d :

experimental, 0.657 en escala estándar: $d^E = 0.369$

control, 0.314 en escala estándar: $d^C = -0.15$).

$d = [d^E = 0.369] - [d^C = -0.15] = \underline{0.519}$

El tamaño del efecto es positivo para el grupo experimental en la comparación intra-grupo e inter-grupo; es decir, han mejorado en la destreza oral de la lengua; esta mejoría es mayor que en el grupo de control. En el grupo de control los resultados estadísticos para la expresión oral arrojan un resultado decreciente en la comparación intra-grupo; es decir, han empeorado. Con el siguiente elemento estadístico (Prueba de Significación), estudiaremos si todos estos resultados son significativos. Lo que ahora interesa resaltar es que **las prácticas dramáticas muestran empíricamente un beneficio mayor para la expresión oral de la lengua.**

2º) Una vez objetivado el tamaño del efecto o magnitud con que ha repercutido la aplicación del diseño, nos interesa, en segundo lugar, medir **el grado de significación (Prueba de significación)**. Es decir, *el nivel de*

probabilidad (P) o nivel crítico asociado al resultado de una prueba de significación estadística.

En las investigaciones psicológicas y sociales (educativas) suele resumirse el resultado de un estudio aludiendo al nivel de probabilidad alcanzado por la prueba estadística y, en función de éste, el carácter significativo o no del hallazgo. Por tanto, en nuestro caso, tendremos que valorar si las diferencias detectadas (comparaciones intra-grupo e inter-grupos) son significativas; es decir, con qué probabilidad son generalizables o no a las poblaciones (estudiantes de secundaria de la comunidad valenciana y del resto de comunidades autónomas), independientemente de las magnitudes que hallamos detectado (tamaño del efecto). Esta última observación se explica porque un tamaño del efecto puede ser extrapolable o no con independencia de que sea grande o pequeño.

Esta prueba de significación (nivel P) está en función del *tamaño muestral* y de la *magnitud del efecto estudiado*. Por ejemplo, en una comparación inter-grupos, en la que el grupo X obtiene 9 puntos en la escala media tipificada, y el grupo Z obtiene 11 puntos en la misma prueba, el resultado 2 (tamaño del efecto) puede no ser estadísticamente significativo. Esto se puede explicar por motivos de azar, de error aleatorio o de error muestral.

Para **valorar la probabilidad (P)** aplicamos para la comparación intra-grupo el “análisis test T emparejado”; para la comparación inter-grupos aplicamos el “análisis de covarianza (ancova)”. Dada la importancia de ambos instrumentos pasamos a explicarlos con más detalle, para luego verlos reflejados en el análisis estadístico de las variables dependientes cuantitativas “prueba de vocabulario” (véase apartado 11.1.2.), “prueba escrita” (véase apartado 11.1.3.) y “prueba oral” (véase apartado 11.1.4.).

Análisis test T emparejado

Se trata de una prueba estadística pertinente en el análisis de las diferencias entre medias de dos muestras relacionadas. Por muestras

relacionadas entendemos un conjunto de datos obtenidos tras la valoración de una determinada variable en un único grupo de sujetos, antes y después de la intervención experimental. Por tanto, disponemos de sólo una muestra de sujetos, pero de dos muestras de puntuaciones (pretest y postest), que son las que nos interesa comparar. El “test T emparejado” nos permite valorar la significación estadística de las diferencias entre los promedios que un mismo grupo de sujetos ha obtenido en una situación pre-experimental y post-experimental, es decir, diferencias dentro de los grupos (intra-grupo) entre el pretest y el postest.

La significación de las diferencias se refleja mediante la **distribución t de Student** con $n-1$ grados de libertad (siendo n el tamaño de la muestra de estudio y los grados de libertad un parámetro de identificación de la “distribución t de Student” con la que trabajamos), conjuntamente con el valor de la probabilidad (PROB), que nos informará del grado de significación de las diferencias.

La prueba “test T emparejado” nos permite contrastar la siguiente hipótesis, formulada en dos apartados:

- 1) hipótesis en forma nula por la que se infiere que no existen diferencias significativas entre los promedios de pretest y postest;
- 2) hipótesis en forma alternativa por la que se infiere que las diferencias entre el pretest y el postest son estadísticamente significativas, en el sentido de que no sólo son de naturaleza aleatoria sino que además vienen determinadas por la experimentación que media entre ambos periodos de administración de las pruebas, siempre suponiendo un adecuado control de terceras variables extrañas.

Una *tabla de resultados* para la prueba “test T emparejado” como aparece en el formato del paquete informático SYSTAT es la siguiente:

TOTAL OBSERVATIONS: 35		
	PRORAL	PTORAL
N OF CASES	35	35
MINIMUM	3.000	2.000
MAXIMUM	9.000	9.000
MEAN	5.686	6.343
STANDARD DEV.	1.859	1.893
PAIRED SAMPLES T-TEST ON PTORAL VS PRORAL WITH 35 CASES		
MEAN DIFERENCE =	0.657	
SD DIFERENCE =	1.781	
T = 2.182	DF = 34	PROB = 0.036

La lectura de esta tabla de resultados, correspondiente al grupo experimental en la variable oral, equivaldría a: número de sujetos observados (TOTAL OBSERVATIONS = 35); prueba oral inicial (PRORAL) y oral final (PTORAL); número de casos (N OF CASES = 35); puntuación mínima (MINIMUM), máxima (MAXIMUM), media (MEAN) y desviación en el pretest y postest (STANDARD DEV.). A continuación, se indica para la siguiente fila el tipo de análisis efectuado, la prueba “Test t emparejado” (PAIRED SAMPLES T-TEST), así como las variables a las que se implica. Se trata de PTORAL y PRORAL, dos variables que se operacionalizan por medio de la administración de sendos tests o pruebas objetivas de “expresión oral” a 35 sujetos antes (PRORAL) y después del tratamiento (PTORAL).

En la segunda fila se indica la diferencia entre los promedios (MEAN DIFFERENCE) obtenidos por los 35 sujetos en las variables (PTORAL y PRORAL) restándose en el mismo orden (postest menos pretest).

El error típico (SD DIFFERENCE) de la distribución muestral de las diferencias, que aparece en la tercera fila, es un valor clave en el cálculo del valor T (en nuestro caso “2.182”) que conjuntamente con el valor de la probabilidad (PROB) constituyen *los datos clave* de interpretación. Si adoptamos un *nivel de significación* del 5%, un valor de probabilidad superior a “0.05” (utilizado en investigaciones pedagógicas, vid. Fox, 1987:281), nos llevará a aceptar la hipótesis nula de no significación de la diferencia entre medias, mientras que un valor inferior a “0.05” nos llevará a aceptar la hipótesis alternativa de significación estadística. En nuestro ejemplo, está claro que se rechaza la hipótesis nula, ya que el valor “PROB = 0.036” es inferior a “0.05”.

Por tanto, **es estadísticamente significativa la diferencia alcanzada para la destreza oral de la lengua en el grupo experimental tras la aplicación del programa.**

Análisis de covarianza (ancova)

En la investigación educativa suele suceder que el investigador no tiene capacidad para controlar la composición de los grupos con los que tiene que trabajar. Un procedimiento estadístico para el control de la influencia de estas diferencias “a priori” en los resultados post-experimentales, es la aplicación del *análisis de covarianza o “ancova”*, siempre y cuando las variables a controlar vengan medidas en una escala de intervalo. Este instrumento lo hemos empleado para la medición de resultados en las comparaciones inter-grupos.

Con el “ancova” podemos comparar los promedios en el postest entre dos o más muestras independientes (en nuestro caso, grupo de control y grupo experimental) con un control adecuado. Este tipo de análisis se sirve de la predicción de los valores en el postest atribuibles a las diferencias en el pretest, lo que nos permite comparar y atribuir las diferencias **exclusivamente** a nuestro programa empírico.

La siguiente *tabla de resultados* muestra un análisis de covarianza donde se compara los promedios de la variable “expresión oral” del postest (PTORAL) para ambos grupos controlando las diferencias presentadas en la variable “expresión oral” del pretest (PRORAL).

DEP VAR: PTORAL N: 70 MULTIPLE R: 421 SQUARED MULTIPLE R: 177 ANALYSIS OF VARIANCE					
SOURCE	SUM OF SQUARES	DE	MEAN-SQUARE	F-RATIO	P
GRUPO	9.345	1	9.435	3.373	0.071
PRORAL	34.639	1	34.639	12.383	0.001
ERROR	187.418	67	2.797		

En lo que a nuestros propósitos de análisis se refiere, el dato fundamental de la tabla son los valores **F-RATIO** y **P** (probabilidad) de la fuente de valoración (**SOURCE**) GRUPO: F-RATIO = 3.373; P = 0.071. A un nivel de significación del 5%, como el nivel de P es ligeramente superior al 0.05, **podemos hablar de una ligera mejoría de la destreza oral de la lengua en el grupo experimental respecto al de control, tras la aplicación del programa didáctico del vocabulario.**

11.1.2. Prueba de vocabulario

A) Análisis intra-grupo

GRUPO EXPERIMENTAL

TOTAL OBSERVATIONS: 35		
	PRVOCAB	PTVOCAB
N OF CASES	35	35
MINIMUM	0.000	0.000
MAXIMUM	4.000	4.000
MEAN	1.686	2.429
STANDARD DEV.	1.022	1.119
PAIRED SAMPLES T-TEST ON PTVOCAB VS PRVOCAB WITH 35 CASES		
MEAN DIFFERENCE =	0.743	
SD DIFFERENCE =	0.852	
T = 5.158	DF = 34	PROB = 0.000

Ha habido un aumento significativo del pretest al postest en cuanto a vocabulario se refiere. Este incremento es de 0.743 puntos en la escala del test. En *unidades estándar*, esos 0.743 puntos equivalen a una diferencia media tipificada (d^E) de $d^E = 0.743 / 0.852 = 0.872$ puntos en unidades estándar. ¿Cuál es el tamaño del efecto? ¿Es generalizable a la población?

Según la prueba T para muestras relacionadas intra-grupo (T emparejados) observamos que:

$$T(34) = 5.158; \text{PROB} = \mathbf{0.000}$$

Como la probabilidad (PROB) es manifiestamente inferior al 0.05, podemos afirmar que estadísticamente **el cambio operado, en cuanto a la**

subdestreza lingüística del vocabulario en el grupo experimental, ha sido significativa, y por tanto generalizable para la población.

GRUPO DE CONTROL

TOTAL OBSERVATIONS: 35		
	PRVOCAB	PTVOCAB
N OF CASES	35	35
MINIMUM	0.000	0.000
MAXIMUM	5.000	5.000
MEAN	1.400	2.286
STANDARD DEV.	1.168	1.202
PAIRED SAMPLES T-TEST ON PTVOCAB VS PRVOCAB WITH 35 CASES		
MEAN DIFFERENCE =	0.886	
SD DIFFERENCE =	1.132	
T = 4.630	DF = 34	PROB = 0.000

La diferencia entre la media del postest y del pretest (2.268 - 1.400) arroja un incremento de 0.886 puntos en la escala del test. En unidades estándar equivale a una diferencia media tipificada de d^C (diferencia, grupo de control) = al cociente entre esta diferencia media (0.886) y el error típico (SD DIFFERENCE) de la distribución muestral de las diferencias (1.132):

$$d^C = 0.886 / 1.132 = 0.783 \text{ (puntos en unidades estándar)}$$

A continuación aplicamos la “prueba T emparejados” (segunda parte de la tabla):

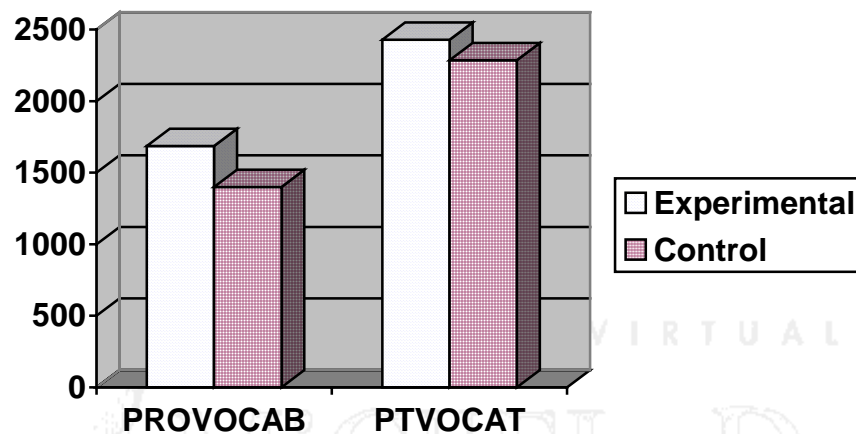
$$T = 4.630; \text{ PROB} = \mathbf{0.000}$$

Como la probabilidad (PROB) es manifiestamente inferior al 0.05 (5%), podemos afirmar que **el aprendizaje del vocabulario en el grupo de control tras la intervención didáctica, ha reflejado un incremento estadísticamente significativo.** Y, por tanto, se puede extender a la población. Es decir, **ambos grupos han experimentado un incremento significativo en la subdestreza lingüística del vocabulario.** Las metodologías de ambos grupos son, por tanto, generalizables al resto de la población.

B) Análisis inter-grupos

Antes de pasar al análisis de covarianza (ancova) observamos en un gráfico el aprendizaje del grupo de control y del experimental a partir de las puntuaciones medias de pretest y de postest para ambos grupos:

Prueba de VOCABULARIO



Grupo	PROVOCAB	PTVOCAT
Experimental	1.686	2.429
Control	1.400	2.286

Para este diseño inter-grupos la diferencia media tipificada, d , se definió como $[d = d^E - d^C]$, siendo d^E y d^C respectivamente, las diferencias medias tipificadas entre el pretest y el postest, de los grupos experimental y control.

$$[d = d^E - d^C] = 0.872 - 0.783 = \mathbf{0.089}$$

Como el valor d es positivo esto indica que la mejora del pretest al postest en el experimental fue superior al de control. ¿Es generalizable esta situación? ¿Es estadísticamente significativa? La respuesta nos la ofrece la "prueba F (ancova)", que permite controlar inter-grupos en el postest (tras la aplicación del programa diseñado: vocabulario), al tiempo que controla las posibles diferencias en el pretest.

DEP VAR: PTVOcab N: 70 MULTIPLE R: 610 SQUARED MULTIPLE R: 372 ANALYSIS OF VARIANCE					
SOURCE	SUM OF SQUARES	DE	MEAN-SQUARE	F-RATIO	P
GRUPO	0.029	1	0.029	0.033	0.855
PRORAL	33.911	1	33.911	39.307	0.000
ERROR	57.803	67	0.863		

Como ha resultado que $F(1,67) = 0.033$; $P = 0.855$. el grupo experimental ha aumentado la adquisición léxica incluso más que el de control, pero *la diferencia entre ambos no es estadísticamente significativa*, pudiéndose deber tal diferencia más a motivos de azar que a la propia intervención. Es decir, no es mejor una metodología que la otra para incrementar el vocabulario en los estudiantes de secundaria.

BIBLIOTECA VIRTUAL

11.1.3. Prueba escrita

A) Análisis intra-grupo

GRUPO EXPERIMENTAL

TOTAL OBSERVATIONS: 35		
	PRESCRIT	PTESCRIT
N OF CASES	35	35
MINIMUM	1.000	1.000
MAXIMUM	5.000	5.000
MEAN	2.657	2.657
STANDARD DEV.	1.211	1.235
PAIRED SAMPLES T-TEST ON PTESCRIT VS PRESCRIT WITH 35 CASES		
MEAN DIFFERENCE = 0.000		
SD DIFFERENCE = 1.393		
T = 0.000	DF = 34	PROB = 1.000

La diferencia entre la media del pretest (2.657) y del postest (2.657) es de cero puntos. **No ha habido incremento para la destreza escrita de la lengua en el grupo experimental.** Es decir, no ha habido cambio tras la aplicación del programa. En unidades estándar la diferencia media tipificada d es por tanto igual a cero: $d^E = 0$. Aplicando la “prueba T emparejados”

observamos: $T(34) = 0$; **PROB = 1**. Como en la muestra no hay diferencia, obviamente no podemos extrapolar la existencia de diferencias pretest - posttest en la población.

GRUPO DE CONTROL

TOTAL OBSERVATIONS: 35		
	PRESCRIT	PTESCRIT
N OF CASES	35	35
MINIMUM	1.000	1.000
MAXIMUM	5.000	5.000
MEAN	2.571	3.286
STANDARD DEV.	1.170	1.447
PAIRED SAMPLES T-TEST ON PTESCRIT VS PRESCRIT WITH 35 CASES		
MEAN DIFFERENCE =	0.714	
SD DIFFERENCE =	1.655	
T = 2.553	DF = 34	PROB = 0.015

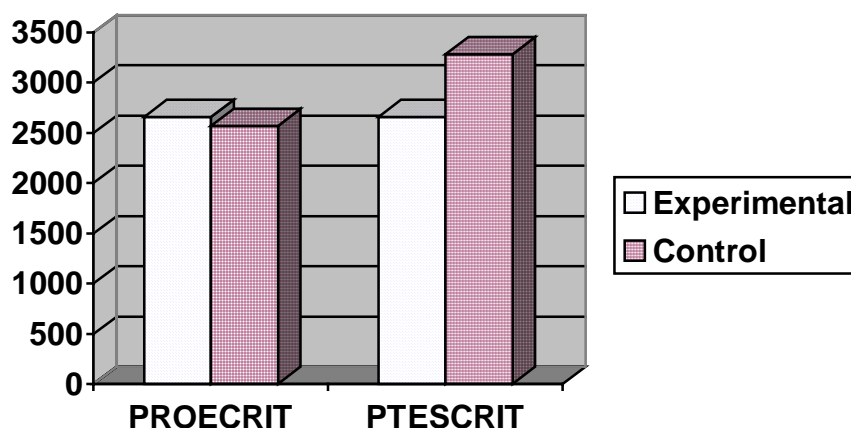
Aquí se pasó de una media en el pretest de 2.571 a una media en el posttest de 3.286, lo que supone un incremento de 0.714 puntos de la escala. Expresado en unidades estándar tenemos que $d^C = 0.714 / 1.655 = 0.430$, lo que supone un tamaño del efecto en torno al valor medio. A continuación, el “test T emparejado” arrojará luz sobre si esta situación es estadísticamente significativa y, por tanto, generalizable: $T(34) = 2.553$; **PROB = 0.015**

En efecto, ha habido una mejoría significativa (probabilidad menor que 0.05). Podemos afirmar que **el modelo didáctico con que se ha trabajado el vocabulario en el grupo de control, contribuye positivamente a mejorar la expresión escrita de los escolares.**

B) Análisis inter-grupos

Como hicimos para el vocabulario, mostraremos en primer lugar un gráfico que ilustra lo ocurrido en ambos grupos para la destreza escrita de la lengua.

Prueba ESCRITA



Grupo	PROECRIT	PTESCRIT
Experimental	2.657	2.657
Control	2.571	3.286

Como en la variable vocabulario (vid. 11.1.2.B), $[d = d^E - d^C]$, $0 - 0.43 = -0.43$ el valor d es negativo, esto indica que **la estrategia pedagógica para mejorar en escritura fue superior en el grupo de control que en el experimental, que no empeoró, sino que se quedó como al principio de la investigación.**

Aplicando ahora la prueba de "covarianza (ancova)" observamos:

DEP VAR: PTESCRIT N: 70 MULTIPLE R: .355 SQUARED MULTIPLE R: .126					
ANALYSIS OF VARIANCE					
SOURCE	SUM OF SQUARES	DE	MEAN-SQUARE	F-RATIO	P
GRUPO	7.507	1	7.507	4.428	0.039
PRORAL	9.438	1	9.438	5.567	0.021
ERROR	113.591	67	1.695		

Dado que $F(1,67) = F = 4.428$; $P = 0.039$, una probabilidad inferior que 0.05, **el modelo didáctico aplicado en el grupo experimental no contribuye**

significativamente a mejorar la expresión escrita, sino que es el programa del grupo de control el que sí lo logra. Por tanto, no es posible afirmar que la estrategia pedagógica basada en constelaciones y prácticas dramáticas es mejor para desarrollar la destreza escrita de la lengua.

11.1.4. Prueba oral

A) Análisis intra-grupo

GRUPO EXPERIMENTAL

TOTAL OBSERVATIONS: 35		
	PRORAL	PTORAL
N OF CASES	35	35
MINIMUM	3.000	2.000
MAXIMUM	9.000	9.000
MEAN	5.686	6.343
STANDARD DEV.	1.859	1.893
PAIRED SAMPLES T-TEST ON PTORAL VS PRORAL WITH 35 CASES		
MEAN DIFFERENCE =	0.657	
SD DIFFERENCE =	1.781	
T = 2.182	DF = 34	PROB = 0.036

La media del pretest fue de 5.686 puntos, que ascendió a 6.343 en el posttest. Hemos constatado, por tanto, **un incremento de 0.657 puntos en la escala del test**. Expresada esta puntuación en diferencia media tipificada tenemos que:

$$d^E = 0.657 / 1.781 = 0.369$$

¿Es estadísticamente significativo este resultado? La prueba “T emparejado” es la que nos da la respuesta. $T(34) = 2.182$; **PROB = 0.036**. En efecto, como la probabilidad es menor que 0.05, **podemos afirmar que ha habido un incremento para la destreza oral en el grupo experimental y que éste ha sido estadísticamente significativo**.

GRUPO DE CONTROL

TOTAL OBSERVATIONS: 35		
	PRORAL	PTORAL
N OF CASES	35	35
MINIMUM	3.000	2.000
MAXIMUM	9.000	9.000
MEAN	6.086	5.771
STANDARD DEV.	1.522	1.716
PAIRED SAMPLES T-TEST ON PTORAL VS PRORAL WITH 35 CASES		
MEAN DIFFERENCE =	-0.314	
SD DIFFERENCE =	2.069	
T = -0.899	DF = 34	PROB = 0.375

Como la media del pretest (6.086) resulta superior a la media del postest (5.771), se **pone de manifiesto un decremento para la destreza oral de la lengua en el grupo de control**, de -0.314 puntos en la escala. Expresada esta cantidad como diferencia media tipificada, tenemos que $d^C = -0.314 / 2.069 = -0.15$. El tamaño del efecto ha sido bajo (inferior al 0.2). Para saber si esta situación es generalizable aplicamos como en las variables anteriores la prueba del “test T emparejado”:

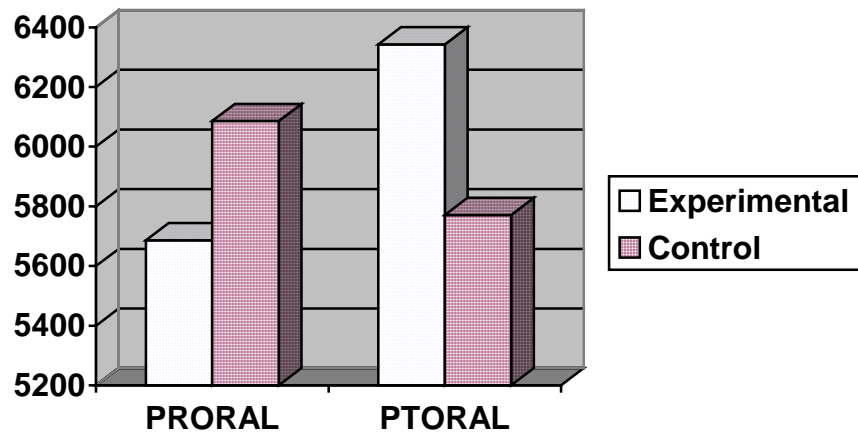
$$T(34) = 0.899; \text{PROB} = 0.375$$

Probabilidad manifiestamente superior al 0.05, por lo que no es significativo tal decremento. Es decir, **los sujetos se quedaron igual que como empezaron en expresión oral, antes de intervenir con el programa de vocabulario: la situación del postest es equivalente a la del pretest.**

B) Análisis inter-grupos

Como hicimos para el vocabulario y la escritura, mostraremos en primer lugar un gráfico que ilustra lo ocurrido en ambos grupos para la destreza oral de la lengua.

Prueba ORAL



Grupo	PRORAL	PTORAL
Experimental	5.686	6.343
Control	6.086	5.771

Siguiendo la misma fórmula que para las otras variables: $[d = d^E - d^C]$, tenemos que $0.369 - (-0.15) = 0.519$. Como el signo es positivo, este valor nos indica que **la mejora del pretest al postest en el experimental fue mejor que en el de control; de hecho, en este último hubo un decremento, si bien no fue significativo estadísticamente, es decir, los sujetos del grupo de control se quedaron como empezaron en cuanto a expresión oral**. Esta circunstancia se explica en parte porque el modelo tradicional de la lengua prima la práctica escrita de la lengua: la mayoría de ejercicios programados corresponden a la práctica de la escritura. Esta situación es lo que empíricamente hemos constatado.

Con la prueba “ancova” podremos predecir si la intervención operada para la destreza oral de la lengua es extensible a la población.

DEP VAR: PTORAL N: 70 MULTIPLE R: .421 SQUARED MULTIPLE R: .177 ANALYSIS OF VARIANCE					
SOURCE	SUM OF SQUARES	DE	MEAN-SQUARE	F-RATIO	P
GRUPO	9.435	1	9.435	3.373	0.071
PRORAL	34.639	1	34.639	12.383	0.001
ERROR	187.418	67	2.797		

De la tabla observamos que $F(1,67) = F = 3.373$; **PROB = 0.071**. Con un nivel de significación del 5%, el resultado es marginalmente significativo, porque 0.07 es ligeramente superior a 0.05. Así pues, podemos concluir que **las técnicas y actividades dramáticas son generalizables a la población como instrumento para mejora de la habilidad oral de la lengua, porque estadísticamente ofrecen un resultado fiable y extrapolable a la población.**

11.1.5. Prueba actitudinal

Como ya indicamos (apartado 9.3.4.), para la variable cualitativa “actitudinal” con la que medíamos el grado de satisfacción con que los sujetos vivieron la aplicación del programa, distribuimos la prueba del “Diferencial Semántico”. Confeccionamos un **cuestionario** (Anexo 8) con cincuenta ítems valorados en una escala de dos adjetivos bipolares, para la que el grado 1 es el más negativo, 4 es el grado intermedio o neutro, y 7 el máximo positivo. Para el recuento de las puntuaciones consideramos cuál de los siete grados en un mismo ítem recibió más puntuaciones en cada uno de los dos grupos. En el caso de que un mismo ítem hubiera recibido igual número de puntuaciones en dos grados, elegimos aquel que fuera 4 o más próximo al 4. Éstos fueron los resultados:

		<u>grupo experimental</u>	<u>grupo de control</u>
GRADO	7	32	8
GRADO	6	9	3
GRADO	5	0	14
GRADO	4	9	22
GRADO	3	0	0
GRADO	2	0	1
GRADO	1	0	2

Observamos que las puntuaciones máximas se polarizan en el extremo positivo para el grupo experimental (GRADOS 7 y 6); en el de control se polarizan hacia el centro, hacia el equilibrio (GRADOS 4 y 5) pero con tendencia al ámbito positivo. Por otra parte, los sujetos del grupo experimental no han mostrado ningún máximo en ningún grado negativo (GRADOS 1, 2 y 3). No ocurre así en el otro grupo donde al menos podemos comprobar un máximo para el GRADO 2 y dos para el GRADO 1.

Ambos grupos manifiestan estar satisfechos con el ambiente de aprendizaje de clase durante la intervención pedagógica. Pero esta aceptación ofrece una valoración significativamente superior en el grupo experimental.

Para el **grupo de control** ha resultado un método “lento”, “adecuado”, “activo”, “útil”, “válido”, “práctico”, “nuevo”, “organizado”, “pesado” y “relajado”. Interpretamos que el aprendizaje del vocabulario les ha parecido algo “activo” y “positivo” porque en las sucesivas sesiones debían estar escribiendo, buscando en el diccionario, construyendo un crucigrama, leyendo para sí o en voz alta una composición suya o de otro estudiante. “Nuevo” en cuanto que nunca antes habían trabajado el léxico de manera tan planificada (“organizado”) y metódica. En cuanto al adjetivo “relajado” entendemos que nuestro modelo didáctico no implica desgaste energético considerable, sino que predominan los ejercicios individuales, tranquilos y silenciosos: apenas se desplazan por el aula y las interacciones (verbales y no verbales) son pocas. En definitiva, la escala actitudinal plasma el *equilibrio moderado* con que los sujetos han percibido y vivido el aprendizaje del vocabulario.

Aquí, a diferencia del grupo experimental donde existe mayor unanimidad en las puntuaciones, éstas se han repartido más: la *dispersión moderada* es la nota dominante. Sólo el ítem número 20 ha recibido veinte o más puntuaciones en un grado de la escala. En el Anexo 23 podemos leer el testimonio escrito de algunos sujetos que, voluntariamente y a petición del profesor, entregaron una composición escrita de estas características.

Pensamos que con el modelo aplicado en el grupo de control estamos propiciando actitudes de aceptación y disciplina escolar. Los escolares ejecutan los trabajos solicitados por el profesor porque éste detenta el poder de la situación. Y no porque hagan el aprendizaje como algo propio, interesante o, en el mejor de los casos, algo entusiasmante. Podríamos suponer en los estudiantes pensamientos del tipo: “cuando el profe manda estos ejercicios por algo será”, o “él sabe lo que se hace”, o “si él lo dice y nos lo manda será verdad, y debe ser la mejor manera de aprender vocabulario”. Sin embargo, una de las actitudes más positivas que hemos constatado entre los logros educativos alcanzados por los sujetos de este grupo, ha sido el haber favorecido notablemente el hábito de acudir al diccionario.

Respecto al **grupo experimental** la escala actitudinal muestra una mayor *unanimidad* para las puntuaciones, las cuales se polarizan en el extremo positivo de la escala. De los cincuenta ítems, treinta y dos máximas puntuaciones han recaído sobre el GRADO 7. Aquí las puntuaciones no se reparten tanto entre los siete grados de la escala como ocurría en el grupo de control. Además, diez de estos treinta y dos máximos han recibido más de veinte puntuaciones (vid. Anexo 8).

Por todo esto, y por la propia experiencia educativa que hemos vivido, afirmamos que el grupo ha mejorado notablemente en *cohesión*, debido en gran parte a la intervención de modelo didáctico aplicado. **Trabajar el vocabulario a partir de constelaciones y técnicas dramáticas ha contribuido no sólo al progreso de la competencia léxica de los sujetos, sino que ha resultado una metodología “adecuada”, “útil”, “válida”, “práctica”, “organizada” y “ligera”. En parte, debido a que hemos favorecido un ambiente de aprendizaje “animado”, “feliz”, “divertido”, “dinámico”, “colectivo”, “atractivo”, “abierto”, “nuevo”, “estimulante” y “variado”. Los estudiantes se han sentido “muy satisfechos” y “confiados”.**

Quizá este componente actitudinal sea uno de los mayores logros de nuestra investigación pedagógica. Los sujetos del grupo experimental no sólo han alcanzado la mayor parte de las metas instructivas que nos propusimos,

sino que han potenciado aspectos psicoeducativos que nos parecen esenciales en toda práctica docente, máxime si se trata de niños y adolescentes. Así pues, hemos corroborado lo que en su día demostraron empíricamente las investigaciones de Motos (1992a,b) y Pérez Gutiérrez (1993).

Los estudiantes del grupo experimental se han sentido más protagonistas de su propio proceso de aprendizaje que los del grupo de control. Aquí, el clima afectivo, acogedor, lúdico; el fomento de interacciones variadas y positivas; el estímulo hacia la confianza y la comunicación, han resultado valores muy beneficiosos que han redundado en la persona entera y no sólo en el incremento léxico de los adolescentes. Nos parece que hemos propiciado una mayor autoestima y una convivencia más gratificante en el aula. Los sujetos han ganado en seguridad, en expresividad e imaginación. En el Anexo 17 recogemos algunos testimonios muy ilustrativos. En el Anexo 10 las calificaciones de todas las asignaturas del curso de ambos grupos (junio de 1997), pues de alguna forma con nuestra intervención hemos podido ayudar en la mejora académica de los resultados de otras áreas, si bien esto por el momento es sólo una intuición y nos falta una base científica para demostrarlo. De todas formas, podemos constatar algo que ya se intuía: **las técnicas y actividades dramáticas son una herramienta idónea para modificar pautas de conducta, como también lo son las dinámicas de grupo, de las que en buena parte se nutren las prácticas dramáticas.**

En el grupo experimental detectamos personas con dificultades para la convivencia por culpa de comportamientos poco sociables. Aunque al principio mostraban distanciamiento hacia nuestro modelo didáctico, a medida que fueron rompiendo barreras e implicándose con el grupo en los juegos dramáticos, notamos una progresiva evolución positiva en dichas personas. Es más, algunos de éstos eran los primeros voluntarios para las actividades del aula al final del curso.

Por último, queremos mostrar la **gráfica actitudinal** de esta variables subjetiva para ambos grupos.

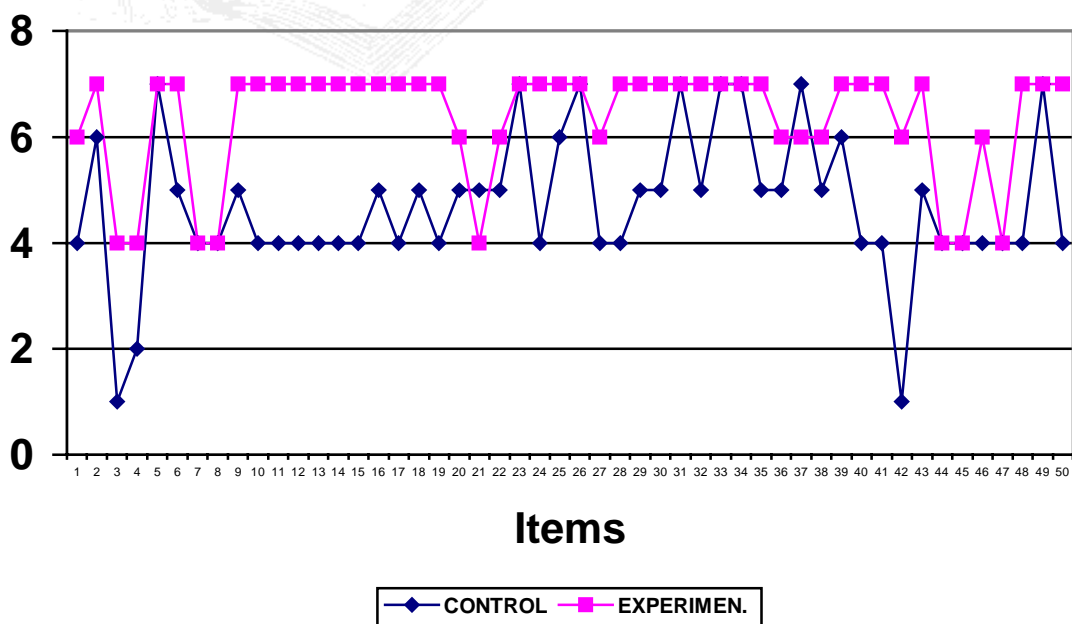
Ejes

A) 50 ítems

B) valores de 1 a 7

Item	Control	Experimen.	Item	Control	Experimen.
1	4	6	26	7	7
2	6	7	27	4	6
3	1	4	28	4	7
4	2	4	29	5	7
5	7	7	30	5	7
6	5	7	31	7	7
7	4	6	32	5	7
8	4	6	33	7	7
9	5	7	34	7	7
10	4	7	35	5	7
11	4	7	36	5	6
12	4	7	37	7	6
13	4	7	38	5	6
14	4	7	39	6	7
15	4	7	40	4	7
16	5	7	41	4	7
17	4	7	42	1	6
18	5	7	43	5	7
19	4	7	44	4	4
20	5	6	45	4	4
21	5	4	46	4	6
22	5	6	47	4	4
23	7	7	48	4	7
24	4	7	49	7	7
25	6	7	50	4	7

Prueba ACTITUDINAL



11.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Ya hemos expuesto y valorado los resultados de la investigación. Corresponde ahora el momento de extraer conclusiones generales y abrir un espacio de discusión formal sobre la enseñanza de la Lengua, a tenor de los resultados experienciales obtenidos, así como debatir las pautas para futuras investigaciones.

El punto de partida de nuestra discusión son los objetivos e hipótesis de trabajo que nos planteamos en el capítulo 9. Aquéllos eran los fines que perseguíamos; las hipótesis y estímulos que nos impulsaban ir adelante: el éxito potencial del trabajo empírico.

- 1) Para la **competencia léxica** hemos podido constatar que nuestros objetivos prioritarios se han cumplido:
 - a) La programación sistemática del vocabulario incide significativamente en la competencia léxica de los estudiantes de Educación Secundaria.
 - b) Los dos modelos didácticos con que se ha producido la intervención pedagógica han contribuido satisfactoriamente y en igual medida a la consecución de dicho fin. Ambas metodologías son válidas, sin que una sea superior a la otra, pues la mejoría léxica resultante ha sido de magnitudes similares tanto en el grupo experimental como en el grupo de control.

- 2) Para la **competencia oral** las conclusiones han sido más dispares. Quienes han seguido el método innovador han incrementado significativamente la competencia oral de la lengua; no así quienes han trabajado el vocabulario según un estilo tradicional. Para estos últimos sujetos se ha producido un ligero decrecimiento no significativo: se han quedado como empezaron antes de nuestra intervención.

- 3) Para la **competencia escrita** los resultados se han invertido. Ha sido el grupo de control quien ha mejorado en escritura. Por el contrario, los sujetos del grupo experimental son ahora quienes han decrecido ligeramente sin que la proporción llegue a ser significativa, es decir, se han quedado como antes de la intervención didáctica: no ha habido progreso como tampoco lo hubo en la expresión oral para el grupo de control.

Estas discrepancias responden a la *coherencia interna* de uno y otro método. El modelo más tradicional enseña la lengua fomentando sobre todo la escritura. Es algo consabido que los estudiantes venían a las escuelas e institutos a aprender a escribir y a saber gramática: esta ha sido la práctica común en nuestras aulas durante las clases de Lengua. Por el contrario, las técnicas y actividades dramáticas propician por sí mismas la práctica de la lengua oral. Esto es lo que se ha reflejado en nuestra investigación. Los modelos diseñados respondían a una y otra perspectiva y los resultados han sido por tanto coherentes con uno y otro planteamiento. Recordemos también que el acto de escribir es personal, individual; el acto de hablar es colectivo y como mínimo dual. Podemos iniciar un proceso de escritura colectiva o bien un soliloquio, pero no dejan de ser situaciones ficticias y, por supuesto, no son los fines principales de la lengua oral y escrita. Éstos son registros, modalidades con exigencias propias; dos situaciones comunicativas específicas; un tipo de discurso en el que por su propia naturaleza se propician sobre todo y en cada ámbito, textos monogestionados (la escritura) y textos plurigestionados (el diálogo, la conversación).

- 4) Queremos también dejar constancia de no haber atendido preferentemente a otras dos competencias de la lengua como son la faceta receptiva o comprensiva de la lengua: *comprensión oral* y *comprensión escrita*. Por razones metodológicas no fueron objeto de medición el escuchar y el leer. Las cuatro grandes habilidades (hablar, escuchar, escribir y leer) son inseparables. Y aunque somos

conscientes de ello, por limitaciones diversas y sin que dejaran de estar presentes en nuestra intervención didáctica, decidimos que no figuraran como variables. Con todo, en futuras investigaciones deberían quedar reflejadas para obtener así un estudio más completo del hecho lingüístico.

- 5) Otra conclusión es la necesidad de proponer para sucesivas investigaciones un **modelo mixto** que aglutine y ajuste prácticas didácticas de uno y otro diseño: constelaciones léxicas, técnicas dramáticas y ejercicios de escritura (preferentemente personal), según exigencias textuales diversas (escritura creativa, escritura dramática, cuentos, poesías, recuerdos, argumentaciones, escritura libre...). Hace falta, por tanto, un conjunto de saberes pragmáticos operativos implicados con una metodología cercana al adolescente; una didáctica que fomente el aprendizaje significativo y comunicativo de la lengua: hacer del aula un espacio de comunicación y aprendizaje; un espacio donde los profesionales de la lengua sepamos cohesionar los aspectos normativos y descriptivos con los pragmáticos y comunicativos.
- 6) Para el objetivo de favorecer hábitos de *consulta en el diccionario* comprobamos que se cumplió sobre todo en el grupo de control. En el grupo experimental no conseguimos satisfactoriamente la finalidad propuesta. El hecho de que en el modelo tradicional se trabajara individualmente la mayor parte de las sesiones hizo que dichos sujetos afianzaran y progresaran en el mencionado hábito.
- 7) Para los *contenidos lingüísticos* programados en el Área de Lengua Castellana de 1º de BUP, conseguimos satisfactoriamente que ambos grupos dominaran los conceptos léxico-semánticos de sinonimia, antonimia, derivación, composición y asociación. Esta afirmación no la expresamos cuantitativamente porque no era objetivo preferencial de la investigación.

- 8) Para el objetivo de *desarrollar actitudes positivas hacia la lengua* podemos decir que alcanzamos el fin propuesto. La variable actitudinal lo demuestra: los dos grupos están satisfechos con las clases de lengua; si bien la satisfacción es notablemente mayor en aquel que practicamos el vocabulario con constelaciones y actividades dramáticas. Además, el grupo experimental mostró en el postest (oral y escrito) mayor *imaginación* que sus compañeros y compañeras del grupo de control. Las muestras de aquellos reflejan buscar en mayor medida la interacción (creativa, simulada) con los motivos de las fotografías. En las intervenciones orales los sujetos del grupo experimental se expresaban con mayor fluidez y se proyectaban más a sí mismos, buscando la *comunicación* con el interlocutor imaginario (los pingüinos, el sapo).
- 9) Para el *ambiente de aprendizaje en clase* logramos aceptación disciplinada en el grupo de control; mientras, en el otro grupo la tónica dominante fue la expectación y el entusiasmo. Las actividades dramáticas han servido para crear un clima de mayor colaboración entre los sujetos, lo que ha cohesionado notablemente a los estudiantes.

No queremos terminar sin resaltar el hecho novedoso para los escolares y para el profesor, de que todos los sujetos han aprendido vocabulario sin tener que “estudiar” vocabulario. Es decir, sin necesidad de que sea algo consciente; de manera que el significativo incremento léxico que hemos constatado se ha producido inconscientemente, mediante tareas en las que debían implicarse los escolares *haciendo cosas* con las palabras: ejercicios (grupo de control) y actividades (grupo experimental).

En conclusión, me siento muy satisfecho por haber podido contribuir modestamente en una parcela poco explorada en Didáctica de la Lengua: el vocabulario. Éste ha sido un trabajo sobre la enseñanza (la fundamentación teórica de la tesis) y desde la enseñanza (el estudio empírico); lo cual no cumple otro objetivo que el de incidir en la educación lingüística de los

escolares desde la óptica del “hacer hacer”: lograr que con este plan sistemático de vocabulario los estudiantes de Educación Secundaria mejoren en la competencia comunicativa, en general, y en la competencia léxica, de modo más particular. Los sujetos del programa no sólo han aprendido palabras sino que han descubierto nuevas facetas del lenguaje en virtud del tratamiento léxico-semántico, gramatical, creativo, lúdico, cooperativo y dramático con que hemos abordado el aprendizaje del vocabulario sobre todo en el grupo experimental. Es decir, estos alumnos y alumnas han ganado en *autonomía personal* al haber incrementado en recursos comunicativos (comprensivos-expresivos). Por tanto, nuestro trabajo contribuye a mejorar en madurez, uno de los objetivos preferenciales de la Educación Secundaria.

Por otra parte, también me siento muy satisfecho de que este estudio científico pueda contribuir a aumentar el número de investigaciones españolas en vocabulario y en el uso de estrategias dramáticas en Didáctica de la Lengua.



BIBLIOTECA VIRTUAL



BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abanto, I.** (1996) La elaboración de un vídeo creativo como experiencia educativa, *Textos*, 7:115-122, Barcelona, Graó.
- Abascal, D. y A. Martínez Laínez** (1995) La enseñanza de los usos orales. Recursos, *Textos*, 3:66-76, Barcelona, Graó.
- Abascal, M.D. et al.** (1993) *Hablar y escuchar. Propuesta para la expresión oral en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, Octaedro.
- Abril, M.** (1993) *Expresión escrita: Talleres de lengua y literatura*, Santa Cruz de Tenerife-Las Palmas de Gran Canaria, Benchomo.
- Achón, J. et al.** (1996) *Quina colla tan divertida!* CD-ROM. Dissenys Interactius, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Adell, P. et al.** (1995) Una propuesta de investigación en la acción, *Cuadernos de Pedagogía*, 238:74-77, Barcelona, Praxis.
- Adell, P. y J. Sánchez-Enciso** (1994) *Puntería. Propuesta para aprender a puntuar*, Barcelona, Octaedro.
- Aguado, M.T.** (1996) *Educación multicultural: su teoría y su práctica*, Madrid, UNED.
- Aitchinson, J.** (1987) *Words in the mind*, Oxford, Basil Blackwell.
- Alabau, A. et al.** (1992) *Yo... uno y muchos personajes*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- Alarcos Llorach, E.** (1994) *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Alasjärvi, U.** (1986) *El joc dramàtic*, Barcelona, Graó.
- Alberti, J.** (1988) *Teatro Aula*, Madrid, Asociación Acción Educativa.
- Alberti, J. et al.** (1986) La dramatización en EGB, *Cuadernos de Pedagogía*, 143:12-16, Barcelona, Praxis.
- Alberti, J. et al.** (1988) *Dramatización*, Barcelona, Vicens-Vives.
- Alcalde, A.M. (1997)** El taller de teatro: una respuesta a la diversidad educativa desde el departamento de orientación, *Ñaque*, 2:18-21, Ciudad Real, Ñaque.
- Alcalde, L.** (1990) Planificación de textos. En Alcalde y López (eds).

- Alcalde, L.** (1995) Operaciones implicadas en los procesos de escritura, *Textos*, 5:29-37, Barcelona, Graó.
- Alcalde, L. y V. López (eds.)** (1990) *El Área de Lengua y Literatura en la etapa 12-16*, Salamanca, CEP.
- Aller, C.** (1997) *Metodologías lúdicas para la enseñanza del lenguaje*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Almarza, N. et al.** (1997) *Diccionario Didáctico del Español*, Madrid, SM.
- Almena, F. y J. Butiña** (1995) *Teatro como recurso educativo*, Madrid, UNED.
- Alonso, J.** (1995) La evaluación de la comprensión lectora, *Textos*, 5:63-78, Barcelona, Graó.
- Alonso Marcos, A.** (1985) *Glosario de terminología gramatical*, Madrid, Magisterio Español.
- Alonso, G. y J. Ferreras** (1996) *Aula de teatro (ESO Segundo Ciclo)*, Madrid, Akal.
- Alonso, C.M. et al.** (1997) *Estilos de Aprender, Estilos de Enseñar*, Bilbao, Mensajero.
- Alonso, L. et al.** (1989) *Lengua Activa-1. Primer Curso de Bachillerato Unificado Polivalente*, Barcelona, Vicens-Vives.
- Alvar, M.** (1993) *Diccionario actual de la lengua española (VOX)*, Barcelona, Bibliograf.
- Álvarez Angulo, T.** (1997) *Ciencias del lenguaje y transposición didáctica: notas para una didáctica de la lengua materna*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Álvarez Chillida, M. et al.** (1992) Cómo dramatizar un cuento, *Cuadernos de Pedagogía*, 206:30-32, Barcelona, Praxis.
- Álvarez Ezquerro, M.** (1982) Función del diccionario en la enseñanza de la lengua, *Revista de Bachillerato*, 22:27-31, Madrid, MEC.
- Álvarez Méndez, J. M.** (1987) *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*, Madrid, Akal.
- Álvarez, C. et al.** (1995) Un análisis comparativo, *Cuadernos de Pedagogía*, 233:12-14, Barcelona, Praxis.
- Álvarez-Nova, C.** (1995) *Dramatización. El teatro en el aula*, Barcelona, Octaedro.

- Amuriza, J.** (1986) El teatro de los adolescentes, *Cuadernos de Pedagogía*, 143:28-34, Barcelona, Praxis.
- Angoloti, C.** (1990) *Cómics, títeres y teatro de sombras*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Antúñez, S. et al.** (1992) *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Barcelona, Graó.
- Antuña, S. (1995)** Marco para la práctica de la lengua oral en la escuela, *Textos*, 3:119-127, Barcelona, Graó.
- Aparici, R. (1992)** *El cómic y la fotonovela en le aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Aranguren, I. et al.** (1996) *Dramatización. Materias Optativas. 2º Ciclo de la ESO*, Navarra, Gobierno de Navarra.
- Arias, J. et al.** (1992) *Siempre suena algo. Juego teatral, el teatro en la escuela y en casa*, Madrid, BC Ediciones.
- Arias, R. et al.** (1996) *Proyecto Azorín*, Valencia, Foro.
- Arribas, J.** (1989) *Recuperación ortográfica para enseñanzas medias. Autocorrección*, Bilbao, Publicaciones FHER.
- Artaud, A.** (1990) *El teatro y su doble*, Barcelona, Edhasa.
- Arumi, M.** (1987) *Del poema a la imagen. (Audiovisual con la versión plástica y sonora de varios poemas)*, Barcelona, Claret.
- Ausubel, D.R.** (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*, México, Trillas.
- Badía, D. y M. Vilà** (1992) *Juegos de expresión oral y escrita*, Barcelona, Graó.
- Baldwin, Ch.** (1997) *Dramaturgia sin secretos*, *Ñaque*, 1:38-44, Ciudad Real, Ñaque.
- Ballenilla, F.** (1995) *Enseñar investigando*, Sevilla, Díada.
- Bally, Ch.** (1950) *Linguistique générale et linguistique française*, París, Hachette.
- Barea, P.** (1995) El habla en radio y televisión, *Textos*, 3:59-65, Barcelona, Graó.
- Barragán, F.** (1998) Las razones del corazón, *Cuadernos de Pedagogía*, 271:72-76, Barcelona, Praxis.

- Barret, G.** (1981) *Pedagogía de la expresión dramática*, Montreal, Recherche en expression.
- Barret, G.** (1990) *Fichas pedagógicas de expresión dramática*, Montreal, Recherche en expression.
- Barret, G.** (1991) *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación* Montreal, Recherche en expression.
- Barrientos, C. et al.** (1987) *Orientaciones didácticas sobre lengua (Etapa de 12 a 16 años)*, Madrid, Narcea.
- Barrio, J.L et al.** (1997) *La DLL un Área de Conocimiento en desarrollo. Análisis de las aportaciones a los congresos de la Sociedad*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Barta Martínez, F.** (1995) *En escena*, Madrid, Alhambra.
- Barta Martínez, F. et al.** (1992) *Taller de teatro. Materias Optativas de la ESO*, Madrid, MEC.
- Bartolucci, G.** (1982) *El teatro de los niños*, Barcelona, Fontanella.
- Bascones, L.M.** (1992) *Juegos para la animación de ambientes*, Madrid, CCS.
- Bastons, C.** (1997a) *La formación inicial del profesorado de lengua y literatura: presente y futuro*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Bastons, C.** (1997b) *La oralidad: algunos aspectos teóricos y prácticos*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Batiste, J.** (1991) *La escenografía*, Barcelona, La Galera.
- Battaner, M.P.** (1994) *La atención por la lengua en las otras materias del Proyecto Curricular (o el discurso conlleva al método)*. En Hermoso y Pujals (eds.).
- Bauman, L. y R. Riche** (1991) *Cómo resolver los nueve problemas que más perturban a los adolescentes*, Barcelona, Horizonte.
- Bayard, R.T. y J. Bayard** (1988) *¡Socorro! Tengo un hijo adolescente*, Madrid, Temas Hoy.
- Becker, G.E. et al.** (1979) *Situaciones en la enseñanza. Ejercitación y experimentación*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Beltrán, J.** (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- Bercebal, F.** (1995) *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*, Ciudad Real, Naque.

- Bercebal, F.** (1997) Diversidad Expresiva, *Ñaque*, 0:12-14, Ciudad Real, Ñaque.
- Berenguer, A.** (1989) *El teatro en la escuela: de la escuela al teatro*. En Martín et al. (eds.).
- Bernabeu, et al.** (1996) *Lengua Castellana y Literatura. Proyecto curricular Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Editex.
- Bernárdez, E.** (1994) Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua, *Textos*, 2:6-14, Barcelona, Graó.
- Bertochi, D.** (1995) La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria, *Textos*, 4:23-38, Barcelona, Graó.
- Blecua, J.M. y S. Gili** (1994) *Diccionario manual de sinónimos y antónimos*, Barcelona, Bibliograf.
- BOE** 8 de diciembre de 1970, Orden 2 de diciembre de 1970. Se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica.
- BOE** 21 de enero de 1981, Orden de 17 de enero de 1981. Se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y de Ciclo Inicial de Enseñanza General Básica
- BOE** 4 de diciembre de 1982, Orden 25 de noviembre de 1982. Se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de Educación General Básica.
- BOE** 4 de octubre de 1990, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- BOE** 25 de junio de 1991, Real Decreto 986/1991, de 14 de junio. Calendario de aplicación de la nueva Ordenación del Sistema Educativo. (Anexo I y II)
- BOE** 26 de junio de 1991, Real Decreto 1004/1991. Se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitario.
- BOE** 13 de septiembre de 1991, Real Decreto 1345/91. Se establece el currículo de la ESO Área de Lengua y Literatura. Suplemento 152, Real Decreto 1007/91. Se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- BOE** 2 de diciembre de 1991, Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre. Se establecen especialidades del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria; se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo.

- BOE** 25 de marzo de 1992, Se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.
- BOE** 23 de abril de 1992, Real Decreto 388/1992, de 15 de abril. Se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y, su uso en centros docentes.
- BOE** 8 de mayo de 1992, Orden 27 de abril de 1992 Se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
- BOE** 11 de junio de 1992, Orden de 2 de junio de 1992. Se desarrolla el Real Decreto anterior sobre supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares.
- BOE** 19 de junio de 1992, Aprobadas las materias optativas para la ESO. Taller de Teatro, Taller de Expresión Corporal.
- BOE** 18 de septiembre de 1992, Resolución de 31 de agosto de 1992. Se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
- BOE** 21 de octubre de 1992, Decreto 1178/92. Se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al Bachillerato:
- BOE** 20 de noviembre de 1992, Sobre la Evaluación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- BOE** 28 de noviembre de 1992, Se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación, de las Enseñanzas de Régimen General, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.
- BOE** 27 de enero de 1993, Se regula la evaluación y calificación de los alumnos que cursan Bachillerato
- BOE** 2 de febrero de 1993, Se regulan los programas de Garantía Social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
- BOE** 15 de abril de 1993, Se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación, de las enseñanzas de Régimen General reguladas por la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del Sistema Educativo.
- BOE** 4 de mayo de 1993, Real Decreto de 535/1993, de 12 de abril. Se modifica y completa el Real Decreto anterior.

- BOE** 26 de julio de 1994, Orden de 21 de julio de 1994 por la que se regulan los aspectos básicos del proceso de evaluación, acreditación académica y movilidad del alumnado que curse la formación profesional específica.
- BOE** 21 de noviembre de 1995, Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la participación, evaluación y gobierno de los centros docentes.
- Bolaños, M.C. et al.** (1997) *Cuadernos para la coeducación. Lengua y Literatura. Secundaria*, Madrid, Consejería de Educación de Canarias y MEC.
- Bolton, G.** (1991) *El arte dramático*, Madrid, Ediciones Morata.
- Bombini, G.** (1996) Otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico, *Textos*, 9:7-14, Barcelona, Graó.
- Bonet, R. y F. Rincón** (1993) *El libro de los acentos*, Barcelona, Octaedro.
- Bonvín, M.A.** (1995) *Manual de errores lingüísticos*, Barcelona, Octaedro.
- Borrego Nieto, J.** (1990) *Norma, variación y enseñanza de la Lengua*. En Alcalde y López (eds).
- Bosque, Y. y M. Pérez Fernández** (1987) *Diccionario inverso de la Lengua Española*, Madrid, Gredos.
- Bringas, F.** (1997) La reflexión gramatical en la producción de textos escritos por los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria, *Textos*, 14:101-110, Barcelona, Graó.
- Brook, P.** (1994) *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*, Madrid, Nexos.
- Bruneau, M.** (1995) La improvisación: El espacio de lo que no se dice, *Terboli*, 2:38-42, Godella (Valencia), CEP.
- Brunet, J.J. y J.L. Negro** (1992) *Tutoría con adolescentes*, Madrid, San Pío X.
- Bühler, K.** (1950) *Teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Busquets, D.** (1998) Educación integral y desarrollo curricular, *Cuadernos de Pedagogía*, 271:52-55, Barcelona, Praxis.
- Busquets, D. et al.** (1993) *Los temas transversales*, Madrid, Santillana.
- Butiña, J.** (1992) *Guía de teatro infantil y juvenil español*, Madrid, Centro del Libro y la Lectura.
- Caballer, M.J. et al.** (1995) Apoyos para un cambio, *Cuadernos de Pedagogía*, 239:61-64, Barcelona, Praxis.

- Cabo, M.R.** (1995) *Investigación sobre el léxico juvenil*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- Calero, J.** (1995) *Entre palabras. Para aprender a manejar el diccionario*, Barcelona, Octaedro.
- Calleja, S.** (1988) *Lecturas Animadas. Una experiencia colectiva en torno al teatro del Siglo de Oro*, Bilbao, Mensajero.
- Callejas, J.M.** (1988) *El teatro educa*, Madrid, Narcea.
- Calsamiglia, H.** (1991) El estudio del discurso oral, *Signos*, 2:38-49, Gijón, CEP.
- Calvo, J.L.** (1987) *Acercarse a la Literatura*, Madrid, Alhambra.
- CAM** (1993) *Catálogo Teatro*, Alicante, CAM.
- Camps, A.** (1995) Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela, *Textos*, 5:21-28, Barcelona, Graó.
- Campuzano, A.** (1996a) En marcha, ¿en qué condiciones? (Aplicación de la Enseñanza Secundaria), *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, abril:17-20, Madrid, Colegio de Doctores y Licenciados.
- Campuzano, A.** (1996b) El entorno familiar, clave en el rendimiento de los alumnos, *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, mayo:34-36, Madrid, Colegio de Doctores y Licenciados.
- Canale, M.** (1983) *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*, Madrid, Edelsa.
- Cano, A. et al.** (1992) *Didáctica de la lengua y literatura*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Cantero, F.J. y P. Alves** (1997) *Psicolingüística del discurso*, Barcelona, Octaedro.
- Cantero, F.J., A. Mendoza y A. Romea (eds.)** (1997) *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Cañal, P. et al.** (1997) *Investigar en la escuela*, Sevilla, Díada.
- Cañas, J.** (1992) *Didáctica de la expresión dramática*, Barcelona, Octaedro.
- Cañas, J.** (1993) *Actuando*, Barcelona, Octaedro.
- Cañas, J.** (1997) *Hablamos juntos*, Barcelona, Octaedro.

- Carballo Basadre, C.** (1995) *Teatro y dramatización (Didáctica de la creación colectiva)*, Málaga, Aljibe.
- Cárdenas, G.M.** (1997) Máscara Laroye: del rito afrocubano a la técnica de actuación, *Ñaque*, 2:49-51, Ciudad Real, Ñaque.
- Carlson, J. y C. Thorpe** (1987) *Aprender a ser maestro*, Barcelona, Martínez Roca.
- Carpente, B.** (1987) Aprender jugando, *Cuadernos de Pedagogía*, 143:17-22, Barcelona, Praxis.
- Carrasco, J.B.** (1991) *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*, Madrid, Rialp.
- Carrasco, J.B. y J. Basterreche** (1993) *Técnicas y recursos para motivar a los alumno*, Madrid, Rialp.
- Carratalá, F.** (1994) Ortografía y léxico, *Escuela en Acción*, febrero:66-71, Madrid, SIENA.
- Carratalá, F.** (1995) Ortografía y familias léxicas, *Escuela en Acción*, febrero:60-64, Madrid, SIENA.
- Carrillo Mateo, E. et al.** (1987) *Dinamizar textos*, Madrid, Alhambra.
- Carrizosa, P.** (1995) El diccionario, útil herramienta de trabajo, *Escuela en Acción*, mayo:56-58, Madrid, SIENA.
- Carrizosa, P.** (1995) Un aprendizaje en vivo y en directo: a debate... el teatro escolar, *Escuela en Acción*, mayo:22-25, Madrid, SIENA.
- Casanova, M.A.** (1995) Tendencias actuales, *Cuadernos de Pedagogía*, 235:8-11, Barcelona, Praxis.
- Casanova, M.A. et al.** (1989) *Vocabulario básico en la EGB*, Madrid, MEC y Espasa Calpe.
- Casnovas Catalá, M.** (1997) ¿Qué sucede cuando uno no es monolingüe?: algunas consecuencias de la interferencia lingüística en el aprendizaje del léxico. *Lenguaje y Textos*, 10:335-340, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Casares, J.** (1992) *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Cassany, D.** (1993) *Reparar la escritura*, Barcelona, Graó.
- Cassany, D.** (1995) *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

- Cassany, D.** (1997) *La formación de revisadores de textos*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Cassany, D. et al.** (1994) *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó.
- Castelló, M.** (1995) Estrategias argumentativas: escribir para convencer, *Textos*, 6:97-106, Barcelona, Graó.
- Castells, P. y T.J. Silber** (1998) *Guía práctica de la salud y psicología del adolescente*, Washington, Children's National Medical Center.
- Castrillón, J.M.** (1998) Para un desarrollo integral de la capacidad comunicativa: juego dramático y exposición oral, *Textos*, 18:111-117, Barcelona, Graó.
- Cazden, C.B.** (1988) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Cela, J. y M. Fluvià** (1989) *Sugerencias para una lectura creadora*, Barcelona, Aliorna.
- Cela, J. y J. Palou** (1997a) Interacción, *Cuadernos de Pedagogía*, 254:59-63, Barcelona, Praxis.
- Cela, J. y J. Palou** (1997b) Lo previsible y lo imprevisible, *Cuadernos de Pedagogía*, 254:64-67, Barcelona, Praxis.
- Cela, J. y J. Palou** (1997c) El espacio, *Cuadernos de Pedagogía*, 254:68-71, Barcelona, Praxis.
- Cela, J. y J. Palou** (1997d) El tiempo, *Cuadernos de Pedagogía*, 254:72-75, Barcelona, Praxis.
- Cembranos, C. et al.** (1987) *Orientaciones pedagógico-didácticas para la etapa de 12 a 16 años*, Madrid, Narcea.
- Cerdà, R. et al.** (1995) De la evaluación como "finesse", *Cuadernos de Pedagogía*, 232:55-60, Barcelona, Praxis.
- Cerezo, M.** (1993) *Guía del redactor publicitario*, Barcelona, Octaedro.
- Cerezo, M.** (1994) Persuasores ocultos: los textos publicitarios, *Textos*, 2:123-130, Barcelona, Graó.
- Cerezo, M.** (1996) *Texto, contexto y situación*, Barcelona, Octaedro.
- Cervera, J.** (1982) *Dramatizaciones para la escuela*, Barcelona, Edebé.
- Cervera, J.** (1983) *La leyenda de las palabras*, Madrid, Miñón.
- Cervera, J.** (1985) *Una noria con historia*, Madrid, Miñón.

- Cervera, J.** (1991a) *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Madrid, Cincel, Kapelusz.
- Cervera, J.** (1991b) Dramatización y teatro: precisiones terminológicas, *Lenguaje y Textos*, 4:65-69, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Cervera, J.** (1991c) Gradación en la educación literaria, *Lenguaje y Textos*, 6-7:197-206, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Cervera, J.** (1991d) Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación, *Lenguaje y Textos*, 3:103-112, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Cervera, J.** (1996) *La dramatización en la escuela*, Madrid, Bruño.
- Cerveró, V. et al.** (1993) *Poética Teatral. Lengua y Literatura*, 4º curso de la ESO, Valencia, Generalitat Valenciana.
- Cid, L. y R. Nieto** (1998) *Técnica y Representación Teatrales*, Madrid, Acento.
- Clemes, H. et al.** (1988) *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*, Madrid, Debate.
- Coll, C.** (1992) Concepción constructivista y planteamiento curricular, *Cuadernos de Pedagogía*, 188:8-11, Barcelona, Praxis.
- Coll, C.** (1994) El compromiso con la Reforma, *Cuadernos de Pedagogía*, 224:84-91, Barcelona, Praxis.
- Coll, C. e I. Solé** (1990) *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*, *Cuadernos de Pedagogía*, 168, Barcelona, Praxis.
- Colomer, T.** (1995) La adquisición de la competencia literaria, *Textos*, 4:8-22, Barcelona, Graó.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA** (1990) *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Área de Lenguas*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA** (1994) *Dossier Legislativo de la ESO*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- Contreras, J.** (1994) ¿Cómo se hace?, *Cuadernos de Pedagogía*, 224:14-23, Barcelona, Praxis.
- Cor, M.P.** (1997) *Escribir bien*, Madrid, Celeste.
- Corominas, J.** (1980) *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, Madrid, Gredos.

- Corral, C.** (1994) Lectura y contenidos gramaticales. Claves para la comprensión, *Textos*, 2:57-68, Barcelona, Graó.
- Correa Santana, J.L.** (1997) *La Literatura vista para sentencia*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Cortina, A.** (1997) Ética del lenguaje, *ABC Cultural*, 23.3.97:59-62.
- Costa, A.L. y P. Alves** (1997) *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español*, Barcelona, Difusión.
- Cots, J.M.** (1995) El desarrollo de la competencia comunicativa oral, *Textos*, 3:17-23, Barcelona, Graó.
- Cotterell, A.** (1988) *Diccionario de mitología universal*, Barcelona, Ariel.
- Cros, A. y M. Vilà** (1995a) La argumentación oral en la Enseñanza Secundaria, *Textos*, 3:52-58, Barcelona, Graó.
- Cros, A. y M. Vilà** (1995b) La argumentación oral: una propuesta para la Enseñanza Secundaria, *Textos*, 4:101-108, Barcelona, Graó.
- Cuadrado, I.** (1992) *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*, Badajoz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cuenca, M.J.** (1994) Bases lingüísticas y didácticas para una didáctica integrada de varias lenguas, *Textos*, 2:25-34, Barcelona, Graó.
- Cuervo, M. y J. Diéguez** (1991) *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales*, Madrid, Narcea.
- Cuesta Fernández, R.** (1990) *La formación permanente del profesorado*. En Alcalde y López (eds).
- Dasté, C. et al.** (1977) *El niño, el teatro y la escuela*, Madrid, Villalar.
- Davis, F.** (1992) *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.
- Del Carmen, L.** (1990) Formación permanente del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 168:34-37, Barcelona, Praxis.
- De la Torre, S. et al.** (1997) *Estrategias de simulación*, Barcelona, Octaedro.
- De las Heras, J.** (1991) Diversidad lingüística y variedades dialectales en la Lengua Oral en Educación Secundaria, *Lenguaje y Textos*, 9:107-114, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- De las Peñas, C.** (1994) *Dramatización (Tercer Curso)*, Torrejón de Ardoz, Akal.

- Deldime, R.** (1996) El teatro se mira, se aprende, se practica, *Terboli*, 3:11-13 Godella (Valencia), CEP.
- Delmiro, B.** (1995) El aprendizaje de la escritura literaria, *Textos*, 4:57-66, Barcelona, Graó.
- De Mena, A.** (1994) *Educación de la voz. Principios fundamentales de Ortofonía*, Málaga, Aljibe.
- De Pablo, E.** (1999) El juego dramático en la educación primaria, *Textos*, 19:45-56, Barcelona, Graó.
- De Prado,** (1996) La formación en creatividad y expresión: un largo camino de transformación paulatina, *Terboli*, 3:2-10, Godella (Valencia), CEP.
- Devall, J.** (1991) *Aprender a aprender (I y II)*, Madrid, Alhambra.
- Devall, J.** (1997) Hoy todos son constructivistas, *Cuadernos de Pedagogía*, 257:78-84, Barcelona, Praxis.
- Deza, M.J. y A. Corredera** (1995) La evaluación: un reto del nuevo Sistema Educativo, *Escuela en Acción*, diciembre:37-43, Madrid, SIENA.
- Díaz Prieto, M.** (1997) El salario del más por menos, *Revista Magazine*, 21.12.97:29-30.
- Díaz, J. y C. Genovese** (1996) *Manual de teatro escolar*, Santiago de Chile, EDB.
- Díez Fernández, I. et al.** (1995) El lenguaje, una herramienta para la igualdad, *Textos*, 4:125-133, Barcelona, Graó.
- Díez Navarro, M.C.** (1994) ¡Cámara, acción!, *Cuadernos de Pedagogía*, 225:45-47, Barcelona, Praxis.
- Diosdado, A.** (1981) *El teatro por dentro*, Barcelona, Salvat.
- DOGV** 6 de abril de 1992, Decreto 47/1992 de 30 de marzo. Se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. Área de Lenguas: valenciano, castellano y lenguas extranjeras.
- DOGV** 3 de febrero de 1993, Orden 14 de enero de 1993. Consellería de Sanidad y Consumo. Se regula el documento sanitario obligatorio para el inicio de cada etapa educativa.
- DOGV** 25 de mayo de 1993, Orden 23 de abril de 1993. La Evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.

- DOGV** 2 de junio de 1993, Orden 28 de abril de 1993. Se publican los libros de escolaridad de la Enseñanza Básica y de calificaciones de Bachillerato de la Comunidad Valenciana.
- DOGV** 13 de septiembre de 1993, Resolución 28 de julio de 1993. Se regula la solicitud y el registro de los Libros de Escolaridad en la Enseñanza Básica y de Calificaciones en el Bachillerato, en la Comunidad Valenciana.
- DOGV** 25 de mayo de 1994, Se regulan los programas de diversificación curricular en la ESO, durante el periodo de implantación anticipada de esta etapa [94 / 3251].
- DOGV** 29 de septiembre de 1994, Se regula el currículo del Bachillerato. Materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas.
- Domínguez Chillón, G.** (1997) ¿De dónde vienen las palabras?, *Escuela en Acción*, enero:8-10, Madrid, SIENA.
- Domínguez, P.** (1997) *Juegos con palabras*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Dorrego, L. y M. Ortega** (1997) *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Madrid, Universidad de Alcalá.
- Dosil, M. et al.** (1995) La evaluación en ESO y BUP, *Cuadernos de Pedagogía*, 238:45-49, Barcelona, Praxis.
- Drew, W.F. et al.** (1984) *Cómo motivar a sus alumnos*, Barcelona, CEAC.
- Edwards D. y N. Mercer** (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós y MEC.
- Eguíbar, M.** (1995) El diccionario no es un almacén de palabras, *Escuela en acción*, septiembre:10-12, Madrid, SIENA.
- Eina d'Escola y R. Sensat** (1998) *La cartelera de teatro escolar. Guías Didácticas*, El Masnou (Barcelona), Eina d'Escola.
- Eines J. y A. Mantovani** (1984) *Didáctica de la dramatización creativa*, Barcelona, Gedisa.
- Eines, J.** (1994) *La formación del actor (introducción a la técnica)*, Madrid, Fundamentos.
- EL MUNDO** (1996) La mentira y toda la mentira, *Diario El Mundo*, 5.7.96:44, Madrid.
- Escarpanter, J.** (1986) *Cómo dominar la ortografía*, Madrid, Playor.

- Escobedo, A.** (1994) *Estudios de lexicología y lexicografía*, Almería, Universidad de Almería.
- Escudero, C.** (1994) *Didáctica de la Literatura*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Espada, E. et al.** (1995) Un modelo de secuencia de lengua castellana y literatura, *Textos*, 5:114-122, Barcelona, Graó.
- Espina, J.A.** (1995) *Psicodrama. Nacimiento y desarrollo*, Salamanca, Amarú.
- Essebag, B. et al.** (1996) *Internet*, Madrid, Anaya.
- Estades Castañer, J.** (1994) Consumo y calidad de vida, *Cuadernos de Pedagogía*, 226:50-54, Barcelona, Praxis.
- Esteban, F.** (1995) Conversión de un texto narrativo en dramático, *Textos*, 6:107-116, Barcelona, Graó.
- Esteban, F.** (1996) Producción de un texto argumentativo, *Textos*, 7:99-106, Barcelona, Graó
- Esteve, J.M.** (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel Educación.
- Fabra, M. LI.** (1994) *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona, CEAC.
- Faure, G. y S. Lascar** (1991) *El juego dramático en la escuela*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Fernandes, E.** (1991) *Psicopedagogía de la adolescencia*, Madrid, Narcea.
- Fernández, L. y J. Peña** (1995) *El teatro en el Siglo de Oro. Viaje Literario (Diseños Curriculares Aplicados)*, Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Fernández Bernárdez, C. y N. Vázquez Veiga** (1991) ¿Espontaneidad o planificación? Marcadores textuales en la lengua oral, *Lenguaje y Textos*, 6-7:187-198, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Fernández de la Torre, G.** (1994) *Vocabulario 1*, Madrid, Playor.
- Fernández Enguita, M.** (1995) Yo no soy eso... que tú te imaginas, *Cuadernos de Pedagogía*, 238:35-38, Barcelona, Praxis.
- Fernández Martínez, P.** (1993) Diccionarios de la Lengua Española, *BIOP*, 62:13-18, Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza.
- Fernández Sierra, J.** (1996) ¿Evaluación? No, gracias, calificación, *Cuadernos de Pedagogía*, 243:92-97, Barcelona, Praxis.
- Fernández, A.J.** (1997) La dramatización de mitos y leyendas griegas y romanas, *Ñaque*, 0:42-44, Ciudad Real, Ñaque.

- Ferrer, M. et al.** (1996) Argumentar en la educación secundaria, *Textos*, 10:55-68, Barcelona, Graó.
- Ferro San Vicente, L. y J. Ruiz Parras** (1990) *Lengua Española 1º BUP*, Madrid, Santillana.
- Fidalgo, S.** (1995) Actividades en el Aula-Taller de Literatura, *Textos*, 4:67-74, Barcelona, Graó.
- Fité, S.** (1991) *La dirección escénica*, Barcelona, La Galera.
- FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA** (1980) *Manual Técnico del profesor. Técnicas comunes*, Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza.
- Fontanillo, E. y M.I. Riesco** (1998) *Diccionario Escolar de la Lengua Española*, Madrid, Vicens Vives.
- Forner, A.** (1987) *La comunicación no verbal. Actividades para la escuela*, Barcelona, Graó.
- Fox, D.J.** (1987) *El proceso de investigación en educación*, Pamplona, EUNSA.
- Franco, A.** (1988) *Escribir: un juego literario. Innovaciones Pedagógicas*, Madrid, Alhambra.
- Freire, J.M.** (1996) *Besos y versos. El amor y la literatura a escena*, Plasencia, CEP.
- French, V.** (1983) *Techniques in Teaching Vocabulary*, New York, Oxford University Press.
- Freudenvich, R. et al.** (1979) *Juegos de actuación dramática*, Madrid, Interduc.
- Fritzen, S.J.** (1988) *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos*, Santander, Sal Terrae.
- Fuente Blanco, M. y A. Sánchez Pérez** (1998) *Ortografía y Léxico (1, 2 3)*, Madrid, Bruño.
- Gairns, R. y S. Redman** (1986) *Working with words*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Galera, F.** (1998) Lectura expresiva y comunicación oral, *Lenguaje y Textos*, 11-12:113-128, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Galisson, R.** (1978) *L'apprentissage systematique du vocabulaire*, París, Hachette-Larousse.

- Galisson, R.** (1979) *Lexicologie et enseignement de langues*, París, Hachette.
- Gallardo, B.** (1995) *Prácticas de Lingüística. Psicolingüística, Pragmática, Conversación y Sociolingüística*, Valencia, Nau Llibres.
- Gallego, C.** (1998) Por los caminos de la inteligencia, *Cuadernos de Pedagogía*, 271:38-51, Barcelona, Praxis.
- García, M.** (1997) *De los enfoques comunicativos o de la desautomatización de las tareas docentes*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- García Aráez, J.** (1998) *Verso y Teatro. Guía teórico-práctica para el actor*, Madrid, Playor.
- García Barrientos, J.L. y L. Gómez Torrego** (1984) *Lengua 1º BUP*, Madrid, Alhambra.
- García de Rivera, M.A.** (1997) *III Jornadas de teatro infantil y juvenil*, Madrid, UNED.
- García del Toro, A.** (1995) *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Barcelona, Graó.
- García Gallarín, C.** (1997) *Deonomástica hispánica. Vocabulario científico, humanístico y jergal*, Madrid, Universidad Complutense.
- García Gómez, R. y F. Sanz Fernández** (1997) *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos (I): Atención a la diversidad*, Madrid, UNED.
- García Guerrero, J.** (1996) Fomento y desarrollo de la lectura en el aula, *Textos*, 7:123-134, Barcelona, Graó.
- García Hoz, V.** (1953) *Vocabulario usual, común y fundamental. Determinación y análisis de sus factores*, Madrid, CSIC.
- García Hoz, V.** (1960) Tres estratos de vocabulario y su significación didáctica, *Lengua y Enseñanza*, Madrid.
- García Hoz, V.** (1977) *Estudios experimentales sobre vocabulario*, Madrid, CSIC.
- García Martínez, A. y J. Sáez Carreras** (1998) *Del racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*, Madrid, Narcea.
- García Marín, J. y E. Pernas Morado** (1996) La imagen publicitaria en el aula, *Textos*, 7:107-114, Barcelona, Graó.

- García Padrino, J.** (1991) El libro de texto y el documento didáctico en la enseñanza de la Lengua, *Educación y Biblioteca*, noviembre:28-32, Madrid, Tilde.
- García Rivera, G.** (1996) Necesidades de comunicación e intención comunicativas. Los actos de habla y su aplicación en la Educación Secundaria Obligatoria, *Lenguaje y Textos*, 9:93-106, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- García Sanchidrián, M.** (1992) *Teatro infantil y juvenil*, Barcelona, EIUNSA.
- García Velasco, A.** (1997) *Aplicaciones didácticas de Poética: programa informático de escrituras creativas*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- García-Caeiro, I. et al.** (1986) *Expresión oral*, Madrid, Alhambra.
- Gardner, H.** (1998) *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós.
- Garín, I.** (1992) *Antología de textos dramáticos en un acto*, Valencia, Consellería de Educación y Ciencia.
- Garzón, F.** (1991) *El arte escénico de contar cuentos*, Madrid, Frakson.
- Gessell, A. et al.** (1984) *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*, Barcelona, Paidós.
- Gili, S.** (1975) *Diccionario de sinónimos y antónimos*, Barcelona, Bibliograf.
- Giménez Rodríguez, I. y A. Muñoz de la Torre** (1993) *La publicidad. Educación plástica y visual (Materiales curriculares)*, Valencia, Consellería de Educación y Ciencia.
- Gimeno, J.** (1994) La educación como proyecto político y cultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 221:78-84, Barcelona, Praxis.
- Giné, N. et al.** (1998) *Qué opinan los alumnos sobre la ESO*, Madrid, Síntesis.
- Giné, N. y D. Guinquer** (1995) La diversidad del profesorado ante la diversidad del alumnado, *Cuadernos de Pedagogía*, 238:59-62, Barcelona, Praxis.
- Goleman, D.** (1997) *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Kairós.
- Gómez García, M.** (1997) *Diccionario del teatro*, Akal, Madrid.
- Gómez Molina, J.R.** (1995) *El español como lengua materna. Principios pedagógicos en Educación Secundaria*, Valencia, Nau Llibres.
- Gómez Picapeo, J.** (1995) La comprensión de textos escritos: reflexiones y propuestas para su enseñanza. *Textos*, 3:109-118, Barcelona, Graó.

- Gómez Torrego, L.** (1997) *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.
- Gómez Vilasó, J. y J. Quirós** (1996) Criterios para el análisis y la producción de materiales didácticos en el área de lengua y literatura. *Textos*, 7:85-98, Barcelona, Graó.
- Gómez Villalba, E.** (1994) *La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención*, Granada, Universidad de Granada.
- Gómez Villalba, E. et al.** (1996) Descripción y resultados de un programa de animación a la lectura, *Lenguaje y Textos*, 8:301-308, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Gómez, C. y C. Coll** (1994) De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo, *Cuadernos de Pedagogía*, 221:8-10, Barcelona, Praxis.
- Gómez, F. y N. Green** (1995) *Tras bambalinas. Artes escénicas*, México, Ediciones Pedagógicas.
- González Alfayate, M.** (1995) *Transversalidad, valores y actitudes en el marco curricular de la ESO de lengua y literatura*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- González Álvarez, C.** (1995) *Diseños de proyectos y unidades didácticas de Lengua y Literatura. ESO*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- González Darder, J. et al.** (1987) *Expresión escrita o estrategias para la escritura*, Madrid, Alhambra.
- González de Mendoza, P.** (1990) *Fonoteca literaria. Antología poética*, Madrid, Alhambra.
- González Díaz, L.** (1987) *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*, Madrid, Editorial Popular.
- González Las, C.L.** (1998) Descripción y análisis del material curricular para la enseñanza de la composición escrita, *Lenguaje y Textos*, 11-12:63-84, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- González Lucini, F.** (1993) *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Anaya.
- González Lucini, F.** (1994) Educación ética y transversalidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 227:10-13, Barcelona, Praxis.
- González Nieto, L.** (1994) Enseñar lengua en la Educación Secundaria. *Textos*, 1:27-42, Barcelona, Graó.
- González Nieto, L. et al.** (1996) De la secuenciación de los contenidos a la programación de aula. Un ejemplo para la ESO. *Textos*, 11:39-52, Barcelona, Graó.

- González, R. y F. Sanguino** (1994) *Una literatura con piernas*, Alicante, Aguaclara.
- Goodman, K.** (1995) El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, *Textos*, 3:77-92, Barcelona, Graó.
- Guerra Sánchez, O.** (1995) *G. Rodari y R. Queneau: la didáctica de la literatura desde la intertextualidad*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- Guerrero Ruiz, P.** (1997) *Poesía en el aula. Hacia una Didáctica de la Poesía*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Guerrero Ruiz, P. y A. López Valero** (1990) *Vocabulario básico para la educación infantil*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Guerrero Ruiz, P. y A. López Valero** (1993) *El taller de lengua y literatura. (Cien propuestas experimentales)*, Madrid, Bruño.
- Guerrero Ruiz, P. y A. López Valero (eds.)** (1997) *Aspectos de Didáctica de la Lengua y Literatura I y II*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Guillén, C. et al.** (1995) *¿Podemos hablar de los “momentos de la clase de Lengua” en el marco de los enfoques comunicativos?* En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- Guillén, C. et al.** (1997a) *Concepto de evaluación y sus representaciones en el profesorado de las áreas de lengua*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Guillén, C. et al.** (1997b) *Representaciones sobre la didáctica de la lengua: sus repercusiones en la formación del profesorado*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Guillén, C. et al.** (1997c) *Concepto de evaluación y sus repercusiones en el profesorado de las áreas de lengua*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Guinness, M. et al.** (1996) *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*, Barcelona, Edicions de la Magrana.
- Gumperez, J. y A. Bennett** (1980) *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama.
- Gutiérrez Ordóñez, S.** (1989) *Introducción a la semántica funcional*, Madrid, Síntesis.
- Gutiérrez Ordóñez, S.** (1995) La lingüística del habla: de la retórica a la pragmática. *Textos*, 3:7-16, Barcelona, Graó

- Gutiérrez Ordóñez, S.** (1997) *Comentario pragmático de textos publicitarios Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arco/Libros.
- Gutiérrez Pérez, J.** (1995) *La educación ambiental*, Madrid, La Muralla.
- Hale, K.** (1995) Resistirse a la pérdida de la lengua: el valor humano de las lenguas locales, *Textos*, 6:73-86, Barcelona, Graó.
- Handbooks, L.** (1983) *Cómo resolver conflictos en clase*, Barcelona, CEAC.
- Hargreaves, D.** (1986) *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.
- Hargreaves, D. et al.** (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro.
- Hawley, R.C.** (1988) *Cómo dirigir psicodrama en el aula*, México, Pax México.
- Herans, C.** (1986) Alcemos una vez más el telón, *Cuadernos de Pedagogía*, 143:8-11, Barcelona, Praxis.
- Herans, C.** (1991) Situación actual del teatro y la escuela: la práctica escolar y la oferta cultural de la sociedad, *Lenguaje y Textos*, 3:91-102, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Herans, C.** (1995a) Nuevos y viejos escenarios, *Cuadernos de Pedagogía*, 233:18-22, Barcelona, Praxis.
- Herans, C.** (1995b) Metodología y recursos, *Cuadernos de Pedagogía*, 233:23-27, Barcelona, Praxis.
- Herbert, M.** (1985) *Vivir con adolescentes*, Madrid, Nueva Paideia.
- Hermoso, A. y G. Pujals (eds.)** (1994) *Saber de Lletra III*, Barcelona.
- Hernández Aguilar, J.M.** (1995) La narración oral y su didáctica, *Textos*, 3:93-98, Barcelona, Graó.
- Hernández Aguilar, J.M. y F. Sepúlveda Barrios** (1993) *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria*, Madrid, Cincel.
- Hernández Hernández, A.** (1990) Evaluar para mejorar, *Comunidad Escolar*, 3:22-26, Madrid.
- Hernández Mercedes, J.A.** (1990a) *A cerca de los géneros literarios*. En Alcalde y López (eds).
- Hernández Mercedes, J.A.** (1990b) *El vídeo en la clase de Lengua y Literatura*. En Alcalde y López (eds).

- Hernández Sagrado, I. et al.** (1991) *Jugando a ser. Propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*, Salamanca, Amarú.
- Hernández, F.** (1988) La globalización mediante proyectos de trabajo, *Cuadernos de Pedagogía*, 155:54-59, Barcelona, Praxis.
- Hernández, F. y J.M. Sancho** (1993) *Para enseñar no basta saber la asignatura*, Barcelona, Paidós.
- Hernández, V. y P. Rodríguez** (1996) *Expresión corporal con adolescentes*, Madrid, CCS.
- Herrejón, A.** (1997) *Psicodrama y pedagogía*, Morelia, Universidad Michoacana.
- Herrero, E.** (1996) *Relajación creativa*, Barcelona, Herederos del autor.
- Hervás, G.** (1998) *La comunicación verbal y no verbal*, Madrid, Playor.
- Hinojosa, R.** (1991) Literatura, lectura y enseñanza bibliotecaria: una propuesta didáctica, *Educación y Biblioteca*, octubre:48-53, Madrid, Tilde.
- Hodson, J. y E. Richards** (1982) *Improvisación*, Madrid, Fundamentos.
- Hymes, D.H.** (1984) *Vers la compétence de communication*, París, Haitier.
- INFORMACIÓN** (1997) El taller de teatro de Asfeme presenta un espectáculo de cuentos y poesías, *Diario Información*, 16.6.96:31, Alicante.
- Inhelder, B. y J. Piaget** (1972) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS**, (1997) *Diccionari de la Llengua Catalana (CD-ROM)*, Barcelona, Ediciones 62.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD DE EDUCACIÓN (INCE)**, (1998) Informe sobre la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Madrid, Diario *El País*, 3 y 4 de marzo de 1998.
- Jakobson, R.** (1974) *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral.
- Jakobson, R. y J. Halle** (1956) *Fundamentals of language*, La Haya, Mouton.
- Jares, X.** (1991) *Educación para la paz*, Madrid, Popular.
- Jiménez, B.** (1986) *Didáctica del vocabulario*, Barcelona, Humanitas.
- Jimeno, P.** (1994a) Donde comprensión, expresión y reflexión sobre la lengua se confunden, *Textos*, 2:47-56, Barcelona, Graó.

- Jimeno, P.** (1994b) El resumen: reflexiones desde la práctica docente. *Textos*, 1:109-118, Barcelona, Graó.
- Jover, G.** (1998) *La formación de palabras*, Barcelona, Octaedro.
- Jurado, J. y L. Gilabert** (1994) *El taller de prensa en tu clase*, Barcelona, Octaedro.
- Kaplún, M.** (1998) *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Kleinbaum, N.H.** (1995) *El Club de los Poetas Muertos*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- Koldobika, G.** (1997a) De la educación social hacia la expresión: un camino con dos direcciones, *Ñaque*, 2:12-15, Ciudad Real, Ñaque.
- Koldobika, G.** (1997b) *Explorando el match de improvisación*, Ciudad Real, Ñaque.
- Koldobika, G. y J. García** (1997) ¿Es el match de improvisación competitivo?, *Ñaque*, 0:19-20, Ciudad Real, Ñaque.
- Kurt, S.** (1991) *Teoría del drama*, Pamplona, Eunsa.
- Lacuey, J. et al.** (1994a) *Dramatización. Colección Artística 3 y 4*, Sevilla, Guadiel.
- Lacuey, J. et al.** (1994b) *Guía del profesor. Dramatización. Colección Artística 3 y 4*, Sevilla, Guadiel.
- Laferrière, G.** (1993) *La improvisación pedagógica y teatral*, Bilbao-Ega, Profesores Editores.
- Laferrière, G.** (1995) La improvisación teatral y pedagógica, *Terboli*, 2:7-12, Godella (Valencia), CEP.
- Laferrière, G.** (1996) El perfil del profesor de arte dramático, *Terboli*, 3:14-18, Godella (Valencia), CEP.
- Laferrière, G.** (1997a) ¿Se puede enseñar teatro?, *Ñaque*, 0:28-31, Ciudad Real, Ñaque.
- Laferrière, G.** (1997b) *La pedagogía puesta en escena*, Ciudad Real, Ñaque.
- Laferrière, G.** (1997c) *Prácticas creativas para un enseñanza dinámica*, Ciudad Real, Ñaque.
- Laguna, E.** (1995) *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*, Barcelona, CEAC.

- Lamarca, M.** (1991) *Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. Área de Lengua y Literatura*, Murcia, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Landa, T.J.** (1997) *Juguemos a disfrazarnos. Iniciación al teatro infantil*, Barcelona, Parramón.
- Landa, T.J. y N. Landa** (1998) *Fábulas y Criaturas Mágicas. Teatro Infantil (2)*, Barcelona, Parramón.
- Lang, M.F.** (1990) *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*, Madrid, Cátedra.
- LAROUSSE** (1996) *Gran diccionario de la lengua española (CD-ROM)*, Barcelona, Larousse.
- LAROUSSE** (1997a) *Diccionario multimedia inglés, francés y español (CD-ROM)*, Barcelona, Larousse.
- LAROUSSE** (1997b) *Diccionario del estudiante de la lengua española (CD-ROM)*, Barcelona, Larousse.
- Layton, W.** (1990) *¿Por qué? Trampolín del actor*, Madrid, Fundamentos.
- Lázaro Cantarín, J.** (1998) *Taller de teatro*, Madrid, CCS.
- Lázaro Carreter, F.** (1984) *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos.
- Lázaro Carreter, F.** (1997) *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores.
- Lázaro, F. y V. Tusón** (1989) *Lengua Española. Bachillerato*, Madrid, Anaya.
- Le Du, J.** (1976) *El cuerpo hablado*, Buenos Aires, Paidós.
- Leal, A.** (1998) *Lenguajes para sentir y pensar, Cuadernos de Pedagogía*, 271:62-65, Barcelona, Praxis.
- Lefebvre, C.** (1995) *La improvisación terapéutica, Terboli*, 2:50-52, Godella (Valencia), CEP.
- León, M.L. et al.** (1993) *Dramatización. Colección Artística 1 y 2*, Sevilla, Guadiel.
- Lesser, G.S.** (1983) *La Psicología en la práctica educativa*, México, Trillas.
- Lillo, R. et al.** (1996) *Castellano: Lengua y Literatura. 1º ESO*, Madrid, Mcgraw-Hill.
- Linaza, J.L.** (1991) *Jugar y aprender*, Madrid, Alhambra.

- Llobera, M. et al.** (1995) *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa.
- Lloret, J.** (1997) Del texto a la representación, *Textos*, 14:111-118, Barcelona, Graó.
- Lomas, C.** (1994) La educación lingüística y literaria, *Textos*, 1:8-17, Barcelona, Graó.
- Lomas, C.** (1995) Saber y saber hacer en el aula de Literatura. *Textos*, 4:75-86, Barcelona, Graó.
- Lomas, C.** (1996) A este lado del Edén. Ética, estética y retórica de la publicidad, *Textos*, 7:53-68, Barcelona, Graó.
- Lomas, C. y A. Osorio** (1992) Modelos teóricos y enfoques didácticos en el currículum de Lengua, *Cuadernos de Pedagogía*, 203:64-67, Barcelona, Praxis.
- Lomas, C. y A. Osorio** (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, C. y A. Tusón** (1995a) Usos lingüísticos e identidades socioculturales, *Textos*, 6:4-6, Barcelona, Graó.
- Lomas, C. y A. Tusón** (1995b) Lengua, escuela y sociedad. Guía de recursos, *Textos*, 6:63-72, Barcelona, Graó.
- Lomas, C. et al.** (1996) *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori.
- López-Barajas, E.** (1997) *El Proyecto de Centro y la Programación de Aula. Guía Didáctica*, Madrid, UNED.
- López Céspedes, J. y J. Saiz Valcárcel** (1989) *La dramatización y la fotonovela: dos técnicas de expresión en la enseñanza de la literatura*. En Martín et al. (eds.).
- López Hernández, V.** (1990) *La lectura, también instrumento de aprendizaje*. En Alcalde y López (eds).
- López Molina, J.** (1997a) Técnicas para mejorar la expresión escrita, *Lenguaje y Textos*, 10:257-262, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- López Molina, J.** (1997b) Motivación y aprendizaje escolar. Factores motivacionales en el área de lenguaje, *Lenguaje y Textos*, 10:345-352, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- López Morales, H.** (1990) *Enseñanza de la lengua materna*, Río Piedras (Puerto Rico), Plaza Mayor.

- López Ornat, S. et al.** (1994) *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI.
- López Valero, A.** (1991) Posibles líneas de investigación en Didáctica de la Lengua y Literatura, *Lenguaje y Textos*, 3:11-17, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- López Valero, A.** (1995) *El lenguaje y su influencia en la configuración de los estereotipos sexistas en las personas*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- López Valero, A.** (1996) Tipología textual y técnicas de expresión oral. En *Lenguaje y Textos*, 9:115-131, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- López Valero, A.** (1997a) *La creación narrativa a través de la imagen*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- López Valero, A.** (1997b) *La Didáctica de la Lengua y la Literatura: estado de la cuestión*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- López Valero, A. y M. Pérez Gutiérrez** (1995) *La dramatización como alternativa comunicativa y globalizadora en educación*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- López Valero, A. y R.M. Santiago Villafañe** (1997) *El concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de la lengua*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- López, M.I. y M. Quesada** (1997) *El método de proyecto como estrategia didáctica destinada a la comprensión y producción textual*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Luengo, J.** (1996a) Los escolares y el teatro: notas para una reflexión, *Lenguaje y Textos*, 8:129-146, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Luengo, J.** (1996b) *Educación literaria y realidad en las aulas*, Córdoba, Universidad de Córdoba.
- Luria, A.R.** (1980) *Lenguaje y pensamiento*, Barcelona, Fontanella.
- Madrazo, P.G. y C. Moragón** (1991) *Gramática*, Madrid, Pirámide.
- Maestro, J.G.** (1999) Teatro y espectáculo (Semilología del discurso dramático), *Textos*, 19:9-19, Barcelona, Graó.
- Mager, R.F.** (1985) *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Mantovani, A.** (1996) *El teatro, un juego más*, Sevilla, Proexdra.

- Marco, A.** (1996) Variedades internas de las lenguas, *Lenguaje y Textos*, 9:71-82, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Marco, A.** (1997) *Literatura. Pintura. Música. Aspectos didácticos*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Marín Ibáñez, R.** (1980) *La creatividad*, Barcelona, CEAC.
- Marín Ibáñez, R. et al.** (1991) *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*, Barcelona, Vicens Vives.
- Marina, J.A.** (1996) *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona.
- Marsá, F.** (1997) *Nuevos modelos para el ejercicio lingüístico*, Barcelona, Ariel.
- Martín Santamaría, N.** (1991) *Juegos Literarios Reunidos*, Bilbao, Mensajero.
- Martín Santamaría, N.** (1994) *Invitación a la literatura*, Alicante, Aguaclara.
- Martín, M. et al. (eds.)** (1989) *Didáctica de la Lengua y Literatura*, Madrid.
- Martínez, E.S. y A.M. Santos** (1990) Programación de actividades creativas en Lengua y Literatura, *Escuela Española*, abril:14-16, Madrid, Escuela Española.
- Martínez, R.** (1997) *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona, Octaedro.
- Martínez Albarracín, C.A.** (1995) La lengua coloquial en la enseñanza del español, *Escuela en Acción*, junio:62-66, Madrid, SIENA.
- Martínez Bonafé, J.** (1998) *Trabajar en la escuela*, Madrid, Siglo XXI.
- Martínez Laínez, A. et al.** (1993) Del relato al texto dramático. *Para narrar...* Primer Curso de la ESO, Valencia, Consellería de Educación y Ciencia.
- Martínez Laínez, A. et al.** (1994) Textos literarios y actividades gramaticales, *Textos*, 2:35-46, Barcelona, Graó.
- Martínez Riu, A. y J. Cortés** (1997) *Diccionario de filosofía (CD-ROM)*, Barcelona, Herder.
- Martos, E. y J.E. Cabeza** (1991) Proyecto Colombia. Materiales para la investigación y renovación didáctica, *Educación y Biblioteca*, febrero:26-30, Madrid, Tilde.
- Más, J. y J.M. Codina** (1995) Actitudes y tipologías, *Cuadernos de Pedagogía*, 238:55-58, Barcelona, Praxis.
- Matilla, L.** (1985) *Teatro para armar y desarmar*, Madrid, Austral.

- Matilla, L.** (1996) *Volar sin alas. Las maravillas del teatro*, Madrid, CCS.
- Matteoda, M.C. y A. Vázquez de Aprà** (1997) Acerca de la ortografía y su aprendizaje en el contexto escolar, *Textos*, 14:79-88, Barcelona, Graó.
- MEC** (1987) *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, Madrid.
- MEC** (1989) *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base. Área de Lengua y Literatura (Secundaria)*, Madrid.
- MEC** (1992) *Áreas Curriculares: Lengua Castellana y Literatura. ESO*, Madrid.
- Medina Bellido, M.** (1997) Actitudes de los alumnos ante el aprendizaje de la gramática, el léxico y la pronunciación de la lengua inglesa, *Lenguaje y Textos*, 10:67-78, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Medina Sánchez, R. y M. Pérez Gutiérrez** (1997) *Euforia '96: la búsqueda de una cultura plurilingüe de los jóvenes europeos*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Megia, A.** (1984) *Pratiques de jeu dramatiques et pratiques d'écriture dans la classe de française*, Institut d'Etudes Théâtrales, Paris, Universidad Paris III.
- Meix Izquierdo, F.** (1990) *Economía y creatividad en el lenguaje (Esquemas y Metáforas)*. En Alcalde y López (eds).
- Mendoza Fillola, A.** (1994) *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.
- Mendoza Fillola, A.** (1996) La coherencia conversacional: aspecto clave en la didáctica de la expresión oral, *Lengua y Textos*, 9:163-183, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Mendoza Fillola, A.** (1997) *La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Mendoza Fillola, A. (coord.)** (1998) *Conceptos clave en didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL-ICE-HORSORI.
- Mendoza Fillola, A. y A. López Valero** (1998) *Didáctica de las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis.
- Mendoza Fillola, A., A. López Valero y E. Martos Núñez** (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- Menéndez Ayuso, E.** (1995) *Lengua de aula: interacción informal*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).

- Menéndez Ayuso, E. y A. Delgado Cabrera** (1996) Medios de comunicación social y enseñanza de la Lengua Oral, *Lenguaje y Textos*, 9:147-162, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Millán Chivite, A.** (1997) *Ortología y ortografía: dos disciplinas normativas en permanente interrelación*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Miravalles, L.** *Iniciación al teatro. Teoría y práctica*, Madrid, San Pablo.
- Miret, I.** (1990) *La enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Reforma del Sistema Educativo*. En Alcalde y López (eds.).
- Miret, I. y U. Ruiz Bikandi** (1994) Enseñar gramática, un problema viejo, *Textos*, 2:4-5, Barcelona, Graó.
- Miret, I. y A. Tusón** (1996) La lengua como instrumento de aprendizaje, *Textos*, 8:4-6, Barcelona, Graó.
- Moliner, M.** (1996) *Diccionario de uso del español (CD-ROM)*, Madrid, Gredos.
- Moliner, M.** (1998) *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- Monereo, C. et al.** (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó.
- Monereo, C. y M. Castelló** (1997) *Las estrategias de aprendizaje*, Barcelona, Edebé.
- Montávez, M. y M.J. Zea** (1998) *Expresión corporal. Propuestas para la acción*, Málaga, M.M. y M.J.Z.
- Morales, P.** (1998) *La relación profesor-alumno en el aula*, Madrid, PCC.
- Moreno, F.** (1998) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- Moreno, I.** (1996) *La radio en el aula*, Barcelona, Octaedro.
- Moreno, J.M.** (1990) *El diseño curricular del centro educativo*, Madrid, Alhambra Longman.
- Moreno García, A.** (1986) Adolescencia y aprendizaje escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 133:12-17, Barcelona, Praxis.
- Moreno García, A.** (1996) LOGSE y Praxis (1). Un desastre previsto, *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, marzo:14-16, Madrid, Colegio de Doctores y Licenciados.
- Moreno Ramos, J. y M. Pérez Gutiérrez** (1995) *El teatro de sombras corporales: una propuesta inicial para el área de Lengua*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).

- Moreno Ramos, J. y M. Pérez Gutiérrez** (1997a) *Didáctica del vocabulario y expresión dramática*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Moreno Ramos, J. y M. Pérez Gutiérrez** (1997b) *Una metodología dramática para la adquisición del vocabulario*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Moreno Ramos, J. y M. Pérez Gutiérrez** (1998) Un enfoque globalizador y dramático para la clase de lengua, *Lenguaje y Textos*, 11-12:211-216, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Morgan, J. y M. Rinvolucrí** (1986) *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- Motos, T.** (1985) *Juegos y experiencias de expresión corporal*, Barcelona, Humanitas.
- Motos, T.** (1992a) *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Motos, T.** (1992b) Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura, *Revista Enseñanza*, 10-11:75-92, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Motos, T.** (1994) De la dramatización al texto, *Cuadernos de Pedagogía*, 228:51-54, Barcelona, Praxis.
- Motos, T.** (1995a) Para saber más, *Cuadernos de Pedagogía*, 233:30-37, Barcelona, Praxis.
- Motos, T.** (1995b) Por qué falla la improvisación dramática en clase, *Terboli*, 2:24-34, Godella (Valencia), CEP.
- Motos, T.** (1996) Los juegos del lenguaje. Iniciación a la escritura creativa, *Terboli*, 3:24-34, Godella (Valencia), CEP.
- Motos, T.** (1998) Formación en expresión, *Ñaque*, 7:8-16, Ciudad Real, Ñaque.
- Motos, T.** (1999) Dinamización lingüística de textos teatrales (¿Qué hacer con los textos teatrales en clase de lengua y literatura?), *Textos*, 19:65-78, Barcelona, Graó.
- Motos, T. y F. Tejedo** (1987) *Prácticas de dramatización*, Barcelona, Humanitas.
- Motos, T. et al.** (1994) *Dossier didáctico. Teatros de la Generalitat Valenciana*, Valencia, Conselleria de Cultura y Teatre Rialto.

- Motos, T. et al.** (1996) *Lengua. 1º, 2º, 2º y 4º de ESO*, Bilbao, Egea Donostiarra.
- Motos, T. et al.** (1998) *taller de dramatizació-Teatre*, Alzira (Valencia), Bromera.
- Muñoz, D. et al.** (1996) La importancia de las preguntas, *Cuadernos de Pedagogía*, 243:73-77, Barcelona, Praxis.
- Muñoz, E.** (1995) La respuesta democrática, *Cuadernos de Pedagogía*, 238:64-69, Barcelona, Praxis.
- Muñoz, J.** (1995) *El pensamiento creativo*, Barcelona, Octaedro.
- Muñoz Hidalgo, M.** (1996) *El Teatro. Programación y ejercicios*, Madrid, Escuela Española.
- Muñoz Navarrete, I. et al.** (1998) *Talleres de teatro en Educación Secundaria*, Madrid, Narcea.
- Muñoz Olivares, C.** (1995) *En torno a la enseñanza de la lengua*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- Navarro Amorós, A.** (1996) *Quin tipus de professor-a de teatre sóc?*, *Terboli*, 3:19-21, Godella (Valencia), CEP.
- Navarro Amorós, A.** (1997) *Amor i poesia cada dia*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Navarro Durán, R.** (1996) *¿Por qué hay que leer los clásicos?*, Barcelona, Ariel.
- Negggers, G.** (1992) *Vocabulario*, Madrid, Playor
- Nieto Díez, J.** (1986) *Cómo iniciar un tema ante los alumnos. Diecisiete formas distintas (Prácticas de enseñanza)*, Alcoy, Marfil.
- Nieto, R.** (1997) *El teatro, historia y vida*, Madrid, Acento Editorial.
- Noguerol, A.** (1996) Usos iconoverbales y enseñanza de la lengua, *Textos*, 7:9-18, Barcelona, Graó
- Noguerol, A. y R.M. Ramírez** (1994) La lengua como medio de comunicación, *Cuadernos de Pedagogía*, 225:70-73, Barcelona, Praxis.
- Novak, J.D.** (1982) *Teoría de la educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Novak, J.D. y D.B. Gowin** (1988) *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.

- Novo, M.** (1995) *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Madrid, Universitat.
- Nussbaum, L.** (1991) De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral, *Signos*, 2:60-67, Gijón, CEP.
- Nussbaum, L.** (1994) Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, *Textos*, 1:85-94, Barcelona, Graó.
- Nussbaum, L.** (1995) Observaciones de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva, *Textos*, 3:33-41, Barcelona, Graó.
- O'Shanahan, J.** (1997) *Análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje oral: un estudio de casos*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Obligado, C.** (1996) La construcción de una fotonovela, *Textos*, 9:81-90, Barcelona, Graó.
- Obregón, L.** (1994) *La paraula com a pont: auralitat i animació*. En Hermoso y Pujals (eds.).
- OCU-COMPRA MAESTRA** (1996) Herramientas de la lengua española. Análisis comparativo de 15 diccionarios escolares, Madrid, *La Revista* (Diario El Mundo), 13.10.96:92-94.
- Oliva, C. y F. Torres** (1990) *Historia básica del arte escénico*, Madrid, Cátedra.
- Ordóñez, P.** (1988) *Surtido de juegos y actividades*, Madrid, San Pío X.
- Ortega Arjonilla, E.** (1993) *La interacción estratégica como método de enseñanza de segundos idiomas: los escenarios de Di Pietro*, Granada, ICE.
- Ortega y Gasset, J.** (1958) Idea del teatro, Madrid, *Revista de Occidente*, 1958:21-57.
- Ortega, E.** (1986) *El baúl volador*, Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortiz Torres, E.** (1997) Comunicación pedagógica y aprendizaje escolar, *Lenguaje y Textos*, 10:315-322, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Ortiz, E. y M.A. Mariño** (1996) La comunicación pedagógica, *Lenguaje y Textos*, 8:82-92, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Osipovna, M.** (1991) *Poética de la pedagogía teatral*, México, Siglo XXI.
- Osorio Rodríguez, J.M.** (1982) *Mi segundo libro de teatro*, León, Everest.
- Osoro, A.** (1991) Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en educación secundaria, *Signos*, 2:20-37, Gijón, CEP.

- Osoro, A.** (1994) Del Diseño Curricular a la programación de aula, *Textos*, 1:73-84, Barcelona, Graó.
- Ostrander, S. e I. Schroeder** (1989) *Superaprendizaje*, Barcelona, Grijalbo.
- Palanca, J.M.** (1997) *La Pirata. Prácticas de desarrollo psicomotriz*, Valencia, Rebots.
- Palou, J. y N. Roqué** (1996) La evaluación de la lengua oral, *Lenguaje y Textos*, 9:185-196, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Parejo, J.** (1995) *Comunicación no verbal y verbal*, Barcelona, Paidós.
- Passatore, F. et al.** (1988) *Me gusta hacer teatro (I y II)*, León, Everest.
- Pastor, J.** (1997) Métodos interpretativos, *Ñaque*, 0:16-18, Ciudad Real, Ñaque.
- Pastora, J.F.** (1990) *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla.
- Patiño López, E.** (1997) Teatro en la escuela: Arte y/o Enseñanza Fórum europeo de teatro escolar, *Ñaque*, 2:38-43, Ciudad Real, Ñaque.
- Pavis, P.** (1984) *Diccionario de Teatro*, Buenos Aires, Paidós.
- Payrató, LI.** (1998) *De profesión: lingüista*, Barcelona, Ariel.
- Pelegrín, A.** (1982) *La aventura de oír*, Madrid, Cincel.
- Pennac, D.** (1993) *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.
- Peña, R.** (1998) *Aprendiendo a viajar por Internet*, Barcelona, Inforbook's.
- Peñalver, M.** (1991) *La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*, Granada, Comares.
- Pereira, P.** (1996) Actos de habla: intención y situación comunicativas: propuesta didáctica, *Textos*, 10:99-110, Barcelona, Graó.
- Perera, M.A. y E. Ramón** (1995) *El cuento en la enseñanza interdisciplinar de lenguas (L1-L2)*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- Pereta, R. et al.** (1990) *Creatividad teatral*, Madrid, Alhambra.
- Pérez Cabaní, M.P.** (1995) Los mapas conceptuales, *Cuadernos de Pedagogía*, 237:16-21, Barcelona, Praxis.

- Pérez Gutiérrez, M.** (1993) *Las actividades dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (estudio empírico)*, Murcia, Universidad.
- Pérez Gutiérrez, M.** (1994) Simular para aprender, *Conexión:4-5*, English Language Teaching, La Laguna, Universidad.
- Pérez Gutiérrez, M.** (1999) E-MAIL, NEWS, FTP y WWW: instrumentos de comunicación y documentación para el profesorado del área de lengua y literatura, *Lenguaje y Textos*, 13:167-172, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Pérez Juste, R.** (1992) *El modelo evaluativo de la Reforma Educativa*, Madrid, UNED.
- Pérez Martín, M.A.** (1997) *Técnicas de organización y gestión aplicadas al teatro y al espectáculo*, Sevilla, Pérez Martín Editora.
- Pérez Méndez-Castrillón, I.** (1994) La Ópera-Rock. Experiencias didácticas e investigación en el aula, *Escuela en Acción*, diciembre:66-69, Madrid, SIENA.
- Pérez Merchán, A.** (1995) *Adaptaciones curriculares Aspectos didácticos de la lengua y literatura*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- Pérez Valentín, M. y J.L. Calvo Rodríguez** (1997) *El teledebate: una forma novedosa de enseñar literatura*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Pérez-Rioja, J.A.** (1993) *Leer para vivir*, Madrid, Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros.
- Piaget, J.** (1973) *Psicología de la inteligencia*, Madrid, Psique.
- Pita, E. y J. Arribas** (1986) *Estructuras básicas de la comunicación oral. Método sistemático para la adquisición del lenguaje*, Madrid, CEPE.
- Porlán, R. y J. Martín** (1996) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Díada.
- Poulter, C.** (1996) *Jugar al juego*, Ciudad Real, Ñaque
- Poveda, I.** (1973) *Creatividad y teatro*, Madrid, Narcea.
- Poveda, I.** (1995) *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*, Madrid, Narcea.
- Poyatos, F.** (1994) *La comunicación no verbal*, Madrid, Istmo.
- Pozo, J.I. et al.** (1992) Conocimientos previos y aprendizaje escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 188:12-14, Barcelona, Praxis.

- Pozo, J.I. y M. Carretero** (1986) Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 133:15-19, Barcelona, Praxis.
- Prieto, E.** (1990) *Un enfoque funcional de la enseñanza de la Lengua*. En Alcalde y López (eds).
- Puig, G.** (1995) Interculturalidad, lengua y escuela. Hacia una didáctica de la diversidad de lenguas y culturas. *Textos*, 6:49-62, Barcelona, Graó.
- Puigcervert, M.R.** (1988) *¡Feliz relajación!*, Barcelona, BOCSA.
- Puissi, A.M.** (1997) *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*, Barcelona, Icaria/Antrazyt.
- Queneau, R.** (1989) *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra.
- Quintana, J.M.** (1992) *Pedagogía Psicológica*, Madrid, Dykinson.
- Quintana, J.M.** (1995) *Pedagogía Moral*, Madrid, Dykinson.
- RAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA)** (1992) *Diccionario de la Lengua Española*, 21ª edición, Madrid, Espasa Calpe.
- RAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA)** (1995) *Diccionario escolar de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Ramírez, M.** (1983) *Dinámica de grupos y acción sociocultural*, Madrid, Marsiega.
- Ramos, B.** (1973) *Expresión corporal*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. S.A.
- Ramspott, A.** (1996) El resumen como instrumento de aprendizaje, *Textos*, 8:7-16, Barcelona, Graó.
- Ray Hopkins, J.** (1987) *Adolescencia. Año de transición*, Madrid, Pirámide.
- Renoult, N. y C. Vialaret** (1994) *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*, Madrid, Narcea.
- Repetto, E.** (1996) *Orientación educativa y tutoría. La acción tutorial en la Educación Primaria y Secundaria*, Madrid, UNED.
- Repetto, E. et al.** (1998) *Orientación e intervención psicopedagógica: conceptos, modelos, programa y evaluación*, Málaga, Algibe.
- Reyes, G.** (1997) Pragmática y literatura, *Textos*, 12:77-86, Barcelona, Graó.
- Reyes, M.J.** (1995) *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*, Universidad de Las Palmas, Las Palmas de Gran Canaria.

- Reyzábal, M.V.** (1995) Algunas propuestas metodológicas, *Cuadernos de Pedagogía*, 235:13-22, Barcelona, Praxis.
- Reyzábal, M.V. e I. Sanz** (1995) Los ejes transversales. Aprendizaje, *Escuela Española*, noviembre:79-88, Madrid, Escuela Española.
- Ribas Seix, T.** (1996) Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura, *Textos*, 11:53-66, Barcelona. Graó.
- Richards, J.C. et al.** (1997) *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- Riera, M.T. y E. Alcón** (1997) *Del verso a la poesía. Secuencia didáctica para tercero de la ESO*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Riera, M.T. y E. Alcón** (1997) *Del verso a la poesía. Secuencia didáctica para tercero de la ESO*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Rincón, F. y R. Bonet** (1997) *Función de la lectura en la enseñanza de la literatura*, Barcelona, Teide.
- Rincón, F. y J. Sánchez-Enciso** (1985) *El alfar de poesía*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias.
- Rincón, F. y J. Sánchez-Enciso** (1986a) *El taller de la novela*, Barcelona, Teide.
- Rincón, F. y J. Sánchez-Enciso** (1986b) *Método del taller literario (Didáctica de la Lengua y Literatura para BUP)*, Barcelona, Teide.
- Rincón, F. y J. Sánchez-Enciso** (1987) *La fábrica del teatro*, Barcelona, Teide.
- Riosalido, J.** (1988) *Teatro en la escuela*, Barcelona, Humanitas.
- Riveiro, L. y M. Schinca** (1992) *Expresión corporal*, Madrid, MEC.
- Roca, E.** (1997) *El desarrollo curricular en Secundaria*, Barcelona, CEAC.
- Rodari, G.** (1976) *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Avance.
- Rodríguez González, F. y A. Lillo Buades** (1998) *Nuevo diccionario de anglicismos*, Madrid, Gredos.
- Rodríguez Gonzalo, C.** (1996) Observaciones iniciales sobre la planificación del aprendizaje lingüístico, *Textos*, 11:7-22, Barcelona, Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. et al.** (1995) Reflexión gramatical en un proyecto de escritura: Manual de procedimientos narrativos, *Textos*, 5:37-46, Barcelona, Graó.

- Rodríguez Gonzalo, C. y F. Zayas** (1994) Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos, *Textos*, 2:77-94, Barcelona, Graó.
- Rodríguez López-Vázquez, A.** (1997) *Elementos didácticos del teatro*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Rodríguez Rodríguez, J.A.** (1990) *El proyecto educativo. Elementos para su diseño*, Madrid, Alhambra Longman.
- Rodríguez, J.A.** (1991) *El proyecto educativo*. Madrid. Alhambra .
- Rodríguez, J.A. y F. González Lucini** (1991) *Los objetivos educativos*, Barcelona, Alhambra.
- Rojas, E.** (1997) *El amor inteligente*, Madrid, Temas Hoy.
- Romera Castillo, J.** (1979) *Didáctica de la Lengua y Literatura*, Madrid, Playor.
- Romera Castillo, J.** (1996) *Enseñanza de la Lengua y Literatura (propuestas metodológicas y bibliográficas)*, Madrid, UNED.
- Rosales López, C.** (1995) *Educación para la convivencia. Renovación social de los contenidos de enseñanza*, Santiago, Tórculo .
- Rosenblat, A.** (1994) El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América, *Textos*, 1:95-108, Barcelona, Graó.
- Ruan, H.W. y M. Llovera** (1997) *Reflexiones sobre las estrategias didácticas en las tareas de lectura en la enseñanza de español como L2 ¿fomentan la competencia lectora de los estudiantes?* En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Rubio, A.** (1999) El taller de teatro, *Textos*, 19:79-88, Barcelona, Graó.
- Ruddies, G.H.** (1984) *Domine su psiquismo*, Bilbao, Mensajero.
- Rué, J.** (1997) Un mundo de significados, *Cuadernos de Pedagogía*, 254:54-58, Barcelona, Praxis.
- Ruibal, E.R.** (1997) *Juguemos a hacer teatro*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Ruiz, I. y T. Mentado** (1997) *La enseñanza de la gramática: experiencias en el aula*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Ruiz, U. y A. Tusón** (1997) Variedades geográficas y norma lingüística, *Textos*, 12:5-8, Barcelona, Graó.
- Ruiz Bikandi, U.** (1995) El habla que colabora con la lengua escrita *Textos*, 5:7-20, Barcelona, Graó.

- Ruiz de Francisco, I.** (1995) *Técnicas de expresión oral y escrita*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- Saavedra, J.J.** (1988) *Nuevos caminos en la enseñanza de la Lengua*, Madrid, Bruño.
- Saegesser, F.** (1991) *Los juegos de simulación en la escuela*, Madrid, Visor.
- Sáez, et al.** (1995) Una tarea inacabada, *Cuadernos de Pedagogía*, 240:42-45, Barcelona, Praxis.
- Salama, R.** (1997) Teatro en Bachillerato, *Ñaque*, 2:25-26, Ciudad Real, Ñaque.
- Salas, M.** (1990) *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universidad*, Madrid, Alianza.
- Salgueiro, A.M.** (1998) *Saber docente y práctica cotidiana*, Barcelona, Octaedro.
- Salguero, J.** (1993) *En torno al diálogo. Taller de lengua*, Barcelona, Octaedro.
- Salvat, R.** (1983) *El teatro como texto, como espectáculo*, Barcelona, Montesinos.
- Sampedro, J.** (1999) Los bebés de siete meses usan reglas abstractas para interpretar el lenguaje, *Diario El País* (2.1.99), Madrid.
- Sanahuja, E.** (1997) *El texto expositivo: de la manipulación a la producción*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Sánchez Cano, M.** (1995) ¡Hablemos claro!, *Textos*, 6:117-128, Barcelona, Graó.
- Sánchez Cano, M. y M.J. del Río** (1995) La interacción en el aula, *Textos*, 3:24-32, Barcelona, Graó.
- Sánchez-Enciso, J.** (1995) Cuando la motivación es tan difícil. Teoría curricular y vida del aula, *Cuadernos de Pedagogía*, 238:42-46, Barcelona, Praxis.
- Sánchez-Enciso, J. y F. Rincón** (1987) *Enseñar Literatura*, Barcelona, Laia.
- Sánchez Meca, J. et al.** (1989) *Estadística exploratoria y confirmatoria con el paquete SYSTAT*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Sánchez Miguel, E.** (1998) *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona, Edebé.
- Sánchez Sánchez-Cañete, F.J.** (1996) *Actividades para la educación ambiental*, Barcelona, Octaedro.

- Sánchez, E.** (1995) La enseñanza de estrategias de comprensión en el aula, *Textos*, 5:47-62, Barcelona, Graó.
- Sánchez, S. et al.** (1994) *Manual del profesor de Educación Secundaria*, Madrid, Escuela Española.
- Sanjuán, M.** (1995) *Ortografía ideovisual: Niveles 1º a 8º*, Zaragoza, Yalde.
- Santamaría Santos, M.E.** (1994) Poetas en el aula, *Cuadernos de Pedagogía*, 226:61-63, Barcelona, Praxis.
- Santamaría, A.** (1979) *Diccionario de sinónimos y antónimos*, Barcelona, Sopena.
- Santana, D. y P.C. Carlino** (1994) La enseñanza constructivista del lenguaje escrito, *Textos*, 2:113-122, Barcelona, Graó.
- Santos Asensi, J.** (1997) *De la música contemporánea a la didáctica de E / LE*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Sanz, V.L.** (1988) *Teatro en el aula, pasos y entremeses*, Córdoba, Apartado de Correos 543.
- Sastre, G.** (1998) Un solo acto de conocimiento (moralidad, pensamientos y sentimientos), *Cuadernos de Pedagogía*, 271:21-27, Barcelona, Praxis.
- Saussure, F.** (1916) *Cours de linguistique générale*, París, Payot, Trad. cast. *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 4ª edición 1961.
- Savater, F.** (1997) *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.
- Sbert, M.** (1995) Sobre el aprender a hacer preguntas, *Textos*, 5:123-130, Barcelona, Graó.
- Seco, M.** (1986) *Diccionario de dudas de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe
- Segoviano, C. et al.** (1996) *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Segoviano (ed.).
- Sepúlveda, F.** (1995) *La lectura expresiva a partir de la comprensión lectora*, Madrid, UNED.
- Serrano, J. y J.E. Martínez** (1997) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Serrano, L. et al.** (1991) *Enseñanza de la Lengua y Literatura en la Educación Secundaria*, Madrid, Rialp.

- Sevillano, M.L.** (1995) *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje con Medios y Tecnologías*, Madrid, Ceura.
- Simón, M.** (1990) *La alfabetización en los lenguajes no verbales. Los medios de comunicación en el área de Lengua*. En Alcalde y López (eds).
- Slade, P.** (1978) *Expresión dramática infantil*, Madrid, Fundamentos.
- Solé, M.A.** (1991) El estudio de la interacción verbal en el aula: implicaciones pedagógicas y de formación del profesorado de segundas lenguas, *Lenguaje y Textos*, 6-7:207-218, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Soler, M. et al.** (1987) *Experimentación del Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria (REM). Propuesta de diseño curricular de Lengua Castellana*, Valencia, Consellería de Educación y Ciencia.
- Soto, P. et al.** (1994) *Las categorías y sus normas en castellano*, Madrid, Visor.
- Stanislavski, C.** (1975) *La construcción del personaje*, Madrid, Alianza.
- Suárez Muñoz, A.** (1995) *Unidades didácticas y adaptaciones curriculares para el área de lengua y literatura castellanas. Aspectos didácticos de la lengua y literatura*. En Guerrero Ruiz y López Valero (eds.).
- Taberner, R. et al.** (1997) *La dramatización: la (todavía) difícil cuestión terminológica*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Tardaguila, P.** (1990) *¿Qué hacer con el ordenador en la clase de Lengua?* En Alcalde y López (eds).
- Tarrés, M.** (1988) *Taller de escritura*, Madrid / Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia - Vicens-Vives.
- Tejedo, F.** (1995) Taller de recital poético, *Terboli*, 2:35-37, Godella (Valencia), CEP.
- Tejerina, I.** (1993) *Estudio de los textos teatrales para niños*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Tejerina, I.** (1994) *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Madrid, Siglo XXI.
- Tejerina, Y.** (1999) El juego dramático en la educación primaria, *Textos*, 19:33-44, Barcelona, Graó.
- Tiana, A. y F. Muñoz** (1998) La Educación Secundaria a Examen, *Cuadernos de Pedagogía*, 272:42-63, Barcelona, Praxis.
- Tierno, B.** (1992) *Adolescentes*, Madrid, Temas Hoy.

- Torrance, E.P.** (1983) *Creatividad en el proceso educativo. En Psicología de la práctica educativa*. Méjico, Trillas.
- Torrance, E.P. y R.E. Myers** (1976) *La enseñanza creativa*, Madrid, Santillana.
- Torrente Puente, J.C.** (1992) *Aprender a pensar y pensar para aprender: Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Narcea-MEC.
- Torrents, A.** (1997) *Diccionario de modismos*, Barcelona, Juventud.
- Torres Monreal, F.** (1998) *Antología de teatro juvenil*, Barcelona, Octaedro.
- Trillo Alonso, F.** (1994) El profesorado y el desarrollo lingüístico curricular: tres estilos de hacer escuela, *Cuadernos de Pedagogía*, 228:70-74, Barcelona, Praxis.
- Troyka, L.Q.** (1973) *A Study of the Effect of Simulation-Gaming on Expository Prose Competence of College Remedial English Composition Students*, Nueva York, New York University.
- Tusón Valls, A.** (1991) Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo, *Signos*, 2:50-59, Gijón, CEP.
- Tusón Valls, A.** (1994) Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la lengua, *Textos*, 1:43-52, Barcelona, Graó.
- Tusón, J.** (1995) Léxico, cultura y prejuicio, *Textos*, 6:43-48, Barcelona, Graó.
- Ullmann, S.** (1965) *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Madrid, Aguilar.
- Unamuno, V.** (1995) Diversidad lingüística y rendimiento escolar, *Textos*, 6:19-28, Barcelona, Graó.
- Vallejo, A.** (1997) El juego no es una actividad, sino la actitud con la que se hacen las cosas, *Escuela en Acción*, enero:23-25, Madrid, SIENA.
- Vallejo-Nájera, A.** (1997) *La edad del pavo*, Madrid, Temas Hoy.
- Vallejo-Nájera, J.A.** (1990) *Aprender a hablar en público hoy*, Barcelona, Planeta.
- Varey, J.E.** (1991) Escenografía y teatro, *Lenguaje y Textos*, 3:73-80, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- Vázquez Rosino, C.** (1997a) *Imitatio poiesis. Aplicación pragmática de la poesía*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).
- Vázquez Rosino, C.** (1997b) *Imitatio poiesis. Una pragmática de la poesía*. En Cantero, Mendoza y Romea (eds.).

- Ventosa, J.V.** (1990) *Animación teatral*, Madrid, Editorial Popular.
- Ventosa, J.V.** (1997) *Teatro de calle*, Madrid, CCS.
- Vila, I.** (1990) *Adquisición y desarrollo del lenguaje*, Barcelona, Graó.
- Villar Angulo, L.M.** (1986) *Aprender a enseñar*, Madrid, Cincel-Kapeluz.
- Villar Angulo, L.M. et. al.** (1980) *El autoperfeccionamiento del profesor*, Madrid, Cincel-Kapeluz.
- Vizcarro, C. y J.A. León** (1998) *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid, Pirámide.
- Volta, J.** (1991) *El vestuario*, Barcelona, La Galera.
- Vopel, K.V.** (1997) *Juegos de interacción para adolescentes, jóvenes y adultos*, Madrid, CCS
- VOX**, (1997) *Diccionario general de la lengua española*, Barcelona, Anaya.
- Vygotsky, L.S.** (1934) *Pensamiento y lenguaje*, trad. cast. 1973, Buenos Aires, Pléyade.
- Wallace, M.** (1982) *Teaching Vocabulary*, Oxford, Heinemann.
- Whelan, J.** (1994) *Actor al instante*, Bilbao, Mensajero.
- Yus, R.** (1995) ¿Existe un profesorado para la ESO?, *Cuadernos de Pedagogía*, 238:48-54, Barcelona, Praxis.
- Yus, R.** (1996) *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Brcelona, Graó.
- Zabala, A.** (1990) El enfoque globalizador, *Cuadernos de Pedagogía*, 168:43-47, Barcelona, Praxis.
- Zaragoza, V.** (1990) *Los materiales curriculares*. En Alcalde y López (eds).
- Zaragoza, V.** (1995) *El juego de la poesía*, Madrid, Alhambra.
- Zayas, F.** (1990) *Las actividades gramaticales en el marco de una pedagogía del texto*. En Alcalde y López (eds).
- Zayas, F.** (1993) *Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual*. En Lomas, C. y A. Osoro, El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós.
- Zayas, F.** (1994) La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua, *Textos*, 1:65-72. Barcelona, Graó.

Zayas, F. (1995) Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita, *Textos*, 5:103-113, Barcelona, Graó.

Zayas, F. (1996) *Propuesta Curricular de Lengua Castellana. Enseñanza Secundaria Obligatoria*, Valencia, Consellería de Educación y Ciencia.

Zayas, F. (1997) Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO, *Textos*, 11:23-38, Barcelona, Graó.

Zayas, F. et al. (1996) *Para narrar (1º ESO)*, Barcelona, Octaedro.

Zayas, F. y C. Rodríguez (1994) Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos, *Textos*, 2:77-79, Barcelona, Graó.

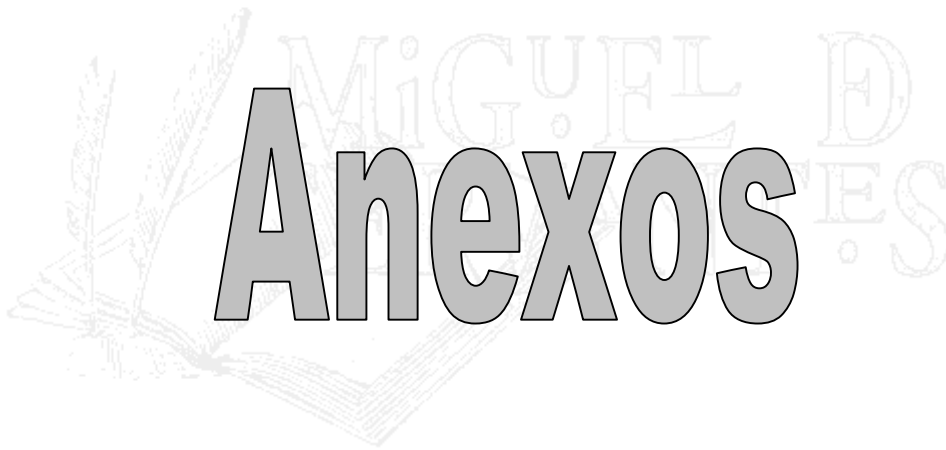
Zayas, F. y V. Latorre (1987) *El lenguaje y la prensa (Experimentación del Primer Ciclo de ESO)* Valencia, Consellería de Educación y Ciencia.

Zunzunegui, S. (1996) El texto de la imagen, *Textos*, 7:19-30, Barcelona, Graó.



BIBLIOTECA VIRTUAL

Anexos



ANEXOS COMUNES

BIBLIOTECA VIRTUAL



GRUPO EXPERIMENTAL

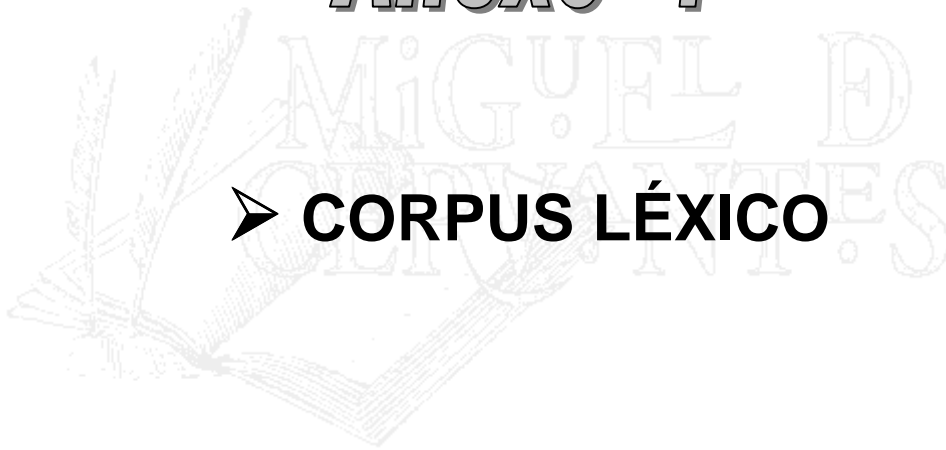
Y



GRUPO DE CONTROL

Anexo 1

➤ **CORPUS LÉXICO**



Corpus Léxico (grupo de control)

POR ORDEN ALFABÉTICO (horizontalmente)		
abertura	abismo	abnegación
abonar	abordaje	abordar
abrasar	abrochar	abrumar
abrupto	absurdo	abultar
abusar	abusivo	abuso
acaecer	acampar	acantilado
acatar	acaudalado	acaudillar
acceder	accesible	aclarar
acomodarse	acondicionado	acondicionar
acontecimiento	acribillar	actividad
activo	actor	actuación
actuar	adaptación	adaptado
adaptar	adeudar	admitir
adolescente	adoptar	adorable
adquirir	aduana	adulador
adular	adversario	advertencia
afear	afectivo	afecto
afonía	afónico	agencia
agigantarse	agobiado	agobiante
agobio	agradable	agradar
agradecer	agradecido	agradecido
agrado	agregar	ahorrar
ahorros	ahumar	aislado
aislar	albergarse	albergue
alborada	alcanzar	alcanzar
alcanzar	alejarse	alerta
alhaja	aliado	alianza
aliarse	aliento	aligerar
alpinismo	alternar	alucinante
alucinar	alumbrado	alumbrar
alzarse	amarra	amarrar
ambiente	ambulante	amenizar
ameno	amonestar	ampararse
amurallar	aniquilar	anticuado
antiguo	antiguo	antipático
antojadizo	antojo	antología
antorcha	añorar	aparecer
apartar	apasionante	apasionar
aplazar	aplazar	apoteósico
apoteosis	apresurado	apresurarse
aprovechar	aproximarse	apurado
apurarse	árbol	arbusto
archivar	archivo	arder
ardiente	arenga	arengar
argumentar	argumento	arma
armadura	armamento	armonía
armónico	arrasar	arriesgado
arriesgarse	arrollador	arrollar
arsenal	asaltar	asalto
asediar	asemejarse	asfixia
asilo	asilo	asociado
astronauta	astronave	atajar
atajo	atómico	atracción
atractiva	auditorio	austeridad

austero	autocar	automóvil
autor	balance	bandera
bandolero	barrenar	barreno
bélico	beligerante	beneficiarse
beneficio	bienestar	bienvenida
bifurcación	billete	blindar
bloquear	bonificación	bonificar
borde	bordear	borla
brasa	breve	brevedad
bribón	brío	broche
bronca	brújula	bruma
buceador	bucear	bultos
cabina	calarse	caldear
calentador	calentar	calibrar
calibre	calificar	calma
camarada	caminar	campamento
campamento	canalla	cancelar
cañibal	cantera	cañón
caos	caótico	capital
capital	capitalista	capitanear
capricho	caprichoso	carabela
característico	caracterizar	caravana
carril	carta	cartero
cartuchera	cartucho	castizo
cataclismo	catarata	cátedra
catedrático	cautivador	cautivar
cautivo	caverna	centinela
ceñido	ceñir	ciclón
circuito	circunvalación	cívico
civilización	civilizar	clarear
claridad	clásico	club
cobijarse	cobijo	cobijo
codicioso	coincidencia	coincidir
colectivo	colosal	coloso
comedia	cómodo	compadecer
compañero	compañía	compasión
competición	competir	complacencia
complacer	componer	composición
compositor	concierto	conciliación
conciliarse	concluir	conclusión
concurante	concurrir	concurso
condecoración	condecorar	conectar
confección	confeccionar	conflictivo
conflicto	conformarse	conquista
conquista	conquistador	conquistar
conseguir	constancia	constante
consumición	consumidor	consumir
contabilidad	contemplar	contrabando
contrario	contratar	contrato
control	controlar	convencer
convivencia	convivencia	convoy
correo	correspondencia	coste
costear	costoso	cráter
cromo	crónica	cronista
crujir	cuartel	cumbre
curiosear	curiosidad	curioso
cúspide	custodia	custodiar
chamuscar	cheque	chubasco
dársena	debut	debutar
decadencia	decaer	decaimiento
decepcionar	declive	defecto
defectuoso	deficiente	deformación

deformar	defraudar	deleitabile
deleite	demoledor	demoler
dependiente	dependiente	deporte
derribar	derribo	derrochar
derrochón	desafinar	desagradable
desagradar	desagradecido	desagrado
desaliento	desalojar	descalificar
descargar	descarrilamiento	desconectar
desconocido	descuidado	desembarcadero
desembarcar	desembocar	desesperado
desfallecer	desfigurar	desguace
desguazar	desilusionar	deslumbrar
desobediente	despedida	despedir
despejada	despido	despistado
desplegar	desprenderse	despreocupado
destacar	desventaja	desviar
deuda	devaluación	devaluar
devolución	devolver	difundir
difusión	diluviar	diluvio
disciplina	discípulo	disco
discoteca	disculpa	disculpar
disfraz	disfrutar	disfrute
disimular	distribución	distribuir
diversidad	diverso	divulgar
documentación	documentarse	dominar
dorado	dorar	draga
dragar	durable	duración
duradero	edición	editar
embellecer	emblema	emergencia
emigración	emigrante	emocionante
empalmar	empalme	empresario
encallar	encañonar	encarecer
encarrilar	encoger	encrucijada
encuentro	encumbrarse	energía
enérgica	enfocar	enfocar
engrandecer	enhorabuena	enlazar
enmascarar	enmudecer	enorgullecerse
enriquecerse	ensayar	ensayar
ensayar	ensombrecer	enterarse
entrecruzar	entrelazar	entrenador
entrenamiento	entrenar	enviar
envío	envolver	episodio
erosión	errar	errata
erupción	escaparate	escena
escenario	escenificar	esclarecer
escollo	esconder	escopeta
escudero	escudo	esfuerzo
esmerarse	espacial	espacial
espaciar	espacio	espontaneo
estafa	estafador	estafar
estimar	estimulante	estimulante
estimular	estimularse	estímulo
estorbar	evacuar	exactitud
exacto	excelente	excepcional
excluir	excursión	excusa
excusar	exhibición	exhibicionista
exhibir	éxito	expectación
expedición	explorador	explorar
exportador	exportar	extinguir
extraordinario	fábula	fabuloso
factoría	facturar	facturar
facturar	fama	familia

familiar	familiar	familiar
familiarizarse	famoso	fantasear
fantasía	fantástico	faro
fascinante	fastidiar	fatiga
favorito	felicitación	felicitar
ferrocarril	ficha	fichar
fichero	filmar	filme
filtro	fin	finalizar
fingir	fletar	flota
fluir	foco	folleto
fondear	formar	formidable
fortalecer	fortaleza	fortificar
fracasar	fracaso	fragmentar
fragmento	franqueo	fraternal
fraternidad	fratricida	frontera
fronterizo	fusil	fusilamiento
fusilar	galardonar	galerna
ganancia	gemelo	genealogía
generación	género	género
generosidad	gestionar	gestoría
grabación	grabar	graduación
grapar	gratis	gratuito
grieta	grotesco	guarda
guardacostas	guardar	hermano
hermano	hogareño	holgado
homenaje	homicida	homicidio
huelga	huérfano	humillación
humillante	humillar	humor
humorista	idéntico	igual
ilusión	impaciencia	impacientarse
impaciente	impacto	imparcial
impermeable	ímpetu	impetuoso
imponer	importar	imposible
impotencia	imprensa	impreso
impresor	improvisar	impulsar
impulso	inagotable	inalcanzable
inaugurar	incapacidad	incapaz
incendiar	incendio	inclemencia
incluir	incomparable	incorporar
independiente	indiferente	indocumentado
industria	industrializar	inesperado
infancia	infanticidio	infatigable
infiltrar	infracción	infringir
iniciar	inicio	inmejorable
inmigración	inmóvil	innovar
inquietarse	inquieto	inquietud
inspeccionar	inspiración	inspirado
instrucción	instructor	instruir
instrumental	instrumento	insuperable
intentar	intercambiar	intercambio
interceptar	interminable	interpretación
interpretar	intérprete	interrumpir
intranquilidad	intranquilo	intransitable
intranquilizares	introducción	introducir
invadir	invasión	invasor
invencible	involuntario	ironía
irónica	irreprochable	isla
joven	jovial	jubilación
jubilado	júbilo	jubiloso
jungla	laberinto	lámina
lancha	languidecer	lánguido
lanza	lava	lazo

lejanía	lejano	lema
leña	leyenda	licencia
ligar	ligeros	liquidar
liquidar	lograr	lumbre
luminosidad	luminoso	luz
machete	maestría	maestro
magistral	magnífico	majestuosa
malsonante	manantial	manar
maniobra	maniquí	maquillar
mar	máscara	matrícula
matricularse	melodía	memorable
mercancía	meta	milicia
mimoso	modernidad	moderno
mole	monotonía	monótono
montaña	motivar	móvil
movilizar	movilizar	mudo
muelle	munición	muralla
natural	naturaleza	naturaleza
naturalidad	naufregar	naufragio
náufrago	negociar	neutral
novedad	novela	novelista
obra	obsequio	obstaculizar
obstáculo	obstinado	obstinarse
obstrucción	obstruir	ocio
ocioso	ocupado	ocupante
ocupar	ocuparse	onda
ondear	ópera	oportunidad
oportuno	opresión	opresor
oprimir	optimismo	optimista
orden	ordenar	organización
organizar	orgullo	orgullosa
orientación	orientarse	origen
originar	orquesta	ovación
ovacionar	pacificación	pacificar
pacífico	pacifista	pactar
pacto	pandilla	panorama
panorámico	pañal	pañería
pañó	paradisíaco	paraíso
parentesco	pariente	participación
participar	partitura	partitura
pasaje	pasajero	pasaporte
patrón	patrulla	patrullar
pausa	paz	peligrar
penetrar	pereza	pereza
perezoso	permiso	permitir
persona	personaje	personal
personificar	pesimismo	pesimista
pícaro	piragua	pirata
placa	placentero	placer
plataforma	plazos	plegable
pliegue	pólvora	polvorienta
polvorín	posibilidad	posibilitar
posible	postal	potencia
potente	practicar	prácticas
práctico	práctico	precipicio
precipitarse	precisar	precisión
preocupación	preocupado	pretender
primitivo	principiante	principiar
principio	procedencia	procedente
proceder	profundidad	profundizar
prójimo	prólogo	prolongar
propina	proporcionar	prórroga

prorrogar	proseguir	protagonista
protagonizar	provecho	proveedor
proveer	provisión	provisto
proximidad	próximo	puerto
puntería	puntual	racismo
racista	raja	rasgarse
raza	reaparecer	rebaja
rebajar	rebelarse	rebeldía
recadero	recado	recalentar
recaudar	reclamar	recluta
reclutar	recompensa	reconciliarse
recubierto	recubrir	reducir
reencuentro	refrigerador	refrigerar
refugiarse	refugio	registrar
reglamento	regocijo	reiterar
rejuvenecer	relajarse	relevarse
relevo	reluciente	relucir
rematar	remendar	remiendo
remite	remite	remitir
remojar	remolcador	remolcar
remolque	remontar	rendimiento
renovarse	renta	reorganización
reportaje	reportero	reprender
representación	representar	reprochar
reprochar	reproche	reproducir
resguardarse	resguardo	resplandecer
resplandeciente	resplandor	retornar
retribución	retribuir	revelar
revestir	revolución	revolucionario
ridículo	riesgo	rígida
rigurosa	riqueza	rizarse
rizo	robusto	rociar
rocío	rondar	ruta
sable	salvavidas	secundario
seducir	selección	seleccionar
selecto	sello	semejante
senda	sendero	severa
significado	significar	simbolizar
símbolo	similar	simpático
simpatizar	simultáneo	sinfonía
situación	situarse	sobrevivir
socio	socorrer	sofocarse
sombra	sombrear	sombrío
someterse	sonar	sonoridad
sonoro	submarino	subsistir
sucumbir	sucursal	sumergible
sumergirse	superable	superarse
supervivientes	surgir	surtidor
sustituir	táctica	talar
talento	talonario	taquilla
tarjeta	teatro	tejer
tejido	telecomunicación	temerario
temeridad	temeroso	temible
temor	tempestad	tensión
tenso	tentativa	tergiversar
terremoto	tesorero	tesoro
testarudo	tibio	tienda
tinieblas	típico	titánico
título	tolerar	topar
tope	tostar	trabar
tradición	tradicional	traducción
traducir	traición	traidor

tramitar	transigir	transitar
transportar	traspasar	travesía
travesura	travieso	trayecto
trayectoria	trazar	tregua
tremendo	tren	trenza
trenzar	tribu	trinchera
tripulación	tripulante	tripular
triunfador	triumfal	triunfar
tropa	tropezar	tropiezo
umbral	universal	universidad
universitario	vacante	vagabundear
vagabundo	vago	vanidoso
variedades	vela	velero
veleta	venganza	vengativo
ventaja	ventajoso	vértigo
viajar	viaje	vibrar
victoria	victorioso	viraje
virar	volcán	volcánico
voluminoso	voluntario	vulgar
zambullirse	zángano	zozobra
zozobrar		

BIBLIOTECA VIRTUAL



Corpus Léxico (grupo experimental)

Constelaciones-2

UD1 VIAJAR

- viaje
- bienvenida
- agencia
- correo

UD2 EN EL CUARTEL

- arma
- centinela
- milicia

UD3 EN EL TEATRO

- actor
- compositor
- obra

UD4 DEPORTES

- meta
- victoria
- competir

UD5 DE TIENDAS

- tiendas
- dependiente
- género

UD6 MAR

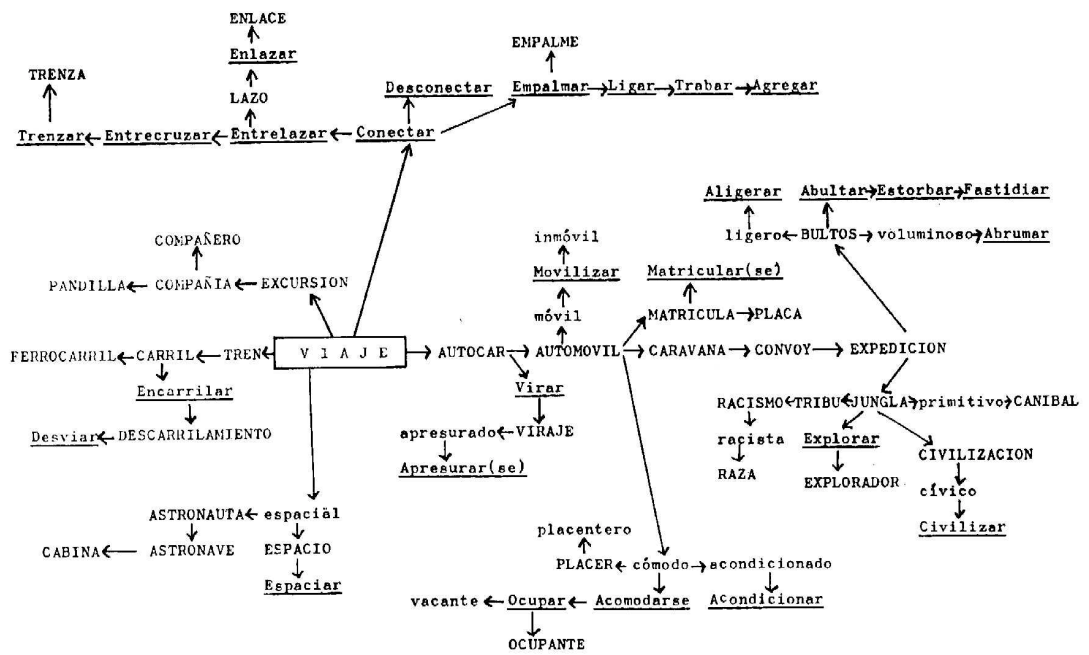
- puerto
- tempestad

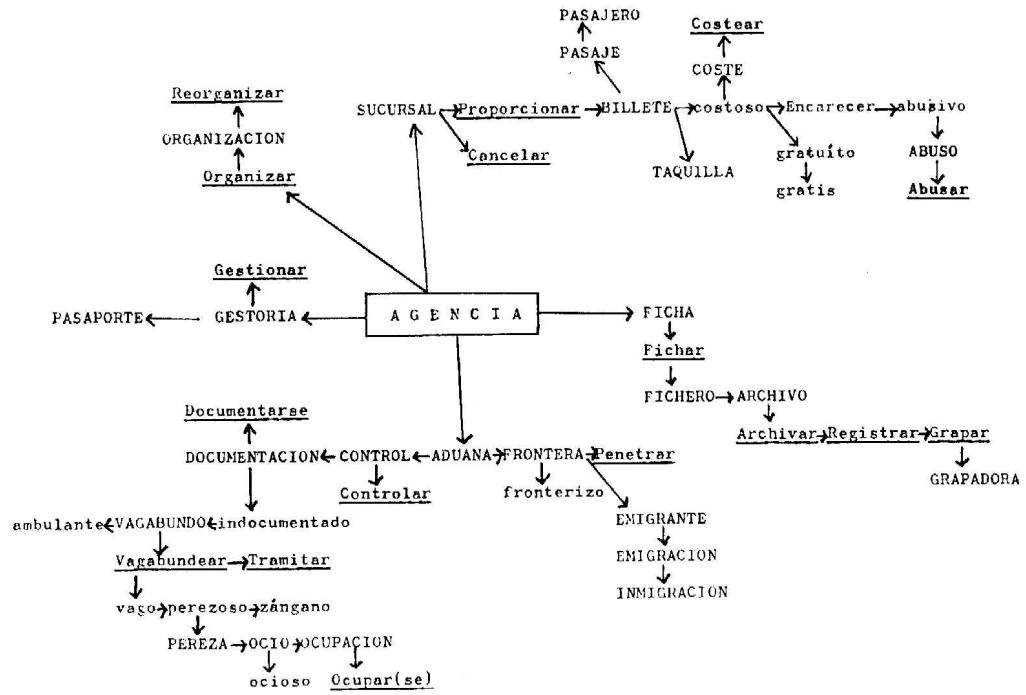
UD7 EN LA MONTAÑA

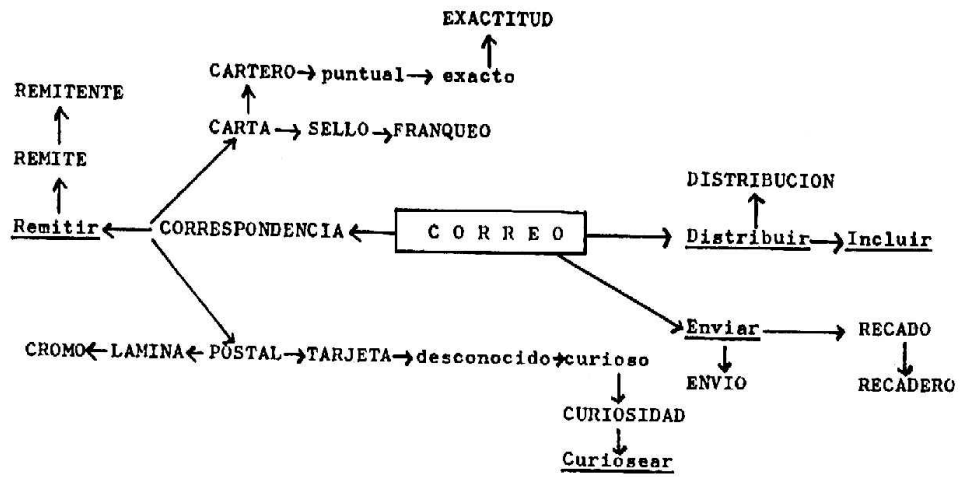
- montaña
- lumbre
- alborada
- alpinismo

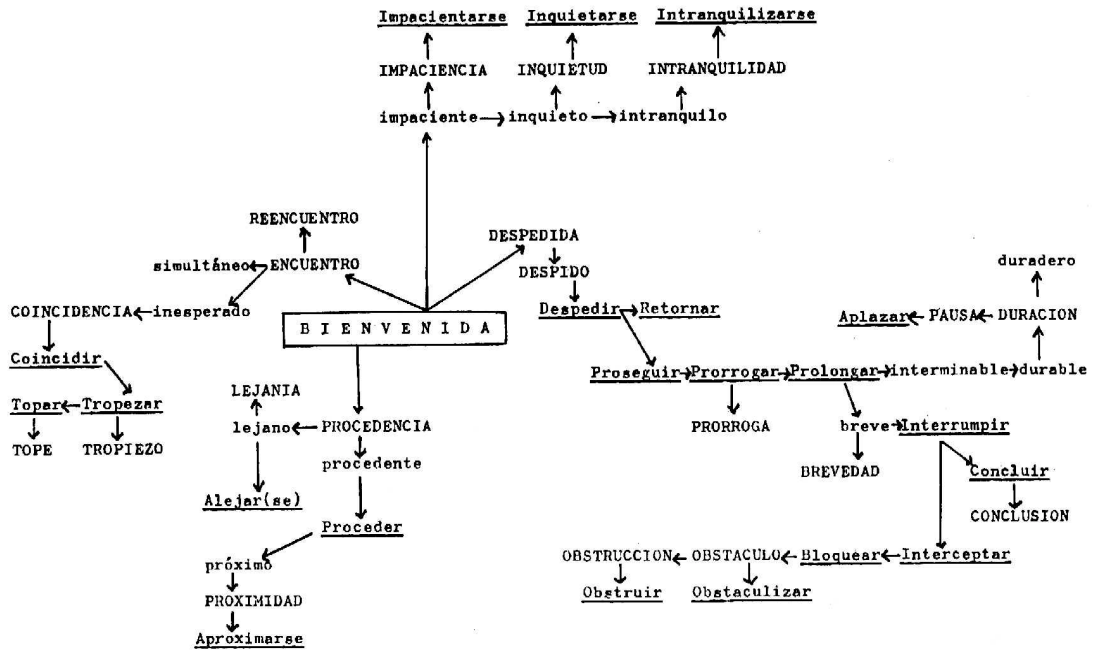
UD8 FAMILIA

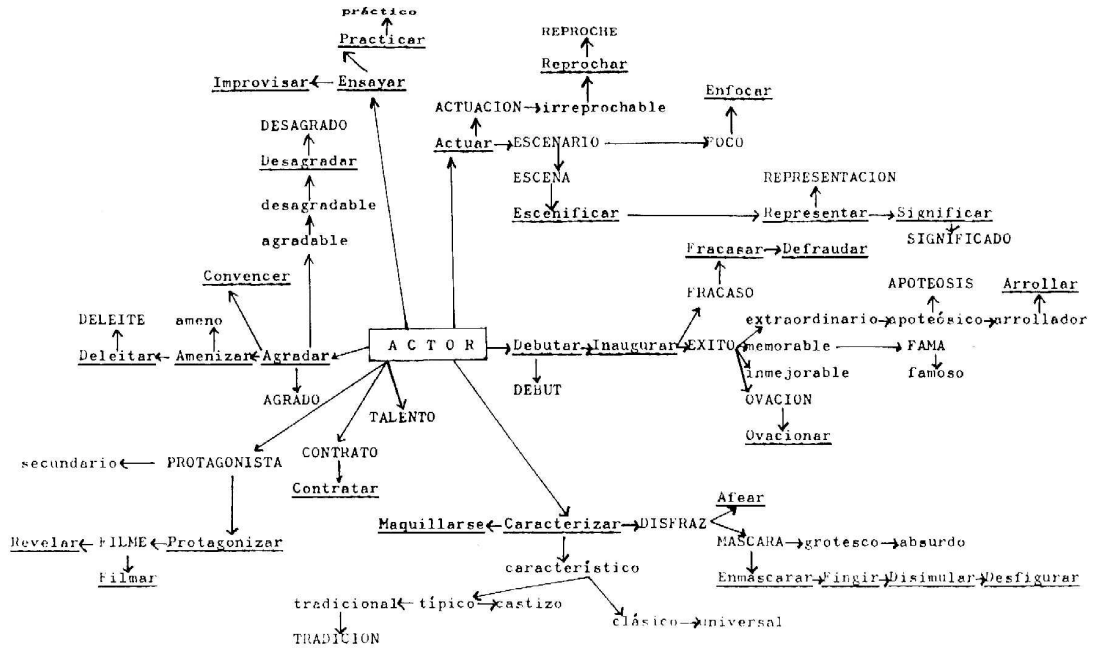
- familia

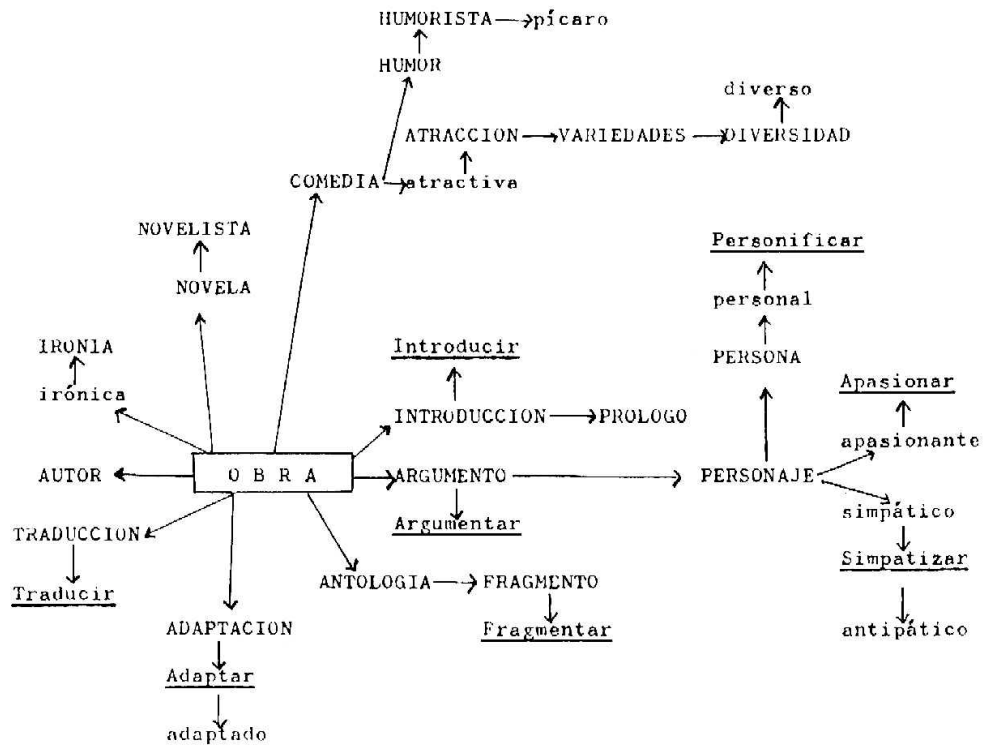


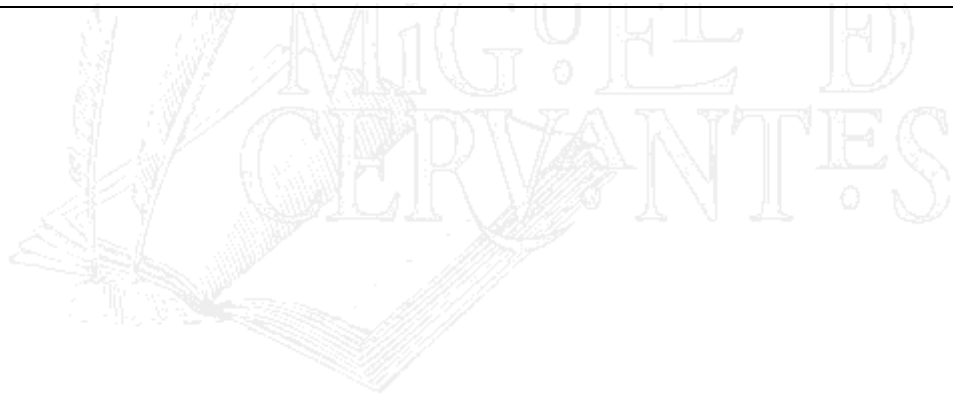
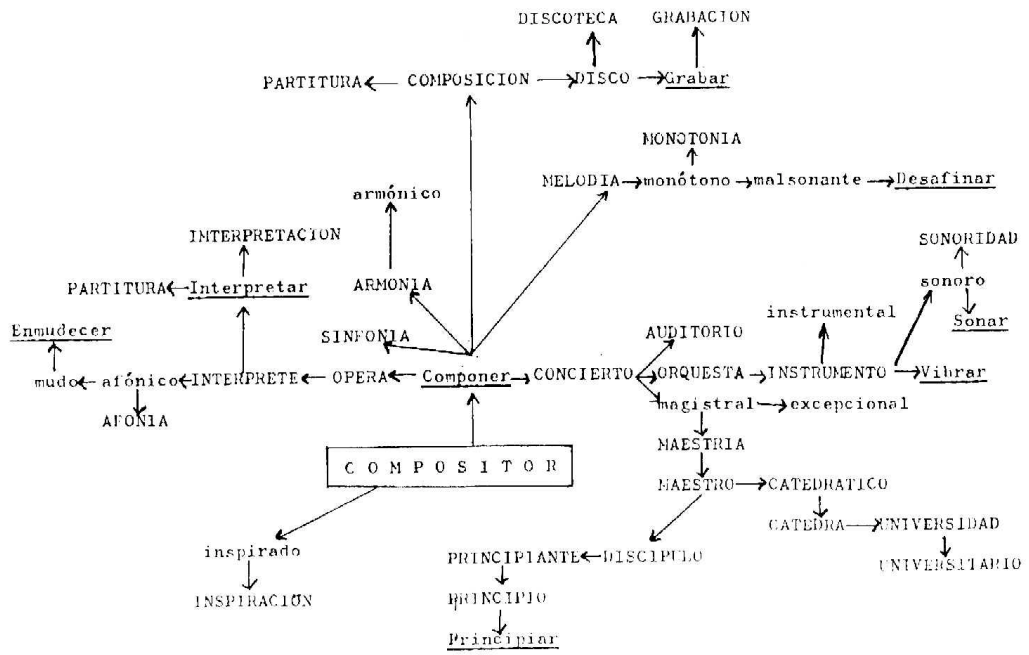


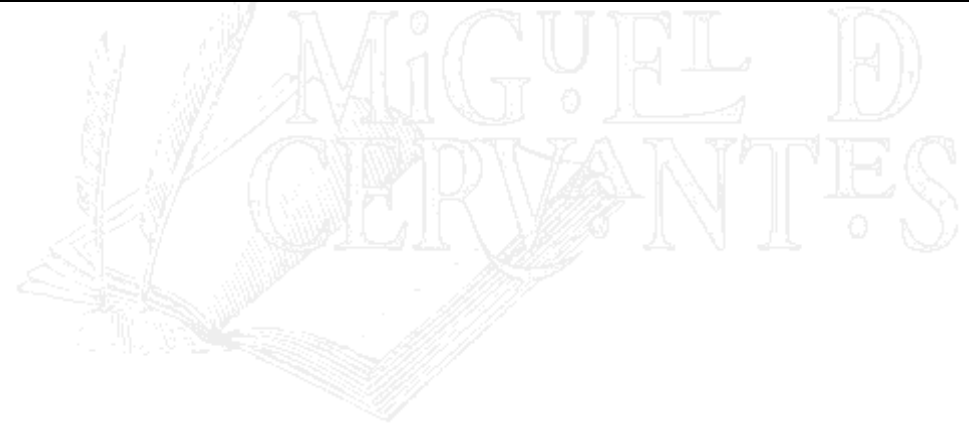
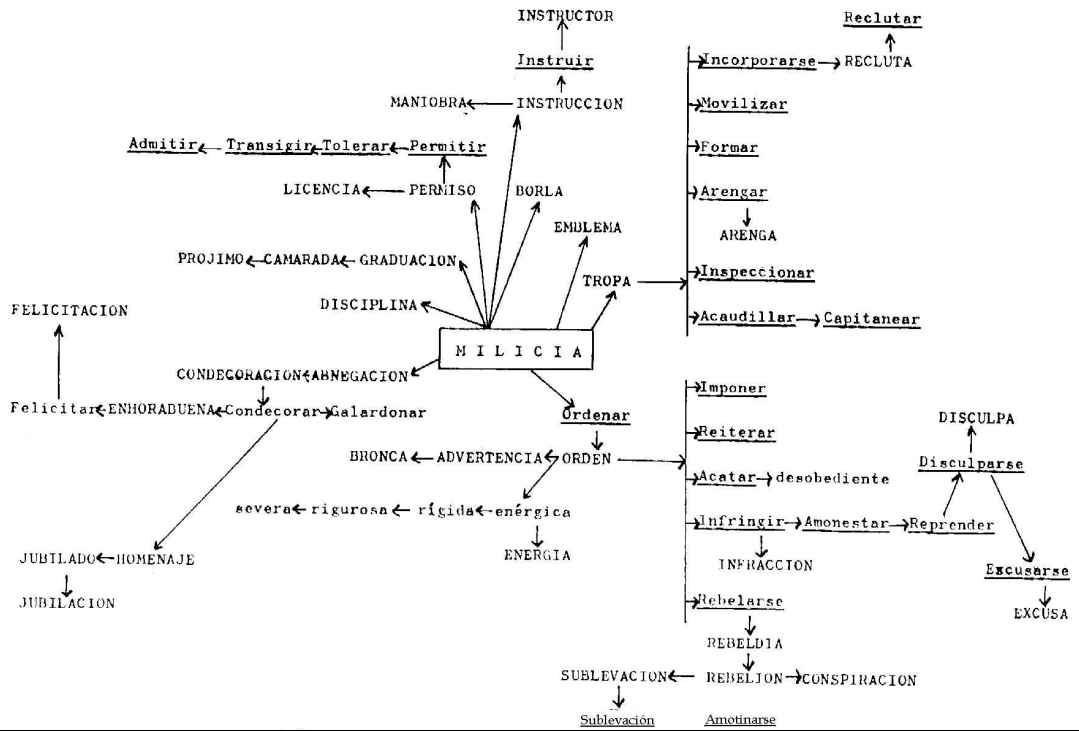


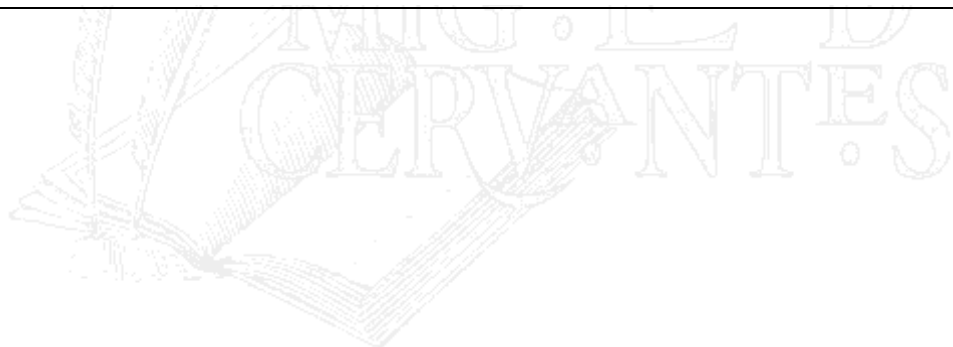
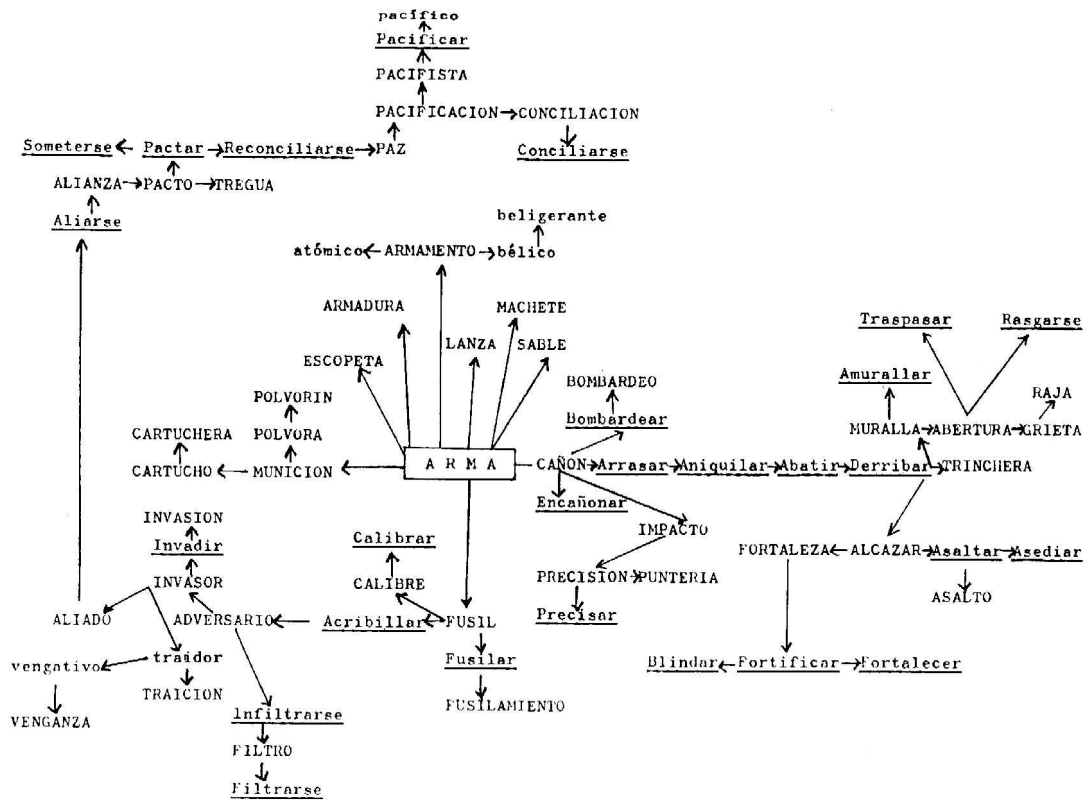


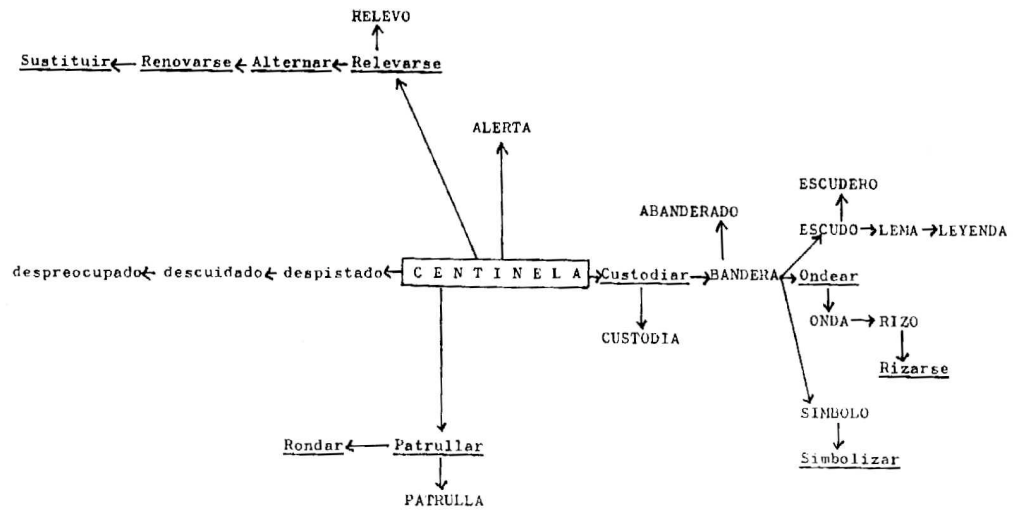


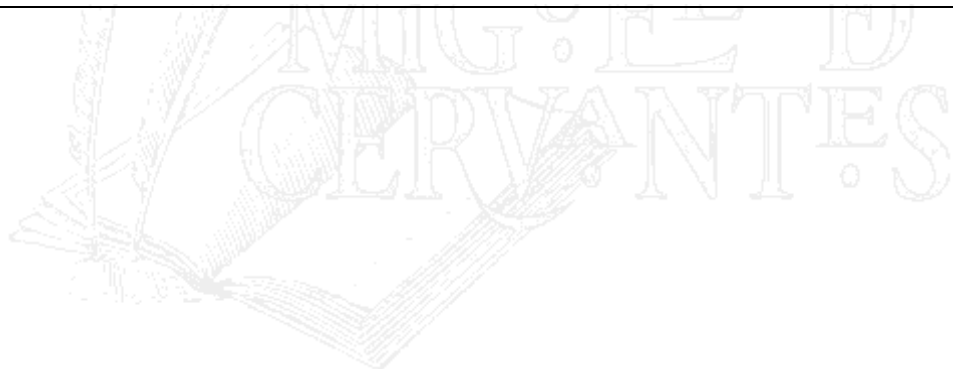
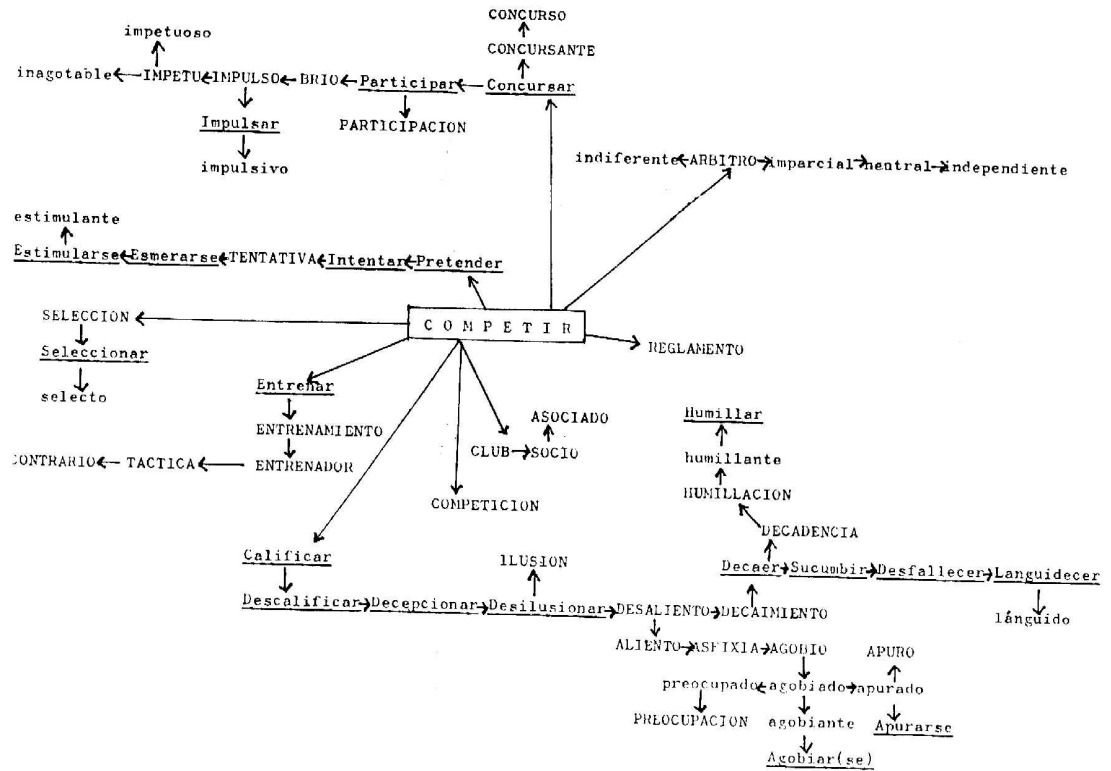


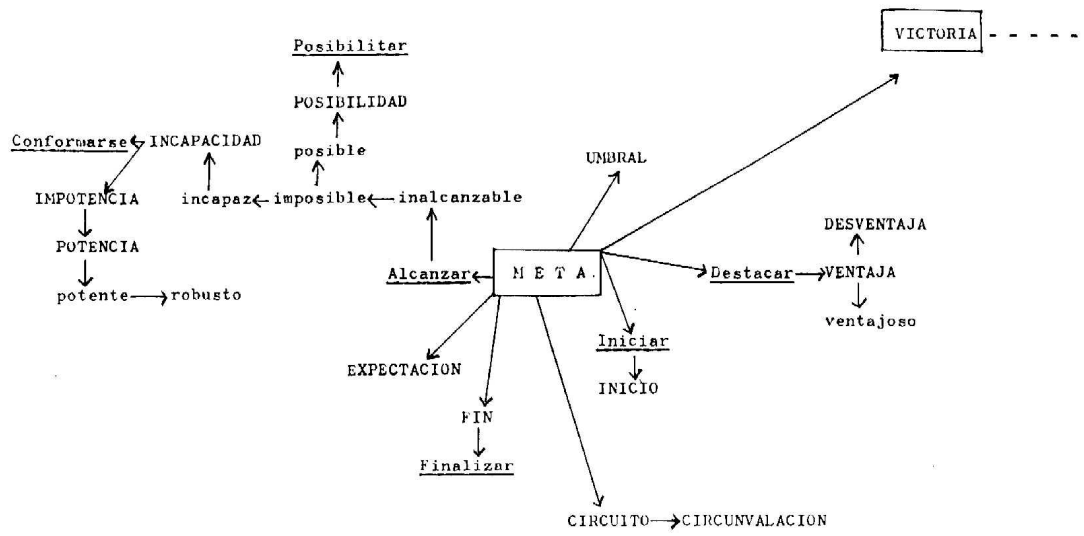


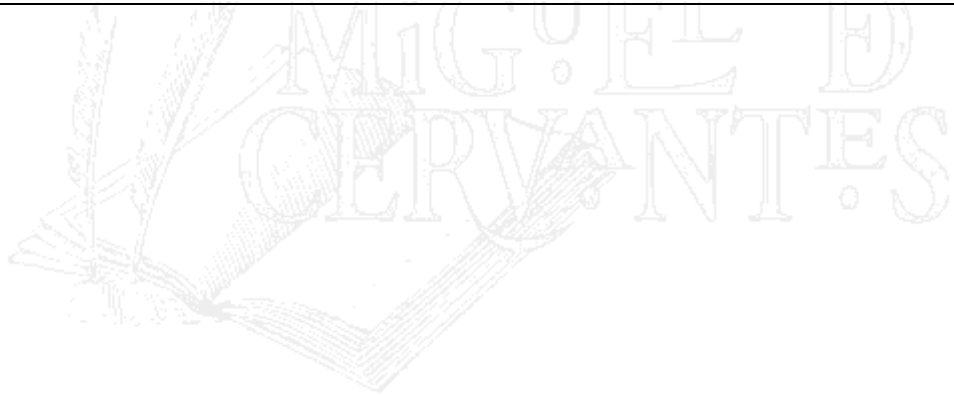
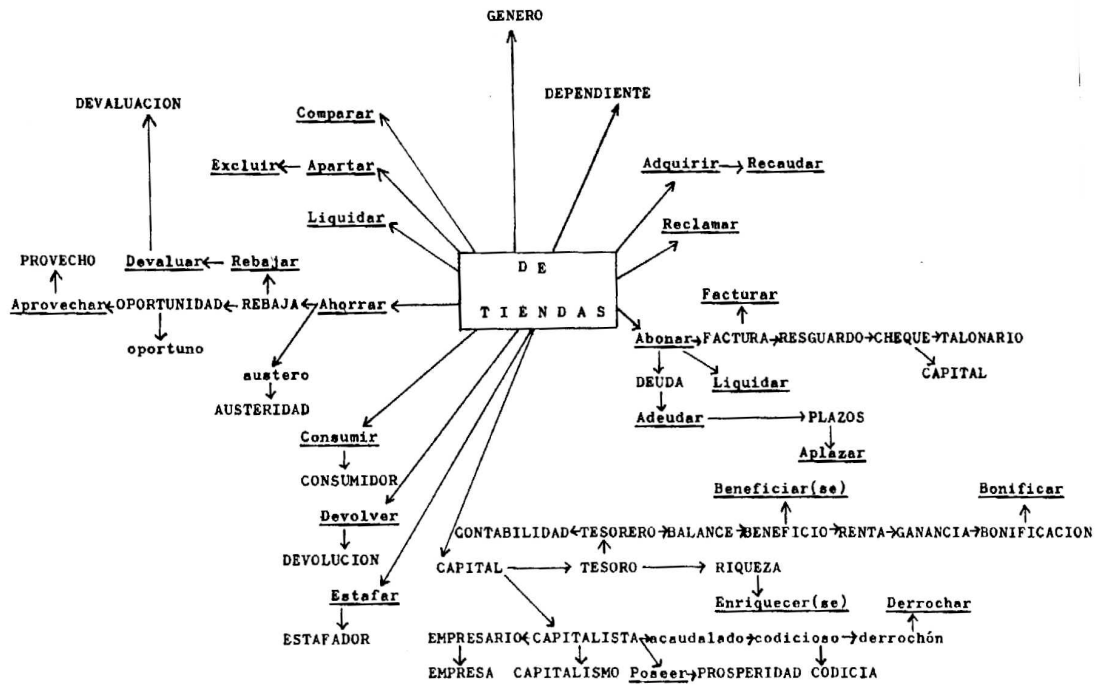


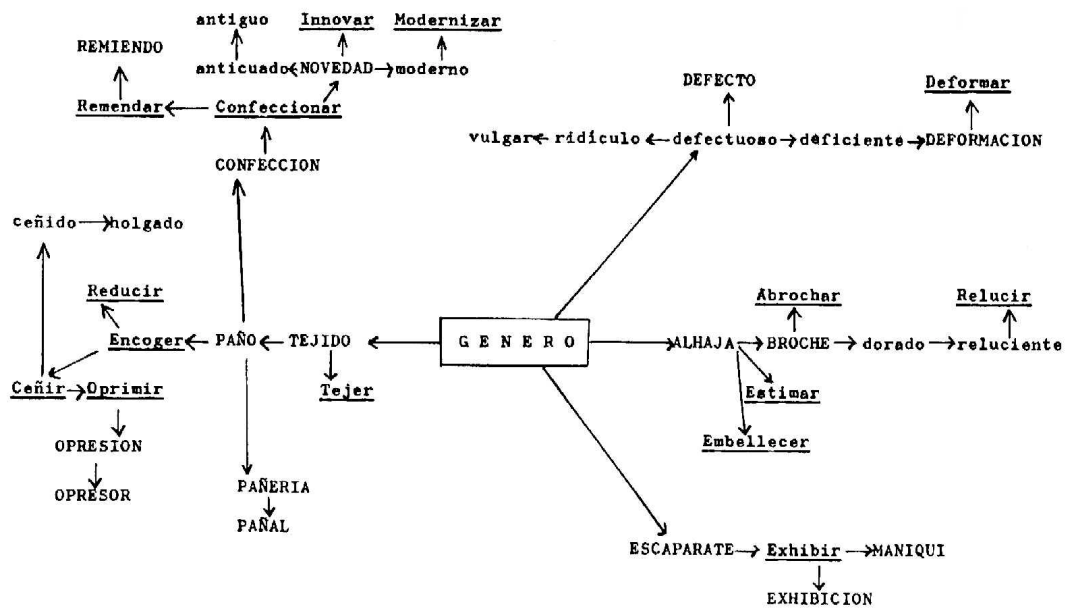


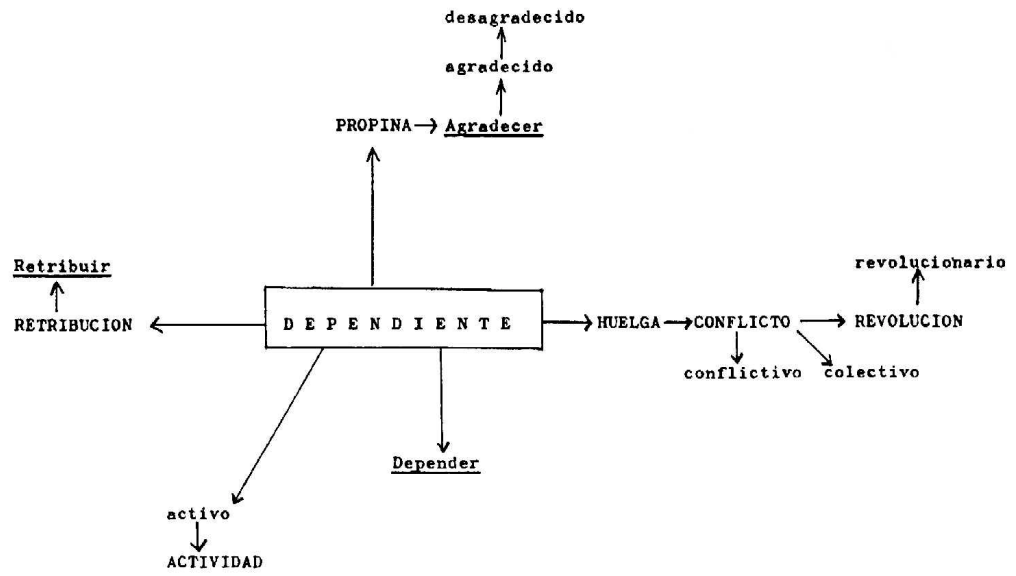






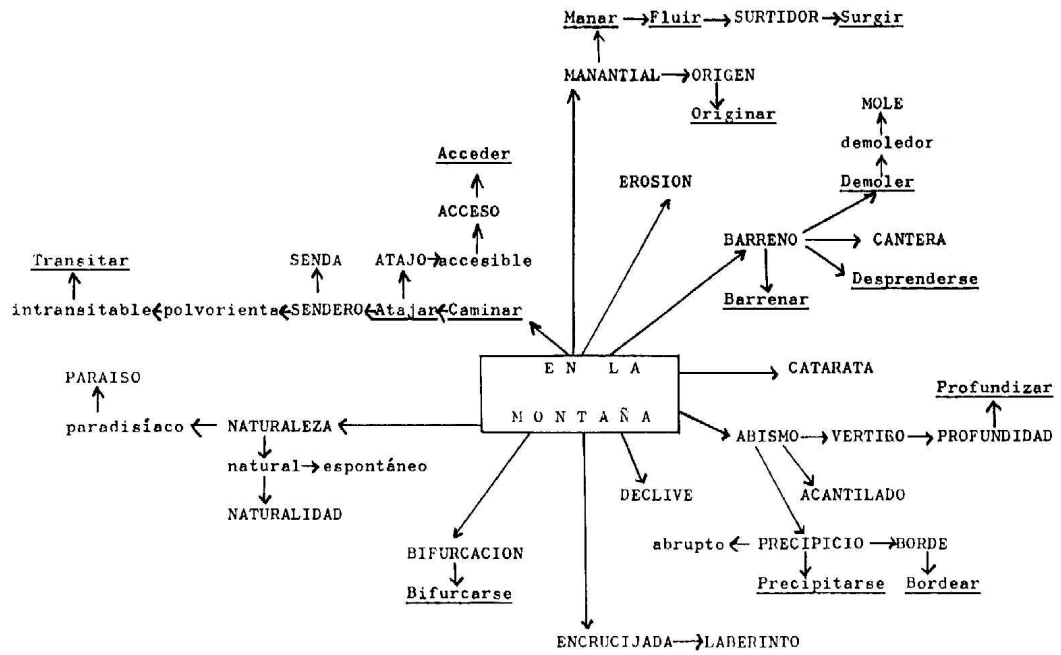


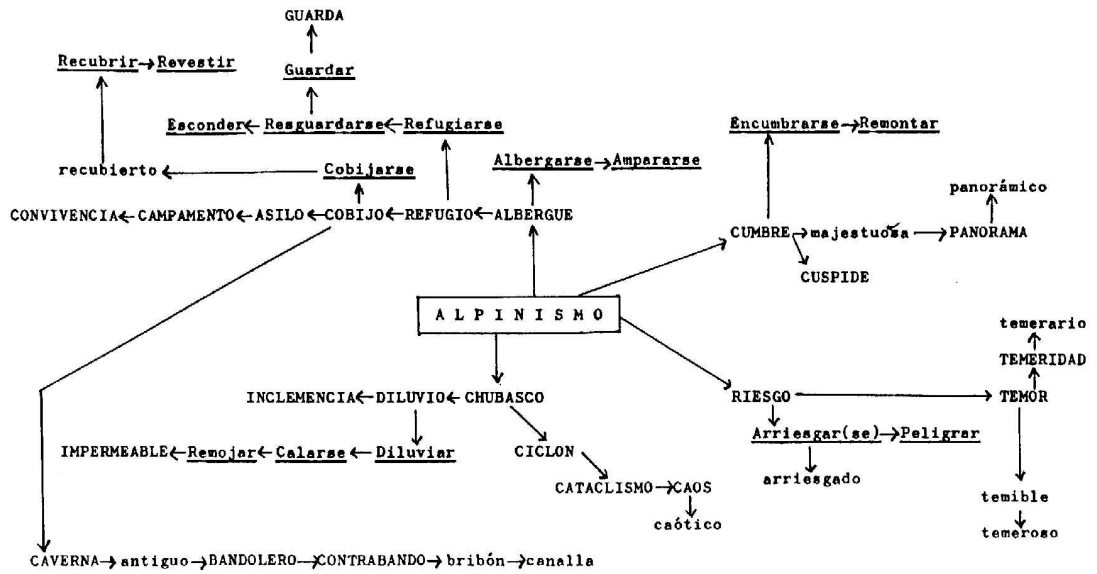


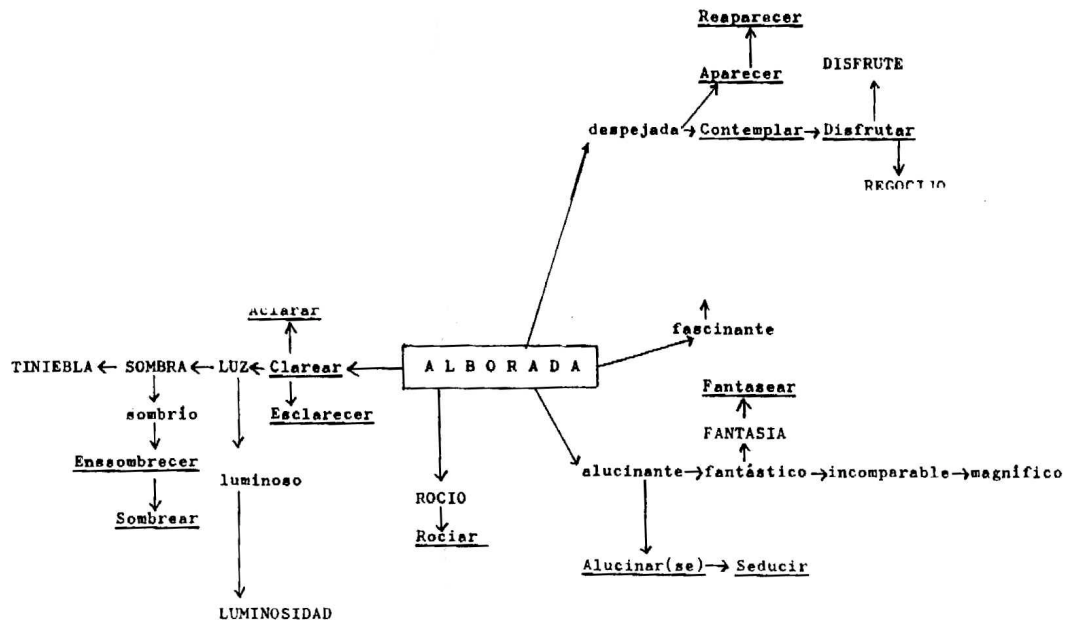


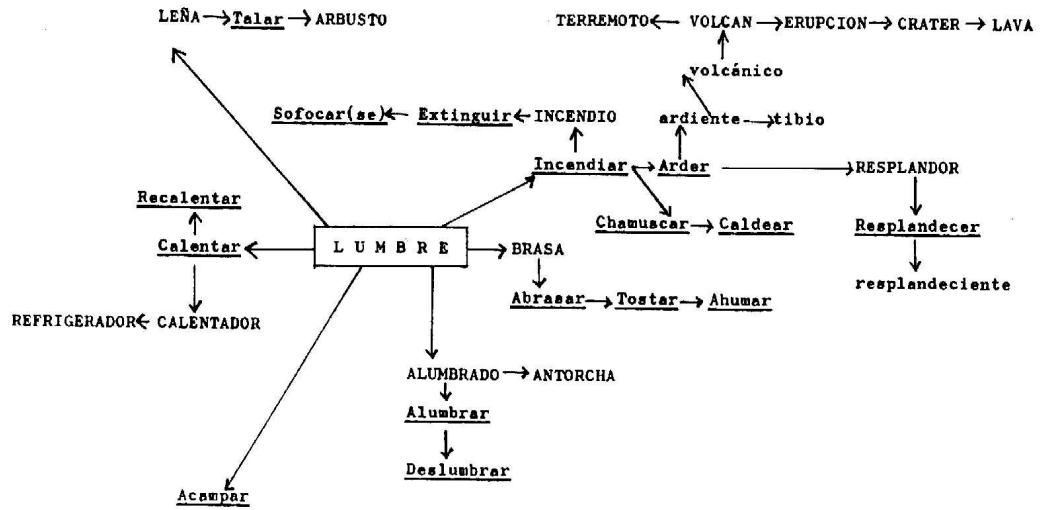
BIBLIOTECA VIRTUAL

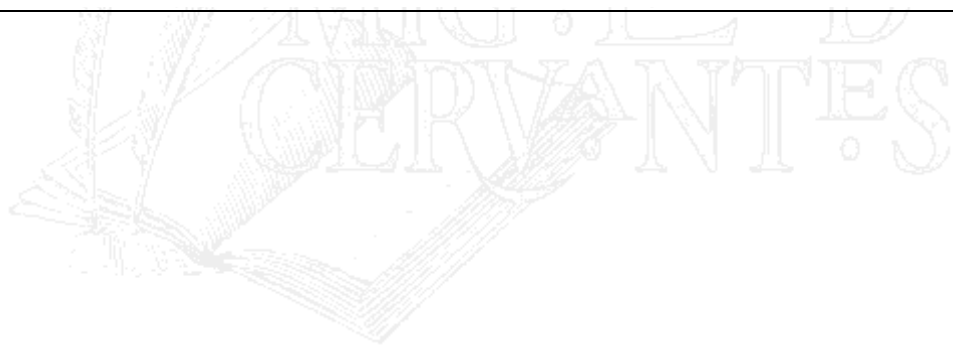
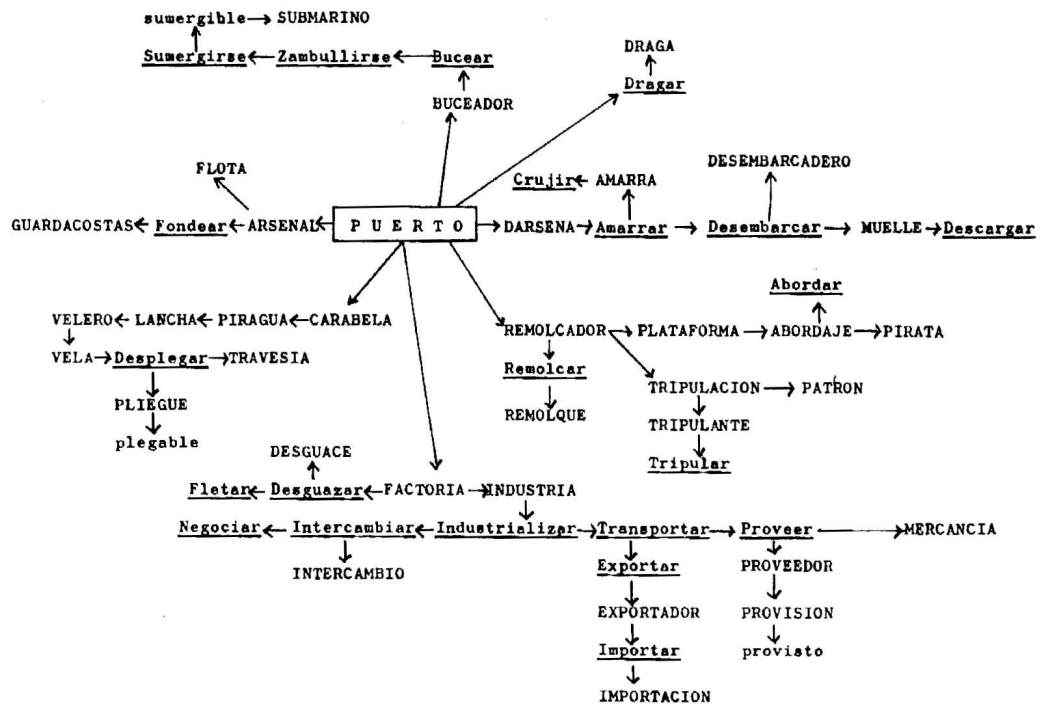


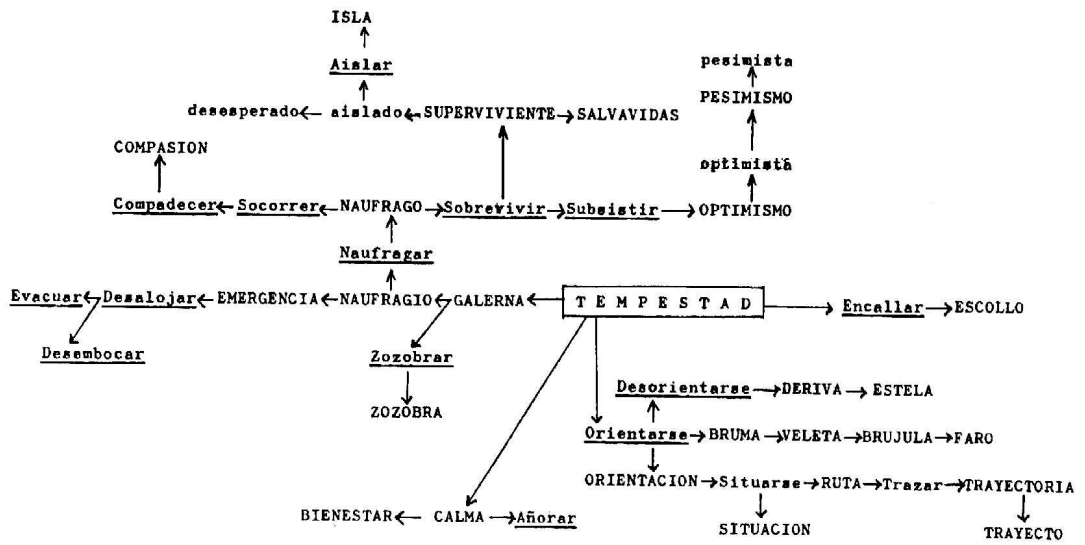






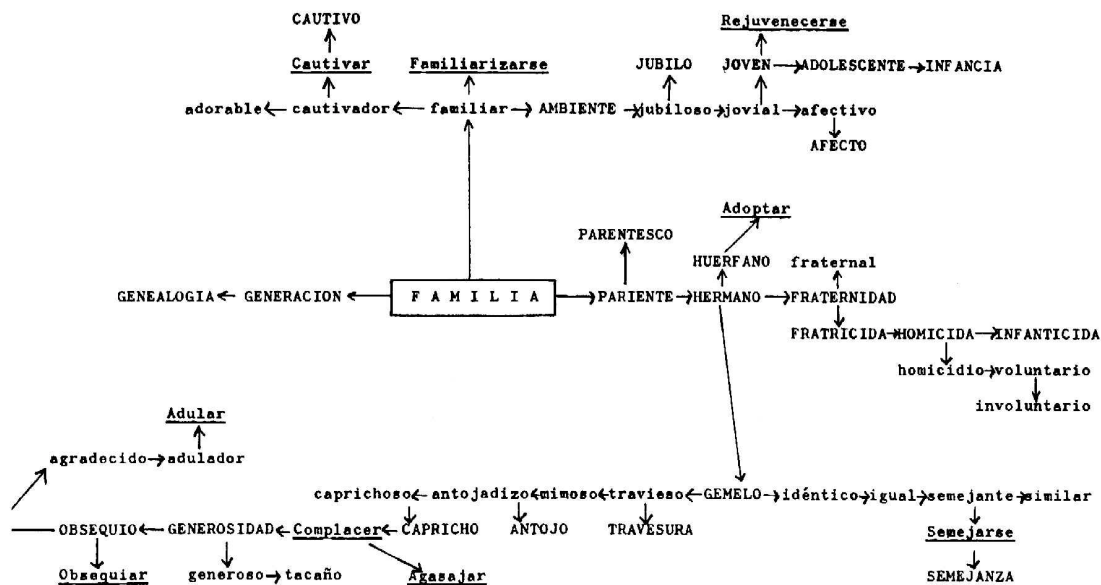




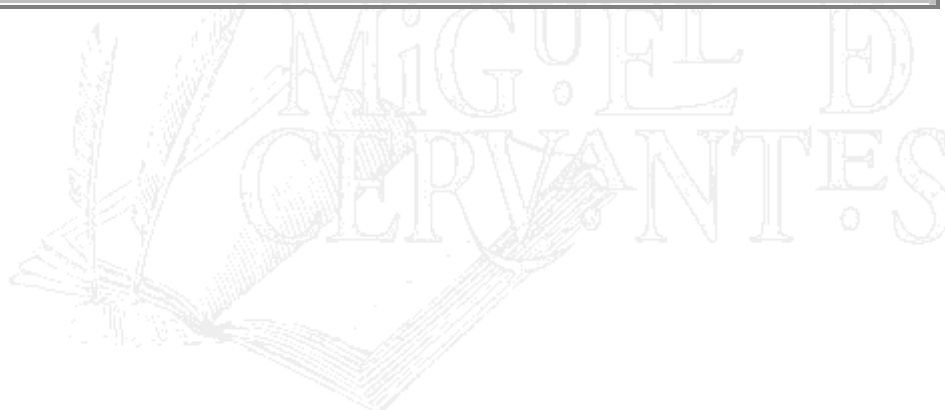


BIBLIOTECA VIRTUAL





Cómputo del corpus léxico.		
UNIDADES DIDÁCTICAS (grupo experimental)		
1ª Viajar	207 voces	(17.00%)
2ª Cuartel	179 “	(15.50%)
3ª Teatro	170 “	(14.00%)
4ª Deportes	170 “	(14.00%)
5ª Tiendas	130 “	(11.00%)
6ª Mar	106 “	(7.50%)
7ª Montaña	187 “	(16.50%)
8ª Familia	57 “	(4.50%)
TOTAL	1206 “	(100 %)



Corpus Léxico (grupo experimental y grupo de control)

POR CONSTELACIONES-2 Y ORDEN ALFABÉTICO

VIAJAR abrumar abultar abusar abusivo abuso acomodarse acondicionado acondicionar aduana agencia agregar alejarse aligerar ambulante aplazar apresurado apresurarse aproximarse archivar archivo astronauta astronave autocar automóvil bienvenida billete bloquear breve brevedad bultos cabina cancelar caníbal caravana carril carta cartero cívico civilización civilizar coincidencia coincidir cómodo compañero compañía concluir conclusión conectar control controlar convoy correo correspondencia coste costear costoso cromo curiosear curiosidad curioso descarrilamiento desconectar desconocido despedida despedir despido desviar distribución distribuir documentación documentarse durable duración duradero emigración emigrante empalmar empalme encarecer encarrilar encuentro enlazar entrecruzar entrelazar enviar envío espacial espaciar espacio estorbar exactitud exacto excursión expedición explorador explorar fastidiar ferrocarril ficha fichar fichero franqueo frontera fronterizo gestionar gestoría grapar gratis gratuito impaciencia impacientarse impaciente incluir indocumentado inesperado inmigración inmóvil inquietarse inquieto inquietud interceptar interminable interrumpir intranquilidad intranquilo intranquilizarse jungla lámina lazo lejanía lejano ligar ligeros matrícula matricularse móvil movilizar obstaculizar obstáculo obstrucción obstruir ocio ocioso ocupado ocupante ocupar ocuparse organización organizar pandilla pasaje pasajero pasaporte pausa penetrar pereza pereza perezoso placa placentero placer postal primitivo procedencia procedente proceder prolongar proporcionar prórroga prorrogar proseguir proximidad próximo puntual racismo racista raza recadero recado reencuentro registrar remite remitente remitir reorganización retornar sello simultáneo sucursal taquilla tarjeta topar tope trabar tramitar tren trenza trenzar tribu tropezar tropiezo vacante vagabundear vagabundo vago viaje viraje virar voluminoso zángano

TEATRO absurdo actor actuación actuar adaptación adaptado adaptar afear afonía afónico agradable agradar agrado amenizar ameno antipático antología apasionante apasionar apoteósico apoteosis argumentar argumento armonía armónico arrollador arrollar atracción atractiva auditorio autor característico caracterizar castizo cátedra catedrático clásico comedia componer composición compositor concierto contratar contrato convencer debut debutar defraudar deleitable deleite desafinar desagradable desagradar desagrado desfigurar discípulo disco discoteca disfraz disimular diversidad diverso enfocar enmascarar enmudecer ensayar escena escenario escenificar excepcional éxito extraordinario fama famoso filmar filme fingir foco fracasar fracaso fragmentar fragmento grabación grabar grotesco humor humorista improvisar inaugurar inmejorable inspiración inspirado instrumental instrumento interpretación interpretar intérprete introducción introducir ironía irónica irreprochable maestría maestro magistral malsonante maquillar máscara melodía memorable monotonía monótono mudo novela novelista obra ópera orquesta ovación ovacionar partitura persona personaje personal personificar pícaro practicar práctico principiante principiar principio prólogo protagonista protagonizar representación representar reprochar reproche revelar secundario significado significar simpático simpatizar sinfonía sonar sonoridad sonoro talento típico tradición tradicional traducción traducir universal universidad universitario variedades vibrar

CUARTEL abanderado abatir abertura abnegación acatar acaudillar acribillar admitir adversario advertencia alcanzar alerta aliado alianza aliarse alternar amonestar amurallar aniquilar arenga arengar arma armadura armamento arrasar asaltar asalto asediar atómico bandera bélico beligerante blindar borla bronca calibrar calibre camarada cañón capitanear cartuchera cartucho centinela conciliación conciliarse condecoración condecorar custodia custodiar derribar derribo descuidado desobediente despistado despreocupado disciplina disculpa disculpar emblema encañonar energía enérgica enhorabuena escopeta escudero escudo excusa excusar felicitación felicitar filtro formar fortalecer fortaleza fortificar fusil fusilamiento fusilar galardonar graduación grieta homenaje impacto imponer incorporar infiltrar infracción infringir inspeccionar instrucción instructor instruir invadir invasión invasor jubilación jubilado lanza lema leyenda licencia machete maniobra milicia movilizar munición muralla onda ondear orden ordenar pacificación

pacificar pacífico pacifista pactar pacto patrulla patrullar paz permiso permitir pólvora precisar precisión prójimo puntería raja rasgarse rebelarse rebeldía recluta reclutar reconciliarse reiterar relevarse relevo renovarse reprendre rígida rigurosa rizarse rizo rondar sable severa simbolizar símbolo someterse sustituir tolerar traición traidor transigir traspasar tregua trinchera tropa venganza vengativo

DEPORTES acaecer acontecimiento agigantarse agobiado agobiante agobio alcanzar aliento alzarse apurado apurarse árbitro asfixia asociado brío calificar circuito circunvalación club colosal coloso competición competir concursante concursar concurso conformarse conquista conquistador conquistar conseguir constancia constante contrario crónica cronista decadencia decaer decaimiento decepcionar desaliento descalificar desfallecer desilusionar destacar desventaja difundir difusión divulgar dominar edición editar engrandecer enorgullecerse enterarse entrenador entrenamiento entrenar episodio error errata esfuerzo esmerarse estimulante estimular estimularse estímulo excelente expectación fábula fabuloso fatiga favorito fin finalizar folleto formidable humillación humillante humillar ilusión imparcial ímpetu impetuoso imposible impotencia imprenta impreso impresor impulsar impulso inagotable inalcanzable incapacidad incapaz independiente indiferente infatigable iniciar inicio insuperable intentar invencible languidecer lánguido lograr meta motivar neutral obstinado obstinarse orgullo orgulloso participación participar posibilidad posibilitar posible potencia potente preocupación preocupado pretender recompensa reglamento relajarse rematar rendimiento reportaje reportero reproducir robusto selección seleccionar selecto socio sucumbir superable superarse táctica telecomunicación tensión tenso tentativa tergiversar testarudo titánico título tremendo triunfador triunfal triunfar umbral vanidoso ventaja ventajoso victoria victorioso

TIENDAS abonar abrochar acaudalado actividad activo adeudar adquirir agradecer agradecido ahorrar ahorros alhaja anticuado antiguo apartar aplazar aprovechar austeridad austero balance beneficiarse beneficio bonificación bonificar broche capital capitalista ceñido ceñir codicioso colectivo confección confeccionar conflictivo conflicto consumición consumidor consumir contabilidad cheque defecto defectuoso deficiente deformación deformar dependiente derrochar derrochón desagradecido deuda devaluación devaluar devolución devolver dorado dorar embellecer empresario encoger enriquecerse envolver escaparate estafa estafador estafar estimar excluir exhibición exhibicionista exhibir facturar ganancia género holgado huelga innovar liquidar maniquí modernidad moderno novedad oportunidad oportuno opresión opresor oprimir pañal pañería paño plazos propina provecho rebaja rebajar recaudar reclamar reducir reluciente relucir remendar remiendo renta resguardo retribución retribuir revolución evolucionario ridículo riqueza talonario tejer tejido tesorero tesoro vulgar

NATURALEZA (MONTAÑA y MAR) abismo abordaje abordar abrasar abrupto acampar acantilado acceder accesible aclarar ahumar aislado aislar albergarse albergue alborada alpinismo alucinante alucinar alumbrado alumbrar amarra amarrar ampararse antiguo antorcha añorar aparecer arbusto arder ardiente arriesgado arriesgarse arsenal asilo atajar atajo bandolero barrenar barreno bienestar bifurcación borde bordear brasa bribón brújula bruma buceador bucear calarse caldear calentador calentar calma caminar campamento canalla cantera caos caótico carabela cataclismo catarata caverna ciclón clarear claridad cobijarse cobijo compadecer compasión contemplar contrabando convivencia cráter crujió cumbre cúspide chamuscar chubasco dársena declive demoledor demoler desalojar descargar desembarcadero desembarcar desembocar desesperado desguace desguazar deslumbrar despejada desplegar desprenderse diluviar diluvio disfrutar disfrute draga dragar emergencia emocionante encallar encrucijada encumbrarse ensombrecer erosión erupción esclarecer escollo esconder espontáneo evacuar exportar exportar extinguir factoría fantasear fantasía fantástico faro fascinante fletar flota fluir fondear galerna guarda guardacostas guardar impermeable importar incendiar incendio inclemencia incomparable industria industrializar intercambiar intercambio intransitable isla laberinto lancha lava leña lumbré luminosidad luminoso luz magnífico majestuosa manantial manar mar mercancía mole montaña muelle natural naturaleza naturalidad naufragar naufragio náufrago negociar optimismo optimista orientación orientarse origen originar panorama panorámico paradisíaco paraíso patrón peligrar pesimismo pesimista piragua pirata plataforma plegable pliegue polvoriento precipicio precipitarse profundidad profundizar proveedor proveer provisión provisto puerto reaparecer recalentar recubierto recubrir refrigerador refrigerar refugiarse refugio regocijo remojarse remolcador remolcar remolque remontar resguardarse resplandecer resplandeciente resplandor revestir riesgo rociar rocío ruta salvavidas seducir senda sendero situación situarse sobrevivir socorrer sofocarse sombra sombrear sombrío submarino subsistir sumergible

sumergirse supervivientes surgir surtidor talar temerario temeridad temeroso temible temor tempestad terremoto tibio tinieblas tostar transitar transportar travesía trayecto trayectoria trazar tripulación tripulante tripular Vela velero veleta vértigo volcán volcánico zambullirse zozobra zozobrar

FAMILIA adolescente adoptar adorable adulator adular afectivo afecto agradecido ambiente antojadizo antojo asemejarse capricho caprichoso cautivador cautivar cautivo complacencia complacer familiar familiarizarse fraternal fraternidad fratricida gemelo genealogía generación generosidad hermano hogareño homicida homicidio huérfano idéntico igual infancia infanticidio involuntario joven jovial júbilo jubiloso mimoso obsequio parentesco pariente rejuvenecer semejante similar travesura travieso voluntario



Anexo 2

BIBLIOTECA VIRTUAL

➤ **VARIABLES DEL ESTUDIO**



VARIABLES DEL ESTUDIO

A = Sexo

- 1= varón
- 2= mujer

B = Edad

- 1= 14 años
- 2 = 15 años
- 3 = 16 años

C = Alumnado que termina el curso 96/97 promocionando a 2º de BUP

- 1= sí promocionan (97/98)
- 2= no promocionan (97/98)

D = Lengua materna

- 1= castellano
- 2 = valenciano
- 3= castellano y valenciano
- 4 = otra

E = Ocupación del padre

- 1= estudios inferiores (hasta la EGB)
- 2= estudios medios (Bachillerato)
- 3= estudios superiores (carrera media o superior)
- 4= el sujeto no deja reflejado el trabajo paterno.

F = Ocupación de la madre

- 1= trabaja en casa
 - 2= trabaja fuera de casa
 - 3= se refleja que posee estudios superiores.
- G = Colegio de procedencia de la EGB

- 1= Poble Nou
- 2= Hispanidad
- 3= Doctor Esquerdo
- 4= Mare Nostrum
- 5= La Torreta
- 6= María Francisca Ruiz Miquel
- 7= Otros

H = Tiempo diario que dedica a ver la televisión entre semana

- 1= nada
- 2= menos de una hora
- 3= una hora
- 4= entre una y dos horas
- 5= entre dos y tres horas
- 6= entre tres y cuatro horas
- 7= más de cuatro horas

I = Pretest de Vocabulario

- 0= diferencia cero o negativa entre aciertos y errores
- 1= diferencia entre 1 - 9 aciertos
- 2= diferencia entre 10 - 19 aciertos
- 3= diferencia entre 20 - 29 aciertos
- 4= diferencia entre 30 - 39 aciertos
- 5= diferencia entre 40 - 50 aciertos

J = Pretest de la Prueba Escrita (índice lexical)

- 1= media entre 1 - 9 vocablos entre dos topos léxicos
- 2= media entre 10 - 19 “ “ “ “ “
- 3= media entre 20 - 29 “ “ “ “ “
- 4= media entre 30 - 39 “ “ “ “ “
- 5= media con más de 40 “ “ “ “ “

K = Pretest de la Prueba Oral (fluidez 0-5 + corrección 0-5)

- 0,1,2 = muy deficiente
- 3,4 = insuficiente
- 5,6 = aceptable
- 7,8 = notable
- 9,10 = sobresaliente

L = Postest de vocabulario. Igual baremación que en el pretest

LL = Postest de la Prueba Escrita. Igual baremación que en el pretest

M = Postest de la Prueba Oral. Igual baremación que en el pretest

GRUPO EXPERIMENTAL

Ofrecemos a continuación el cuadro con las catorce variables para cada uno de los sujetos del grupo experimental. Las ocho primeras corresponden a las variables identificativas; menos la variable C, las siete restantes fueron obtenidas antes de la experimentación, lo que nos permitió afirmar la representatividad y viabilidad de la muestra seleccionada para el estudio empírico de la investigación. Con las variables I, J, K, L, LL, M cuantificamos las destrezas lingüísticas del vocabulario (pretest, I; postest, L), la expresión escrita (pretest, J; postest, LL), y la expresión oral (pretest, K; postest, M).

	sex	ed	prom	leng	pa	ma	col	tv	prvo	pres	pror	ptvo	ptes	ptor
Sj.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	LL	M
1	2	1	1	1	1	1	2	5	3	2	6	3	3	5
2	2	1	1	3	3	3	3	5	3	2	8	3	1	8
3	2	1	2	3	2	1	3	4	2	3	3	2	2	5
4	1	1	1	1	2	1	1	6	2	3	4	2	3	8
5	1	1	1	1	2	1	3	4	2	2	4	2	5	6
6	2	2	2	1	2	1	1	4	2	3	9	3	3	7
7	2	2	2	2	1	1	7	4	1	2	7	0	5	9
8	2	1	1	3	1	1	5	4	3	3	3	4	4	7
9	2	2	1	1	3	2	4	3	1	4	8	0	2	9
10	2	1	1	1	2	2	3	4	2	3	8	3	5	9
11	2	1	1	3	3	1	1	4	4	2	9	4	2	7
12	2	1	1	4	1	2	3	4	2	1	7	3	3	9
13	2	1	2	2	1	1	2	5	0	2	5	2	2	5
14	2	1	1	2	3	3	3	2	3	4	5	4	2	6
15	2	1	1	2	3	3	3	4	3	5	3	3	2	8
16	2	1	1	2	3	3	5	5	1	2	6	1	4	8
17	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	3	2	2	2
18	2	1	1	2	1	1	2	5	1	1	5	2	2	4
19	1	1	2	1	1	1	2	4	1	1	5	2	2	8
20	1	1	2	1	3	1	3	7	1	5	5	2	5	5
21	1	1	1	2	3	3	3	4	2	5	5	3	5	6
22	2	1	1	3	1	1	4	5	0	1	9	2	1	9
23	1	1	1	1	3	3	1	4	1	2	7	4	2	7
24	1	1	2	1	2	1	2	4	0	2	5	0	2	5
25	2	1	1	3	4	2	2	5	2	5	7	3	3	6
26	1	1	1	2	1	1	7	6	3	3	7	4	2	5
27	1	1	1	1	3	1	1	7	1	4	4	2	2	4
28	2	1	1	2	3	2	3	5	0	1	4	2	1	8
29	1	1	1	1	2	2	3	5	3	3	6	4	2	6
30	2	1	1	2	2	1	3	5	1	2	6	3	3	6
31	2	2	2	1	4	2	7	2	2	2	4	2	2	3
32	1	1	1	2	2	3	5	4	2	3	3	3	2	3
33	2	2	2	1	4	2	7	5	1	4	8	1	4	8
34	1	1	1	1	2	1	3	4	2	2	6	3	1	6
35	1	2	2	1	1	1	7	2	1	2	5	2	2	5

GRUPO DE CONTROL

Ofrecemos a continuación el cuadro con las catorce variables para cada uno de los sujetos del grupo de control. Las ocho primeras corresponden a las variables identificativas; menos la variable C, las siete restantes fueron obtenidas antes de la experimentación, lo que nos permitió afirmar la representatividad y viabilidad de la muestra seleccionada para el estudio empírico de la investigación. Con las variables I, J, K, L, LL, M cuantificamos las destrezas lingüísticas del vocabulario (pretest, I; posttest, L), la expresión escrita (pretest, J; posttest, LL), y la expresión oral (pretest, K; posttest, M).

	sex	ed	prom	leng	pa	ma	col	tv	prvo	pres	pror	ptvo	ptes	ptor
Sj.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	LL	M
1	1	1	2	1	2	1	7	3	0	3	5	2	2	7
2	1	1	1	3	2	3	7	4	0	1	3	2	5	6
3	2	1	1	1	1	1	1	6	2	1	5	2	2	4
4	2	1	2	3	4	1	2	3	0	4	6	2	3	9
5	2	1	1	2	1	1	7	4	1	2	9	1	2	7
6	2	2	1	1	1	1	4	5	2	1	6	3	1	3
7	1	1	2	1	1	1	3	7	2	2	6	0	2	6
8	2	1	1	1	1	2	1	5	1	4	8	2	5	7
9	2	2	1	1	1	1	4	3	2	4	5	3	5	5
10	2	1	1	1	3	1	6	3	3	3	5	3	5	8
11	1	1	1	1	2	1	6	1	2	4	8	3	2	6
12	1	1	1	2	3	3	2	5	5	2	6	5	3	4
13	2	1	1	1	2	1	3	7	4	3	8	4	2	6
14	2	1	1	1	2	2	1	6	1	3	8	2	5	7
15	2	1	1	3	1	2	1	6	0	2	7	1	4	6
16	1	1	2	1	2	3	3	5	2	2	9	0	5	8
17	2	1	2	1	1	2	1	6	2	4	8	3	5	4
18	2	1	2	1	2	1	3	3	1	4	6	0	4	5
19	2	3	1	2	3	1	4	2	2	2	6	4	1	8
20	2	2	1	2	1	1	7	5	0	4	4	2	2	7
21	1	1	2	1	2	3	7	4	0	3	5	2	4	6
22	2	1	1	1	1	1	3	4	1	5	5	3	5	2
23	2	1	1	3	3	1	1	6	1	4	6	2	2	5
24	1	1	1	2	2	1	1	4	3	2	7	3	1	9
25	1	1	2	1	1	2	7	4	1	3	7	1	5	5
26	1	1	2	1	2	1	6	5	1	1	5	3	5	4
27	2	2	2	1	2	2	7	6	2	1	5	3	2	4
28	1	2	2	2	1	2	6	5	0	2	4	2	2	5
29	2	1	2	1	1	2	2	4	2	2	5	2	4	5
30	2	1	1	1	1	2	7	5	1	4	7	2	2	5
31	1	1	2	1	1	4	7	7	1	2	4	3	5	8
32	1	1	2	1	1	1	1	4	0	2	5	1	4	7
33	1	2	1	1	1	2	2	6	2	1	5	5	2	3
34	2	2	1	1	2	1	4	4	1	1	8	2	3	6
35	2	1	1	3	1	2	1	4	1	2	7	2	4	5

Anexo 3

BIBLIOTECA VIRTUAL

➤ **PRUEBA DE VOCABULARIO**



PRUEBA DE VOCABULARIO

Indica con una cruz qué palabra de la columna A, B, o C está más emparentada semánticamente con el vocablo en negrita de su misma fila. En caso de que no sea ni A, ni B, ni C, o que desconozcas el significado de la palabra en cuestión, coloca la señal en la columna D.

	A	B	C	D
1. apoteosis	hipótesis	aburrimiento	importante	
2. fragmento	partícula	cavar	altura	
3. estela	helado	mar	nieve	
4. adulator	patinador	ingenioso	loco	
5. zángano	trabajador	holgazán	sucio	
6. coste	acostarse	solo	precio	
7. bifurcación	intelectual	posesión	furgón	
8. asociado	unión	atrapado	lápiz	
9. arengar	sol	discurso	bolsa	
10. fletar	calvo	sardina	barco	
11. balance	embarque	saldo	orgullo	
12. austero	sincero	líquido	sobrio	
13. zozobra	truco	sobras	pensamiento	
14. genealogía	pariente	frenos	limón	
15. ceñirse	alegrarse	ajustarse	cansarse	
16. codicioso	sediento	avaricioso	despreocupado	
17. agasajar	descansar	agradar	abatir	
18. titánico	aire	selva	lucha	
19. abrupto	manchado	liso	rocoso	
20. colosal	gigante	primero	cine	
21. cobijo	alas	refugio	avenida	
22. relevo	cantante	llave	sustitución	
23. infringir	inflar	fingir	transgredir	
24. afonía	bocadillo	frito	voz	
25. remitente	rata	carta	flor	
26. retomar	devolver	acabar	torcer	
27. escollo	zapato	gasolina	billar	
28. dársena	arena	pijama	puerto	
29. acaecer	hipnotizar	capricho	suceso	
30. expectación	éxtasis	atracción	vibración	
31. dragar	granizo	granja	panadería	
32. holgado	apretado	gemelo	alejado	
33. innovar	doler	distinto	arrastrado	
34. retribución	ilusión	dinero	revista	
35. alborada	sal	fuego	día	
36. fondear	fingir	parar	sancionar	
37. bonificar	premio	castigo	noche	
38. inclemencia	números	soldados	tiempo	

39. resguardo	helado	sueldo	abrigo	
40. tibio	campo	coche	temperatura	
41. chamuscar	locura	quemadura	verdura	
42. testarudo	cianuro	obstinación	pesimismo	
43. abatir	presionar	tatuar	derribar	
44. ondear	aliento	basto	bandera	
45. ovación	despreciar	florecer	animar	
46. sublevación	serio	creativo	amotinado	
47. bruma	fiesta	ganado	niebla	
48. antojo	capricho	ausencia	pez	
49. bultos	paciencia	maleta	billetes	
50. acceso	sobrepeso	tranquilidad	entrada	

Esta prueba se pasó como pretest y como postest para medir la subdestreza lingüística de vocabulario. Las cincuenta voces de la primera columna (vocablos en negrita) fueron extraídos del corpus léxico de la investigación (Anexo 1).



BIBLIOTECA VIRTUAL

Anexo 4

➤ **PRUEBA ESCRITA.
ESTÍMULO VISUAL**



BIBLIOTECA VIRTUAL



Anexo 5

BIBLIOTECA VIRTUAL

➤ PRUEBA ESCRITA. MUESTRAS

Grupo experimental (pretest)

Grupo experimental (postest)

Grupo de control (pretest)

Grupo de control (postest)

7-10-96

1° E

Es una araña de color verde claro, tiene unos ojos muy grandes y saltos de color naranja la mayoría, menos un punto que lo tiene negro, la parte inferior de su cuerpo es un color naranja muy claro y blanco, tiene unas ~~hondas~~ unas patas grandes y fuertes para pegarse grandes y largos saltos, en la parte final de las patas, tiene 3 dedos, de un color parecido al de los gijes.

La araña está encima de la hoja de un árbol, de cual no se ve de que tipo es. Al fondo tiene un árbol o un parte de árbol de color verde. En la foto hay una buena combinación de colores y el verde es muy vivo y muy bonito. Parece una zona húmeda (porque, zona tropical ecuatorial) que está cerca de la charca. La boca de la rama ~~está~~ está bien. A cada porción que sea muy grande y por la zona que ~~está~~ está que este buscado a gran insecto para poder comerlo.

La foto está bien hecha y me parece casi imposible conseguir una foto en el punto donde está hecha y además tener el color de acercarse a la raíz porque debe dar un poco de arco verde y viva y muy de cerca.



13 GRUPO EXPERIMENTAL.

PRUEBA ESCRITA
16-5-99

~~Hola~~ Gustavo, ¿qué tal estás?, supongo que estás bien, porque tú solito lo indicas. La última vez que te vi era de color azul, pero ahora eres de color verde. Color verde "y 269 gato montés" estás mirando para atrás. Detrás mía hay unas cuantas moscas que quieren que las coman. Pareces muyaj y un pajarito me ha dicho que tienes memoria. Mi amigo el oso "Manu Bala" te ve todos los días y por eso se todo lo que haces. Los ojos los tenías amarillos y ahora los tienes rojos. Estás encima de una hoja muy verde, pero a ti siempre te han quitado las hojas blancas. Gustavo me acaba de decir que eres del Barça, pero yo ya me lo imaginaba, porque estás más sapado que Ronaldo y De La Peña. Te felicito, por la última Recopa que habéis ganado y que ganéis más títulos. Eres muchos más gordo y tienes cabeza de aculema. Tus ~~ojos~~ ojos son igual de castaños que a principios de año. Y también he cambiado y soy prácticamente muerto, mucho más seguro de mí mismo que antes, he crecido y me voy. ¡Hasta pronto!

4-A

Su rostro es elocutivo un reptil algo intrigante sobre una rama aparece un animal asomado observa algo que le gusta por su manera de mirar, sus ojos abiertos y naranjas su boca grande y sobre todo alargada horizontalmente apoyado sobre esa rama verde sus manos donde aparecen sus dedos naranjas al fondo un cobrudo verde donde nos muestra que esta en algun campo verde con ramos no invita a su mundo y entras, mientras el te observa tu piensas ¿que estaba mirando con tanta atención? no te mueves para no asustarlo y te vas acercando poco a poco para verlo de cerca y observalo sigue ahí no se mueve pero vas acercandote y de repente se acosta y su rostro se desvanece sobre aquella rama y ~~se~~ desaparece saltando sobre la hierba, tú sales del campo y has notado que a sido una experiencia emocionante porque tu intriga es aquella pregunta que no sabías ~~lo~~ que aquel reptil miraba con esos ojos saltones y raras dadas.



Grupo de control

19-5-97

PRUEBAS ESCRITAS

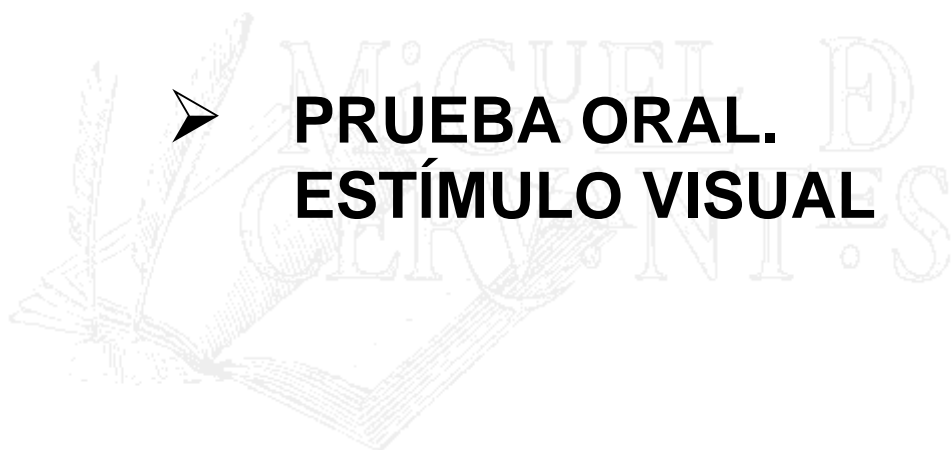
Hola! Soylo ¿Cómo estás? , hace 8 meses que no nos vemos.
 ¿Cómo te ha ido por la charca? , ~~estás~~ aún por el instituto
 me va ido Bien ¿Sabes que? me han dicho que te has ~~lo~~ torcido
 nada pero no una sino: dos, tres, seis... hasta 10 navios en ocho
 meses, ¡que legón! , Como como eres tan guapo; con tus ojos
 saltones, tu boca alargada y tus dedos rojizos que alumbran la charca.
 Bueno ya no se te verá más, ha sido divertido conocerte o
 peor de que nos temas visto solo una vez, pero lo sélo una
 amistad especial, tierra, ~~pero~~ pero no duradera. Yo seguire mi
 vida como hasta hora, tu no se lo que haras pero lo deseo que
 te vaya bien ¡ah! cuando tengas hijos no iré al bautizo
 ¿verdad? , entonces nuestro encuentro sera mejor, nos veremos
 en persona, cara a cara y me contarás que quien te has casado
 ¡por fin! , porque en ocho meses diez navios en 4 o 5 años.
 Gracias por darme esa amistad tan cariñosa y... no se
 que decirte, la verdad es que no quisiera despedirme, eras tan sim-
 pático cuando te conocí que me caíste muy bien. lo que
 mas me llama la atención es cuando me miraste con esos
 ojos saltones y rojizos me encanto, aún sigues ahí ~~usandome~~

Anexo 6

BIBLIOTECA VIRTUAL



**PRUEBA ORAL.
ESTÍMULO VISUAL**



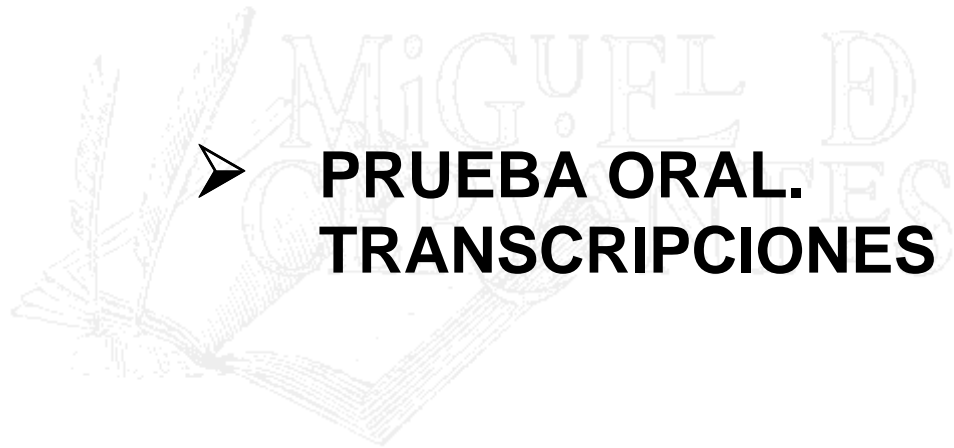


Anexo 7

BIBLIOTECA VIRTUAL



**PRUEBA ORAL.
TRANSCRIPCIONES**



Criterios y convenciones para la transcripción de muestras orales

Para las transcripciones hemos seguido los criterios básicos de Abascal et al. (1993:62-63) y algunas convenciones generalizadas.

- No utilizar signos de puntuación. En su lugar, marcamos los diferentes tipos de pausas con barras:

/ = pausas breves (hasta tres segundos)

// = pausas largas (entre cuatro y diez segundos)

/// = pausas más largas (más de diez segundos)

- Mantener los signos de interrogación y exclamación, así como los puntos suspensivos para frases o palabras inacabadas.

- Usar mayúsculas para marcar el énfasis (articulación más marcada, tono de voz elevado...).

- En los diálogos, los solapamientos (momento en que dos o más personas hablan a la vez) se indican mediante corchetes, situando en paralelo los enunciados del hablante que irrumpe en el discurso de su interlocutor.

- Como norma general se conservan las grafías correspondientes a los diferentes fonemas, pero a la vez hemos tratado de representar algunas particularidades fónicas:

* alargamiento de un sonido: repetición de su grafía;

* omisión de un sonido: ‘ ;

* yeísmo: “y”;

* aspiración: “h”;

* reducción de grupos consonánticos: por ejemplo “esamen”.

- Fragmento inaudible: (...).

- Las transcripciones presentan deficiencias ortográficas por reflejar la oralidad de los textos transcritos.

- Necesita ayuda del investigador para continuar la intervención oral: paréntesis más N. A. y la intervención del docente en cursiva.

Hemos elegido dos intervenciones de cada prueba. Las muestras del pretest y postest no corresponden a los mismos sujetos.

Pretest Oral
GRUPO DE CONTROL

TEXTO 1. 2'08"

(...) la forma de ser (...) pingüinos / un fondo oscuro encima de un bloque de hielo / aah de agua / y en el agua se ven restos de los pingüinos / y fondo oscuro y (...) del agua /// en el agua se ve el reflejo de los pingüinos / eeh (...) hay pingüinos en bloques y entonces unos cuantos pingüinos // eeh hay un bloque más lejos solitario
/// tienen el pico naranja y // parece que no / tienen un color anaranjado así /// al fondo hay otro bloque de hielo que está sostenido por el agua /// no sé qué más (N. A. ¿Están solos ? ¿Esperan a alguien?) / no no están solos

TEXTO 2. 2'25"

bueno en primer lugar veo unos pingüinos muy bonitos que están muy gordos eso da la impresión de que están bien en ese lugar en el que están / parece que es frío ese lugar hay una montaña que rodean ese lugar // en segundo lugar el colorido de esos pingüinos es precioso / y su forma de andar es un poco ridícula ya que si no andaran así no podrían andar de otra forma / en tercer lugar ese paisaje tan frío es su hábita perfecta /// todos son muy amigos ya que se les ve muy juntos / se divierten / porque no les queda otro remedio /// ellos suelen vivir en sitios fríos ya que están acostumbrados a eso / es su forma de vivir les gusta y les atrae el frío // se alimentan gracias a los peces que hay en esos lagos o mares lo que sea / los cazan con el pico y tienen mucha facilidad para cazarlos / suelen comer mucho // y por lo que se ve los peces bastante grandes / porque están muy gordos // ahí se ve dos separados del grupo / ¿por qué están separados? / bueno seguramente porque son novios // y se están apareando ya que se les ve muy juntos / en otro grupo parece que están como si estuvieran en una manifestación todos juntos aguantando en medio de eh ese eeh iceberg // el hielo parece que está manchado / como si hubieran hecho / una pelea o algo de eso ahí en medio de ese trozo de hielo // está sucio y feo / el paisaje que se ve es

Pretest Oral
GRUPO EXPERIMENTAL

TEXTO 3. 2'10"

bueno ahora mismo lo que veo en esta fotografía son pingüinos (...) pues veo que están en su hábita / primero / están en grupo / a veces están separados / bueno la verdad es que no me resulta extraño la fotografía /// mirando al fondo está todo oscuro (...) no se ve nada raro / veo que también hay uno que está fuera del grupo se ve que está espiando o algo /// (...) /// no sé (N. A. ¿No se te ocurre nada más? ¿qué color tienen, de dónde vienen, en qué están pensando, quién hay por ahí?) (...) los animales se llaman pingüinos y su hábita donde suelen estar es el frío hay uno que está pensando que habrá de comer de por ahí / para comer se alimentan de peces / no aguantan mucho debajo del agua / debido a que tienen respiración pulmonar /// esto es (...) su lugar de caza

TEXTO 4. 2'13"

bueno vamos a hablar un poco de los pingüinos que están en el polo norte o en el polo sur según / son los pingüinos muy bonitos supongo que serán muy agradables tienen el pico negro y un poco rojo su cara también es un poco negra y y naranja // la mitad de su cuerpo es negro sus aletas también su cuerpo sobre pecho es blanco un blanco nieve / supongo que será de la nieve de por allí // tienen unas patas muy grandes / no sé cómo no se caen / y además cómo pueden aguantar el frío que hace por allí si yo no aguanto aquí pues / mmmm hay mucha agua sobre su alrededor congelada formando hielo nieve / eeh en el agua tiene que estar muy fría ellos se sumergen dentro para poder comer peces y todo eso que es su comida preferida porque es lo único que pueden comer allí / viven en manadas muchos diez o más / son muy monos no sé si son simpáticos o no he hablado con ellos /// el hielo se ve así un poco sucio / supongo que será por la limpieza de ellos su comida / no sé / no sé de qué hablar // parece que se estén limpiando quitándose algo que tienen sobre / los otros eehay pingüinos que se

ayudan mutuamente eso de quitarse bichos que tienen sobre la espalda // se ve muy agradable porque aunque están un poco en peligro de extinción porque hay personas que los quieren matar pero son (...) yo creo que son muy buenos lástima que no se pueden tener de mascota porque tienen que ser muy cariñosos // ¿ya? / ¿cuánto queda?

**Postest Oral
GRUPO DE CONTROL**

TEXTO 5. 2'06"

eeh los pingüinos ya los vi hace unos ocho meses o así / son preciosos la verdad es que son preciosos eee suelen tener eeh ¿cómo lo diría yo? en la garganta tienen un tono anaranjado muy bonito coon con la boca también naranja / la parte dee donde nosotros las personas tenemos las orejas ellos tienen también un color naranja / parece que lleven un esmoquin / un esmoquin negro / después / también el color es muy MUY bonito mmmm una roca así como un acantilado en un tono negro ellos están sobre todo (...) la masa de hielo blanca / sobre sus pies / y hay como unos // como unos doce pingüinos que están parece que estén buscando comida / aunque están todos juntos // está muy bien / eeh la masa de hielo está flotando / claro quee / claro que ellos saben nadar / buscan peces / y los peces están ahí esperándole todo (...) están ellos solos en apareamiento después los que hay en el centro

TEXTO 6. 2'18"

en principio veo unos pingüinos blancos que parece que están en manadas / están encima de un iceberg / hay más icebergs / se ve al fondo una montaña parece como si fuese un acantilado /// y el agua debe de estar helada porque los trozos de hielo que hay son impresionantes // los pingüinos son un poco raros a mí no me gustan // porque soon / son en pequeño andan parecen patos patos mareados // y luego lo raro es que en un iceberg hay un montón / y luego en otro iceberg hay dos y muy juntitos ¿qué serán? / y luego se ven / también se ve un trocito de hielo allí al final // y uno que está fuera de la manada /// y eso mirando hacia el frente / y no está con nadie / el hielo está todo manchado /// parece como si / hubieran hecho allí sus necesidades /// también /

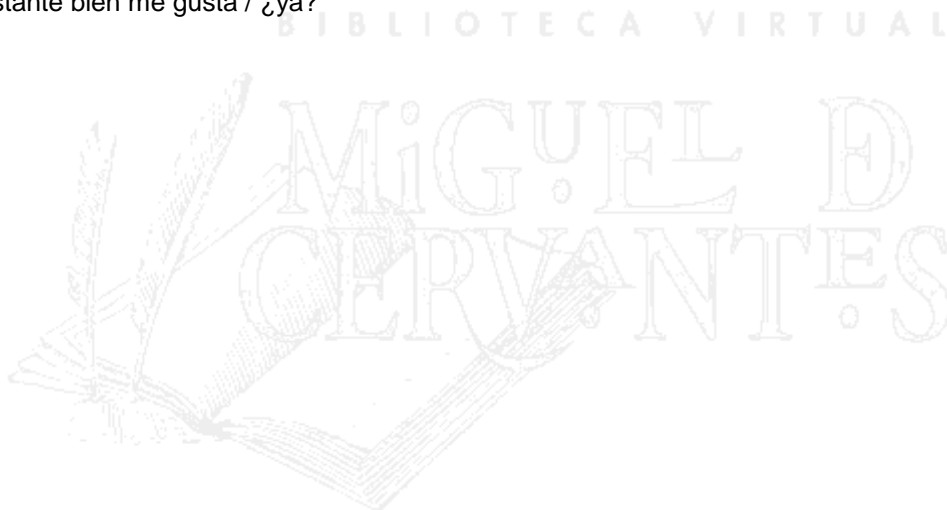
**Postest Oral
GRUPO EXPERIMENTAL**

TEXTO 7. 2'20"

bueno nada colegas / hoy (...) no sé qué contaros / ayer dormí muy mal (...) ¿sabes? // (...) se fue aaaa / a les caleres y me acosté muy tarde / venía del maestro / no sé qué deciros / ¿cómo estáis? os veo muy destrozados ya que todo allí (...) toos guay y no aquí // ¡debe de hacer frío! ¿eh? /// eso me trae muchos recuerdos / ya tenía ganas de veros mm pero como sé que hoy tengo mucho sueño MUUCHO sueño // ¿qué pocos sois? ¿no? // uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve diez once / ya veo que os (...) tomar nota // olle ¿por qué os estáis riendo? ¡ay mira Pepe! ¿cómo te va la vida? / ¡BIEN! ah pues me alegro eeh ¿y cómo te va con Carmela? / porque el otro día me dijeron que la vieron con otro / ¡ah sí! ya lo sabía / eso es muy duro para ti ¿verdad? lo siento lo siento mucho // bueno pero lo superarás eeh tranquilo / ¿y tú? ah también aquí guay ¿no? ¡qué guay! A ver cuando venís a hacerme una visita que tengo ganas de veros otra vez / aunque mi peluche no es (...) pingüino pero es igual tranquilos tenía ganas de veros de verdad como es una seguro que os lo coméis (...) vosotros feos // y ya está tengo sueño quiero irme a la cama / seguro que vosotros también ¿no? / ¿o queréis jugar? /// como no habléis más alto no os oigo / hablar más alto porque si no entre estos que están aquí por detrás // y ahora me toca matemáticas ¡NOO! / como me toca hacer los problemas / mañana tendré que hacer unos problemas (...) y luego la teoría / ya tengo suficientes problemas para hacer los problemas de matemáticas ahora uuu / bueno me despido hasta luego

TEXTO 8. 2'20"

bueno hola aquí estoy muy cansada porque como he estado todo el fin de semana de juerga pues de aquí allá comuniones conciertos / pues estoy cansada vosotros no sé pero frío por lo menos tenéis que tener / yo frío no pero es sueño lo que hace ¡ay dios mío! / tenemos más ganas de fiesta y no puede ser / ¿vosotros qué? ¿buena fiesta o qué? / ¿eh? / sí eeh os veo a todos reunidillos allí / paseando allí por el yelo / eso va bien la cosa un poco de frío para los pies / yo en invierno siempre los tengo fríos pero vosotros ya tenéis que ser todo el año / aunque ya estáis acostumbrados a ese clima ¿no? / sí / ¿tenéis hambre o algo? no porque os veo así un poco no (...) el problema es estos de aquí todo solitario / y ¿sabes lo que querrán hacer? no lo sé no / (...) igual se gustan pues mira // no no creo que no teníais que comer mucho ¿eeh? // estáis ya bastante gordos // bastante gordos tenéis que estar ya más hartos de todo / ¿por qué? no lo sé // (...) eso verde de por aquí y tal / ¿verdá que os gusta eso? hay digo yo no digo yo que estoy cansá / naranjita me gusta me gusta ¡qué moderno! // una cosa que me estraña a mí es que nunca os he visto no sé si tenéis pelo o qué / algo de eso tendréis que tener porque para estar así / parecéis mi padre cuando cuando yo comulgué negro yy blanco / mejor dicho mi padre mi padre parecía (...) gordos // (...) // ahora yo estoy sufriendo por vosotros por si pasáis frío / porque ahora tengo calor / estamos a punto de llegar al verano / ¡ay pero hace una calor! ¿si lo vieras? luego al volver para casa hace hace mucha calor / y vosotros siempre con el yelo encima yo no sé cómo os lo apañáis // pero si vinierais aquí seguro que os moriríais de la calor que hace / seguro / sí / segurísimo / ¡sois bastante chulos! ¿eh? / unos más gordos otros más altos / está bastante bien esa vida se ve se ve la cosa va bastante bien me gusta / ¿ya?



Anexo 8

➤ **PRUEBA ACTITUDINAL**

a) Prueba

Puntúa tu experiencia sobre el método que se ha seguido en clase para aprender vocabulario, sobre una escala de siete puntos entre dos adjetivos extremos. Coloca una X que responda a la pregunta:

¿Qué te ha parecido el modo de aprender vocabulario?								
1. MARAVILLOSO	—	—	—	—	—	—	—	ESPANTOSO
2. CÓMODO	—	—	—	—	—	—	—	INCÓMODO
3. LENTO	—	—	—	—	—	—	—	RÁPIDO
4. CORTO	—	—	—	—	—	—	—	LARGO
5. ADECUADO	—	—	—	—	—	—	—	INADECUADO
6. ANIMADO	—	—	—	—	—	—	—	DESANIMADO
7. ÁSPERO	—	—	—	—	—	—	—	SUAVE
8. DURO	—	—	—	—	—	—	—	BLANDO
9. FESTIVO	—	—	—	—	—	—	—	SERIO
10. FAMILIAR	—	—	—	—	—	—	—	EXTRAÑO
11. FELIZ	—	—	—	—	—	—	—	INFELIZ
12. REPUGNANTE	—	—	—	—	—	—	—	ATRAYENTE
13. DESCANSADO	—	—	—	—	—	—	—	CANSADO
14. BULLICIOSO	—	—	—	—	—	—	—	SILENCIOSO
15. DEMOCRÁTICO	—	—	—	—	—	—	—	AUTORITARIO
16. DIVERTIDO	—	—	—	—	—	—	—	ABURRIDO
17. ESTÁTICO	—	—	—	—	—	—	—	DINÁMICO
18. ALEGRE	—	—	—	—	—	—	—	TRISTE
19. COLECTIVO	—	—	—	—	—	—	—	INDIVIDUAL
20. CÁLIDO	—	—	—	—	—	—	—	FRÍO
21. SUPERFICIAL	—	—	—	—	—	—	—	PROFUNDO
22. LLENO	—	—	—	—	—	—	—	VACÍO
23. ACTIVO	—	—	—	—	—	—	—	PASIVO
24. UNIDO	—	—	—	—	—	—	—	DESUNIDO
25. NEGATIVO	—	—	—	—	—	—	—	POSITIVO
26. ÚTIL	—	—	—	—	—	—	—	INÚTIL
27. FIRME	—	—	—	—	—	—	—	INESTABLE
28. ATRACTIVO	—	—	—	—	—	—	—	REPULSIVO
29. CONFIADO	—	—	—	—	—	—	—	DESCONFIADO
30. INCÓMODO	—	—	—	—	—	—	—	CÓMODO
31. VÁLIDO	—	—	—	—	—	—	—	INVÁLIDO
32. ABIERTO	—	—	—	—	—	—	—	CERRADO
33. PRÁCTICO	—	—	—	—	—	—	—	TEÓRICO
34. NUEVO	—	—	—	—	—	—	—	VIEJO
35. SIMPÁTICO	—	—	—	—	—	—	—	ANTIPÁTICO
36. PÉSIMO	—	—	—	—	—	—	—	ÓPTIMO
37. ORGANIZADO	—	—	—	—	—	—	—	DESORGANIZAD
38. DEPRIMENTE	—	—	—	—	—	—	—	ESTIMULANTE
39. MONÓTONO	—	—	—	—	—	—	—	VARIADO
40. OSCURO	—	—	—	—	—	—	—	CLARO
41. AGRADABLE	—	—	—	—	—	—	—	DESAGRADABLE
42. PESADO	—	—	—	—	—	—	—	LIGERO
43. SATISFECHO	—	—	—	—	—	—	—	INSATISFECHO
44. SUGESTIVO	—	—	—	—	—	—	—	DESALENTADOR
45. FUERTE	—	—	—	—	—	—	—	DÉBIL
46. FRUSTRADO	—	—	—	—	—	—	—	REALIZADO
47. INCÓMODO	—	—	—	—	—	—	—	CONFORTABLE
48. FEO	—	—	—	—	—	—	—	BONITO
49. NERVIOSO	—	—	—	—	—	—	—	RELAJADO
50. ESCÉPTICO	—	—	—	—	—	—	—	ILUSIONADO

b) Resultados de la Prueba actitudinal en grupo experimental

	7	6	5	4	3	2	1	
1. MARAVILLOSO	9	11	7	4	4	1	0	ESPANTOSO
2. CÓMODO	11	8	8	7	1	1	0	INCÓMODO
3. RÁPIDO	4	4	6	13	5	3	1	LENTO
4. CORTO	9	8	3	11	3	1	1	LARGO
5. ADECUADO	19	8	2	5	2	0	0	INADECUADO
6. ANIMADO	23	9	1	2	1	0	0	DESANIMADO
7. SUAVE	11	5	2	17	0	1	0	ÁSPERO
8. BLANDO	10	5	8	11	0	2	0	DURO
9. FESTIVO	21	9	4	1	0	1	0	SERIO
10. FAMILIAR	16	10	2	3	3	1	1	EXTRAÑO
11. FELIZ	21	9	2	1	2	0	1	INFELIZ
12. ATRAYENTE	16	11	4	2	1	1	1	REPUGNANTE
13. DESCANSADO	15	8	3	8	0	2	0	CANSADO
14. BULLICIOSO	13	7	8	7	0	1	0	SILENCIOSO
15. DEMOCRÁTICO	7	5	7	13	1	1	2	AUTORITARIO
16. DIVERTIDO	25	6	3	1	0	1	0	ABURRIDO
17. DINÁMICO	19	3	3	5	4	1	1	ESTÁTICO
18. ALEGRE	23	10	2	0	0	1	0	TRISTE
19. COLECTIVO	30	3	1	2	0	0	0	INDIVIDUAL
20. CÁLIDO	10	15	7	4	0	0	0	FRÍO
21. PROFUNDO	9	7	4	10	3	2	1	SUPERFICIAL
22. LLENO	10	11	6	6	1	2	0	VACÍO
23. ACTIVO	18	7	3	7	1	0	0	PASIVO
24. UNIDO	18	9	2	4	2	0	1	DESUNIDO
25. POSITIVO	21	11	2	1	0	1	0	NEGATIVO
26. ÚTIL	17	13	2	3	0	1	0	INÚTIL
27. FIRME	6	10	9	8	2	1	0	INESTABLE
28. ATRACTIVO	14	10	4	5	3	0	0	REPULSIVO
29. CONFIADO	15	11	2	4	3	0	1	DESCONFIADO
30. CÓMODO	17	9	2	1	5	1	1	INCÓMODO
31. VÁLIDO	16	10	5	4	0	0	1	INVÁLIDO
32. ABIERTO	21	10	4	1	0	0	0	CERRADO
33. PRÁCTICO	21	7	5	3	0	0	0	TEÓRICO
34. NUEVO	26	6	1	3	0	0	0	VIEJO
35. SIMPÁTICO	14	10	4	5	1	0	2	ANTIPÁTICO
36. ÓPTIMO	12	13	2	4	0	3	2	PÉSIMO
37. ORGANIZADO	12	13	2	4	0	3	2	DESORGANIZADO
38. ESTIMULANTE	12	13	2	4	0	3	2	DEPRIMENTE
39. VARIADO	18	10	2	2	3	0	1	MONÓTONO
40. CLARO	12	9	8	7	0	0	0	OSCURO
41. AGRADABLE	18	12	3	3	0	0	0	DESAGRADABLE
42. LIGERO	14	15	2	2	2	0	1	PESADO
43. SATISFECHO	15	13	3	3	1	1	0	INSATISFECHO
44. SUGESTIVO	12	5	3	13	2	0	1	DESALENTADOR
45. FUERTE	2	6	5	17	4	0	2	DÉBIL
46. REALIZADO	11	11	4	8	2	0	0	FRUSTRADO
47. CONFORTABLE	16	8	5	25	2	2	1	INCÓMODO
48. BONITO	16	6	5	7	1	0	1	FEO
49. RELAJADO	14	4	0	7	3	4	4	NERVIOSO
50. ILUSIONADO	13	11	7	4	0	0	1	ESCÉPTICO

c) Resultados de la Prueba actitudinal en grupo de control

	7	6	5	4	3	2	1	
1. MARAVILLOSO	0	4	10	14	4	3	0	ESPANTOSO
2. CÓMODO	4	10	6	7	5	3	0	INCÓMODO
3. RÁPIDO	2	2	4	5	7	7	8	LENTO
4. CORTO	0	4	2	4	7	10	8	LARGO
5. ADECUADO	15	10	4	3	3	0	0	INADECUADO
6. ANIMADO	5	9	8	7	3	2	1	DESANIMADO
7. SUAVE	2	4	7	18	3	1	0	ÁSPERO
8. BLANDO	2	4	9	14	5	0	1	DURO
9. FESTIVO	5	5	10	5	5	2	3	SERIO
10. FAMILIAR	5	8	7	9	4	1	1	EXTRAÑO
11. FELIZ	4	4	8	14	2	2	1	INFELIZ
12. ATRAYENTE	0	6	12	13	3	0	1	REPUGNANTE
13. DESCANSADO	2	6	3	14	4	4	2	CANSADO
14. BULLICIOSO	6	6	7	8	4	2	2	SILENCIOSO
15. DEMOCRÁTICO	6	8	7	9	3	1	1	AUTORITARIO
16. DIVERTIDO	5	6	13	6	3	1	1	ABURRIDO
17. DINÁMICO	3	2	10	13	2	4	1	ESTÁTICO
18. ALEGRE	5	9	13	5	1	2	0	TRISTE
19. COLECTIVO	5	6	4	14	4	2	0	INDIVIDUAL
20. CÁLIDO	4	5	12	10	3	1	0	FRÍO
21. PROFUNDO	1	4	3	22	2	3	0	SUPERFICIAL
22. LLENO	3	6	13	12	1	0	0	VACÍO
23. ACTIVO	10	9	5	6	2	3	0	PASIVO
24. UNIDO	7	6	7	13	2	0	0	DESUNIDO
25. POSITIVO	9	17	6	3	0	0	0	NEGATIVO
26. ÚTIL	18	9	3	2	1	0	2	INÚTIL
27. FIRME	5	6	6	16	1	1	0	INESTABLE
28. ATRACTIVO	1	1	10	17	4	2	0	REPULSIVO
29. CONFIADO	2	7	14	11	1	0	0	DESCONFIADO
30. CÓMODO	1	10	11	9	3	0	1	INCÓMODO
31. VÁLIDO	13	5	12	4	1	0	0	INVÁLIDO
32. ABIERTO	9	8	10	7	1	0	0	CERRADO
33. PRÁCTICO	13	7	5	7	1	1	1	TEÓRICO
34. NUEVO	19	4	4	4	2	1	1	VIEJO
35. SIMPÁTICO	2	9	12	8	3	1	0	ANTIPÁTICO
36. ÓPTIMO	3	7	12	12	1	0	0	PÉSIMO
37. ORGANIZADO	15	9	5	4	2	0	0	DESORGANIZADO
38. ESTIMULANTE	0	4	12	12	5	2	0	DEPRIMENTE
39. VARIADO	8	10	6	8	1	0	2	MONÓTONO
40. CLARO	3	5	8	17	2	0	0	OSCURO
41. AGRADABLE	2	11	6	12	4	0	0	DESAGRADABLE
42. LIGERO	1	3	6	7	5	4	9	PESADO
43. SATISFECHO	6	7	12	6	3	1	0	INSATISFECHO
44. SUGESTIVO	4	5	7	16	3	0	0	DESALENTADOR
45. FUERTE	3	1	5	18	6	2	0	DÉBIL
46. REALIZADO	5	7	10	10	3	0	0	FRUSTRADO
47. CONFORTABLE	3	11	5	13	2	1	0	INCÓMODO
48. BONITO	1	3	16	13	0	1	1	FEO
49. RELAJADO	12	6	8	9	0	0	0	NERVIOSO
50. ILUSIONADO	0	5	8	16	3	1	2	ESCÉPTICO

d) Valoración gráfica de la Prueba actitudinal en el grupo experimental

	7	6	5	4	3	2	1	
1. MARAVILLOSO		x						ESPANTOSO
2. CÓMODO	x							INCÓMODO
3. RÁPIDO				x				LENTO
4. CORTO				x				LARGO
5. ADECUADO	x							INADECUADO
6. ANIMADO	x							DESANIMADO
7. SUAVE				x				ÁSPERO
8. BLANDO				x				DURO
9. FESTIVO	x							SERIO
10. FAMILIAR	x							EXTRAÑO
11. FELIZ	x							INFELIZ
12. ATRAYENTE	x							REPUGNANTE
13. DESCANSADO	x							CANSADO
14. BULLICIOSO	x							SILENCIOSO
15. DEMOCRÁTICO				x				AUTORITARIO
16. DIVERTIDO	x							ABURRIDO
17. DINÁMICO	x							ESTÁTICO
18. ALEGRE	x							TRISTE
19. COLECTIVO	x							INDIVIDUAL
20. CÁLIDO		x						FRÍO
21. PROFUNDO				x				SUPERFICIAL
22. LLENO		x						VACÍO
23. ACTIVO	x							PASIVO
24. UNIDO	x							DESUNIDO
25. POSITIVO	x							NEGATIVO
26. ÚTIL	x							INÚTIL
27. FIRME		x						INESTABLE
28. ATRACTIVO	x							REPULSIVO
29. CONFIADO	x							DESCONFIADO
30. CÓMODO	x							INCÓMODO
31. VÁLIDO	x							INVÁLIDO
32. ABIERTO	x							CERRADO
33. PRÁCTICO	x							TEÓRICO
34. NUEVO	x							VIEJO
35. SIMPÁTICO	x							ANTIPÁTICO
36. ÓPTIMO		x						PÉSIMO
37. ORGANIZADO		x						DESORGANIZADO
38. ESTIMULANTE		x						DEPRIMENTE
39. VARIADO	x							MONÓTONO
40. CLARO	x							OSCURO
41. AGRADABLE	x							DESAGRADABLE
42. LIGERO		x						PESADO
43. SATISFECHO	x							INSATISFECHO
44. SUGESTIVO				x				DESALENTADOR
45. FUERTE				x				DÉBIL
46. REALIZADO		x						FRUSTRADO
47. CONFORTABLE				x				INCÓMODO
48. BONITO	x							FEO
49. RELAJADO	x							NERVIOSO
50. ILUSIONADO	x							ESCÉPTICO

e) Valoración gráfica de la Prueba actitudinal en el grupo de control

	7	6	5	4	3	2	1	
1. MARAVILLOSO				x				ESPANTOSO
2. CÓMODO		x						INCÓMODO
3. RÁPIDO							x	LENTO
4. CORTO						x		LARGO
5. ADECUADO	x							INADECUADO
6. ANIMADO			x					DESANIMADO
7. SUAVE				x				ÁSPERO
8. BLANDO				x				DURO
9. FESTIVO			x					SERIO
10. FAMILIAR				x				EXTRAÑO
11. FELIZ				x				INFELIZ
12. ATRAYENTE				x				REPUGNANTE
13. DESCANSADO				x				CANSADO
14. BULLICIOSO				x				SILENCIOSO
15. DEMOCRÁTICO				x				AUTORITARIO
16. DIVERTIDO			x					ABURRIDO
17. DINÁMICO					x			ESTÁTICO
18. ALEGRE			x					TRISTE
19. COLECTIVO				x				INDIVIDUAL
20. CÁLIDO			x					FRÍO
21. PROFUNDO				x				SUPERFICIAL
22. LLENO			x					VACÍO
23. ACTIVO	x							PASIVO
24. UNIDO				x				DESUNIDO
25. POSITIVO		x						NEGATIVO
26. ÚTIL	x							INÚTIL
27. FIRME				x				INESTABLE
28. ATRACTIVO				x				REPULSIVO
29. CONFIADO			x					DESCONFIADO
30. CÓMODO			x					INCÓMODO
31. VÁLIDO	x							INVÁLIDO
32. ABIERTO			x					CERRADO
33. PRÁCTICO	x							TEÓRICO
34. NUEVO	x							VIEJO
35. SIMPÁTICO			x					ANTIPÁTICO
36. ÓPTIMO			x					PÉSIMO
37. ORGANIZADO	x							DESORGANIZADO
38. ESTIMULANTE			x					DEPRIMENTE
39. VARIADO		x						MONÓTONO
40. CLARO				x				OSCURO
41. AGRADABLE				x				DESAGRADABLE
42. LIGERO							x	PESADO
43. SATISFECHO			x					INSATISFECHO
44. SUGESTIVO				x				DESALENTADOR
45. FUERTE				x				DÉBIL
46. REALIZADO				x				FRUSTRADO
47. CONFORTABLE				x				INCÓMODO
48. BONITO			x					FEO
49. RELAJADO	x							NERVIOSO
50. ILUSIONADO				x				ESCÉPTICO

Anexo 9

BIBLIOTECA VIRTUAL

➤ **DIARIO DE CLASE DEL PROFESOR**

Grupo Experimental (3 muestras)

Grupo de Control (1 muestra)

Cada sesión aparece reflejada en el diario de dos maneras. Con trazo fino la descripción objetiva de las actividades efectuadas; con trazo grueso la valoración del investigador.

Versión 14-7-97

Grp Experimental

- 10' antes coloco los autos adentro (9) a los puros, alrededor.
- Pelogini: invocar suplicas: "está a la plaza..."
- Los ojos.
- Estatuas grupales o conjunto escultórico. o escultura colectiva. Se escuchó la campanilla y ahí sí se palmeó.

Después de esto:

1º) En 8 grupos (algunos, habían faltado 2 algunos), intalare en orden de salida y hacen desplazamiento de grupos. Dato de cada grupo, por fin, los miembros se habían reunido para aprender la salida de ellos. No saben todos a la vez, sino de uno a uno dentro de cada grupo.

Cuando quedaba fijada, acabada el conjunto escultórico pedía títulos al resto de la clase:

- con una palabra (de los nombres)
- con 2 o más palabras.

2º) al final. Toda la parte de la pintura y alrededor oración: envagelada

71

con folios y, a cada folio, un
grande, una palabra (vocada).
En total más de 30 palabras distintas.
(Corpus del juego para ACTOR, a los
9 años del G. Esp.).

- Solam 5': separam el aula.
(hala el ruido el grupo central desde
el principio).



- Tit va NO le tando el ruido de
para le AM vez. cuando dije
terminar y seaden el aula 2
algunas fidien catina en
los esculturas grupales.
- La carta VOCAR, GRITAR
la palabra; apena se

atención a elevación poco la
 ut. Para el primer y mejor

sen:

→ sola la palabra (algun)

→ El resto del audio la
corcha (impulsiones:

ATO).

esto puede mejorar y hacer q.
 se desbloquee la voz
 y pierda el temor a
chillar: expresionarla
 con palabras.

- Fue comentado la forma
 plástica del conjunto es cultural:
 aciertos, desvíos... pero
 q. ellos apuntan algún

Jueves 13-7-97

Gupo Control

Actitud 5.

- Para explicaciones las lects. Act 50 con 4 ejercicios.
- al final de las 50' (lects), los voy a la clase los había terminado ya.

Aquí traen y usan más el diccionario que el G.E.
Ha habido buen ambiente de trabajo.

Mañana dejaré 10' para terminar todo lo que y por favor a seguirlos.

Hoy, nada en especial.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Anexo 10

➤ **CALIFICACIONES FINALES EN
TODAS LAS ASIGNATURAS
(junio, 1997)**

1ºA = grupo de control. 1ºE = grupo experimental.

Final (Juny)	1r A		1r B		1r C		1r D		1r E		1r F		Total Primer			
	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº al.	nº ap.	% ap.	nº set.
Valencià	18	50%	20	56%	19	53%	14	41%	23	66%	25	74%	211	119	56%	92
Castellà	25	69%	24	65%	22	61%	23	68%	25	69%	21	62%	213	140	66%	73
Anglès	13	36%	12	52%	16	44%	18	53%	23	64%	16	47%	199	98	49%	101
Francès			11	79%									14	11	79%	3
Dibuix	28	78%	15	41%	26	72%	18	53%	27	75%	22	65%	213	136	64%	77
Música	29	81%	26	70%	32	89%	24	71%	33	92%	29	85%	213	173	81%	40
Història	25	69%	21	57%	21	58%	14	41%	26	72%	23	68%	213	130	61%	83
Ètica	33	92%	12	92%									49	45	92%	4
Religió			21	88%	35	97%	34	100%	35	97%	34	100%	164	159	97%	5
Matemàtiques	14	39%	12	32%	18	50%	16	47%	15	42%	18	53%	213	93	44%	120
Ciències Naturals	24	67%	16	43%	25	69%	15	44%	24	67%	25	74%	213	129	61%	84
Educació Física	32	89%	34	92%	36	100%	32	94%	34	94%	33	97%	213	201	94%	12
Francès II			0	0%					13	87%			17	13	76%	4

	2n A		2n B		2n C		2n D		2n E		Total Segon			
	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº al.	nº ap.	% ap.	nº set.
Valencià	30	91%	25	81%	29	85%	32	94%	29	88%	165	145	88%	20
Castellà	31	94%	25	81%	32	94%	30	88%	23	72%	164	141	86%	23
Llatí	21	64%	19	61%	22	65%	23	68%	21	66%	164	106	65%	58
Anglès	18	55%	18	82%	22	65%	29	85%	24	75%	155	111	72%	44
Francès			7	78%							9	7	78%	2
Geografia	33	100%	30	97%	31	91%	34	100%	30	94%	164	158	96%	6
Ètica	9	100%	11	100%	8	100%	9	100%	9	100%	46	46	100%	0
Religió	24	100%	19	95%	26	100%	25	100%	22	96%	118	116	98%	2
Matemàtiques	10	30%	6	19%	11	32%	18	53%	13	41%	164	58	35%	106
Física i Química	18	55%	17	55%	16	47%	28	82%	24	75%	164	103	63%	61
Educació Física	33	100%	30	97%	33	97%	34	100%	31	97%	164	161	98%	3
EATP	32	97%	29	94%	34	100%	33	97%	31	97%	164	159	97%	5
Francès II	2	67%	3	100%					2	40%	11	7	64%	4

	3r A		3r B		3r C		3r D		Total Tercer			
	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº ap.	% ap.	nº al.	nº ap.	% ap.	nº set.
Valencià	18	56%	22	79%	22	79%	23	70%	121	85	70%	36
Anglès	16	55%	14	52%	21	72%	19	63%	115	70	61%	45
Francès	2	67%	1	100%			3	100%	7	6	86%	1
Història	14	44%	17	61%	25	89%	20	61%	121	76	63%	45
Filosofia	23	72%	21	75%	25	89%	28	85%	121	97	80%	24
Ètica	6	86%	9	100%	11	100%	8	89%	36	34	94%	2
Religió	22	88%	19	100%	16	94%	24	100%	85	81	95%	4
Educació Física	27	84%	27	96%	26	96%	31	94%	120	111	93%	9
EATP	27	84%	27	96%	27	100%	33	100%	120	114	95%	6
Literatura Castellana	25	78%	21	75%					60	46	77%	14
Llatí	11	34%	1	50%					34	12	36%	22
Grec	16	48%							33	16	48%	17
Matemàtiques			7	37%	8	28%	24	71%	82	39	48%	43
Ciències Naturals			20	74%	25	93%	27	79%	88	72	82%	16
Física i Química			1	9%	24	89%	25	76%	71	50	70%	21
Francès II	1	100%	1	100%	1	100%	2	100%	5	5	100%	0

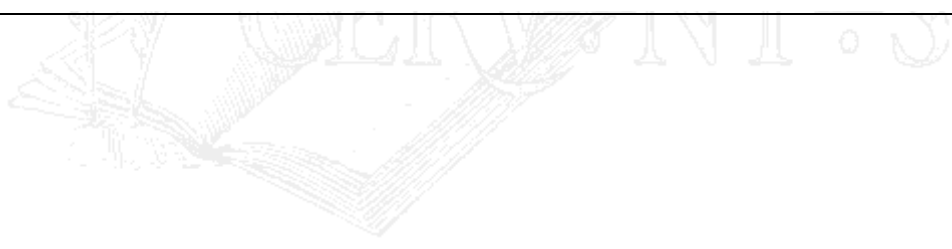
Nº caspases	1r A				1r B				1r C				1r D				1r E				1r F				Total Primer							
	1r.1	1r.2	1r.3	1r.4	1r.5	1r.6	1r.7	1r.8	1r.9	1r.10	1r.11	1r.12	1r.13	1r.14	1r.15	1r.16	1r.17	1r.18	1r.19	1r.20	1r.21	1r.22	1r.23	1r.24	1r.25	1r.26	1r.27	1r.28	1r.29	1r.30	1r.31	1r.32
cap	3	2	8	9	7	5	5	8	7	10	10	13	9	7	8	11	6	9	13	14	7	5	12	14	29	38	50	58	29	38	50	58
cor	0	0	5	5	3	1	8	4	5	3	3	3	0	2	2	2	5	5	1	3	5	7	2	1	24	23	90	18	24	23	90	18
cu. 1	5	0	5	4	4	0	1	0	0	2	2	0	1	0	1	0	2	4	4	3	5	2	2	4	21	19	95	18	21	19	95	18
des	4	5	1	3	3	1	3	0	4	4	3	4	4	3	4	1	3	2	2	3	1	1	3	2	70	14	90	99	70	14	90	99
total de cas.	18	18	17	15	29	24	22	16	14	17	16	16	21	23	19	16	20	18	16	13	17	20	15	13	130	118	107	81	130	118	107	81
des. a mtey	14	13	15	16	14	12	12	15	18	15	15	16	10	9	11	15	13	18	18	20	17	14	15	19	80	81	88	90	80	81	88	90
des. a mtey	22	23	19	16	23	25	25	22	18	20	21	20	25	26	23	19	23	18	18	16	15	21	18	15	120	134	123	110	120	134	123	110
mtey comp. tot.	72	3,72	3,72	3,31	3,79	4,19	4,02	3,37	2,84	3,20	3,80	3,06	3,51	4,43	4,38	2,88	3,07	3,06	3,19	2,67	3,31	4,36	3,29	2,76	2,76	3,34	3,76	3,79	3,28	3,34	3,76	3,79

Nº caspases	2n A				2n B				2n C				2n D				2n E				Total Segon										
	2n.1	2n.2	2n.3	2n.4	2n.5	2n.6	2n.7	2n.8	2n.9	2n.10	2n.11	2n.12	2n.13	2n.14	2n.15	2n.16	2n.17	2n.18	2n.19	2n.20	2n.21	2n.22	2n.23	2n.24	2n.25	2n.26	2n.27	2n.28	2n.29	2n.30	2n.31
cap	8	3	0	8	5	3	4	4	5	5	7	8	8	7	9	12	11	9	8	10	28	27	33	43	28	27	33	43			
cor	7	3	0	4	2	4	0	8	9	4	2	7	8	3	6	10	5	6	7	9	29	28	36	38	29	28	36	38			
des	3	7	0	6	8	4	11	10	4	4	7	5	4	4	5	6	3	6	3	3	22	27	31	38	22	27	31	38			
des	10	7	0	6	10	4	2	2	0	7	3	4	8	7	9	3	3	2	7	4	37	27	32	18	37	27	32	18			
total de cas.	5	1	0	8	7	11	6	7	9	14	13	30	9	11	5	3	12	11	8	7	42	40	43	35	42	40	43	35			
des. a mtey	18	13	10	18	15	11	21	22	19	13	18	20	18	16	20	29	19	21	18	22	88	74	90	111	88	74	90	111			
des. a mtey	15	20	18	14	17	20	15	9	15	21	18	14	17	15	14	6	15	13	15	11	78	82	75	54	78	82	75	54			
mtey comp. tot.	2,08	3,33	2,61	2,18	2,76	3,48	2,58	2,39	2,18	3,12	2,65	2,24	2,29	2,90	1,85	1,32	2,32	2,02	2,40	2,03	2,30	3,00	2,44	2,02	2,30	3,00	2,44	2,02			

Nº caspases	3r A				3r B				3r C				3r D				Total Tercer											
	3r.1	3r.2	3r.3	3r.4	3r.5	3r.6	3r.7	3r.8	3r.9	3r.10	3r.11	3r.12	3r.13	3r.14	3r.15	3r.16	3r.17	3r.18	3r.19	3r.20	3r.21	3r.22	3r.23	3r.24	3r.25	3r.26	3r.27	3r.28
cap	4	2	5	6	2	1	2	0	3	6	5	5	6	5	8	7	4	15	15	28	34	34	36	34	34	34	36	34
cor	4	2	3	3	8	7	8	8	4	5	6	11	4	4	3	4	28	30	32	28	28	28	30	28	28	28	30	28
des	5	2	4	6	4	1	3	6	7	10	8	7	4	8	5	3	28	32	28	19	28	28	30	28	28	28	30	28
des	7	5	3	6	1	3	5	2	4	3	6	7	1	3	2	4	13	14	16	17	37	37	40	37	37	37	40	37
total de cas.	15	22	17	11	20	10	12	6	12	6	3	2	17	12	10	8	64	85	42	30	64	85	42	30	64	85	42	30
des. a mtey	10	8	12	15	12	12	13	10	14	31	21	33	10	14	22	22	84	81	68	78	84	81	68	78	84	81	68	78
des. a mtey	22	27	30	17	21	18	17	11	16	9	9	1	18	15	12	12	77	89	58	41	77	89	58	41	77	89	58	41
mtey comp. tot.	3,31	4,33	4,33	3,38	3,48	3,73	3,13	2,83	2,83	2,17	2,08	1,80	2,84	2,84	2,21	1,7	3,15	3,31	2,84	2,42	2,42	2,42	2,42	2,42	2,42	2,42	2,42	

Nº caspases	COU A				COU B				COU C				COU D				Tercer TOU							
	COU.1	COU.2	COU.3	COU.4	COU.5	COU.6	COU.7	COU.8	COU.9	COU.10	COU.11	COU.12	COU.13	COU.14	COU.15	COU.16	COU.17	COU.18	COU.19	COU.20	COU.21	COU.22	COU.23	COU.24
cap	4	5	14	11	5	8	11	11	3	5	9	9	4	4	16	16	14	28	14	14	14	14	14	14
cor	6	2	6	6	6	2	6	6	2	1	9	9	4	1	8	8	18	6	6	6	18	18	18	18
des	4	2	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	5	5	3	3	14	18	9	9	14	14	14	14
des	2	4	3	3	4	4	1	1	1	1	2	2	7	8	8	8	14	17	6	6	14	14	14	14
total de cas.	16	17	8	8	17	18	14	14	10	13	4	4	6	8	3	3	57	67	29	29	57	67	29	29
des. a mtey	14	9	13	13	12	9	13	13	7	8	11	11	13	18	18	18	86	36	58	58	86	36	58	58
des. a mtey	18	21	11	11	21	23	15	11	16	14	6	6	13	16	3	3	71	34	35	35	71	34	35	35
mtey comp. tot.	3,39	4,30	3,34	3,34	3,58	4,00	3,07	3,07	4,23	3,73	2,86	2,86	2,42	3,08	1,85	1,85	3,15	3,39	2,30	2,30	3,15	3,39	2,30	2,30

Total Primer			
1r.1	1r.2	1r.3	1r.4
305	17	140	148
19	80	67	82
18	76	76	65
82	74	78	65
275	280	224	266
275	280	224	266
280	280	293	211
1,32	3,48	2,08	2,40



ANEXOS



GRUPO EXPERIMENTAL

BIBLIOTECA VIRTUAL

Anexo 11

➤ **PROGRAMACIÓN**
(grupo experimental)

Unidad Didáctica 1: Viajar

<i>Sesión</i>	<i>Secuencia</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Actividades</i>
1	Presentación Lingüística	15-I/1	Atracciones Benidorm VIAJE 1 y 2 BIENVENIDO 1 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
2	Dramática	17-I/2	Relación respiración-voz Sentados en la silla Vocalizaciones Diálogos expresivos
3	Lingüística	22-I/3	AGENCIA 1 y 2 CORREO 1 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
4	Dramática Evaluación	24-I/4	El viaje imaginario Vocalizaciones Surgen dificultades Coloquio final

Unidad Didáctica 2: En el cuartel

<i>Sesión</i>	<i>Secuencia</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Actividades</i>
1	Presentación Lingüística	29-I/5	ARMA 1 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
2	Dramática	31-I/6	Tensor y destensar Juego de espejos La frase expresiva
3	Lingüística	5-II/7	CENTINELA 1 y 2 MILICIA 1 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
4	Dramática Evaluación	7-II/8	Audición musical Me desplazo Palabras mudas Cuestionario (autoeval.)

Unidad Didáctica 3: En el teatro

<i>Sesión</i>	<i>Secuencia</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Actividades</i>
1	Presentación Lingüística	12-II/9	“Boig per tu” ACTOR 1 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
2	Dramática	14-II/10	Imágenes sugeridas Esculturas vivas Escultura colectiva
3	Lingüística	19-II/11	COMPOSITOR 1 y 2 OBRA 1 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
4	Dramática Evaluación	21-II/12	Exploración de sonidos Mimo música Breve relato mimado Cuestionario (autoeval.)

Unidad Didáctica 4: Deportes			
<i>Sesión</i>	<i>Secuencia</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Actividades</i>
1	Presentación Lingüística	28-II/13	Cultura deportiva META 3 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
2	Dramática	3-III/14	VICTORIA 1 y 2 COMPETIR 1 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
3	Lingüística	4-III/15	Composición de un anuncio publicitario
4	Dramática	7-III/16	Audición musical ‘ Vocalizaciones ‘ Escribo mi nombre ‘ Anuncios publicitarios ‘
5	Lingüística Evaluación	10-III/17	Reescritura de anuncios Coloquio final
6	Dramática	14-III/18	Audición musical ” Vocalizaciones ” Escribo mi nombre ” Anuncios publicitarios ”

BIBLIOTECA VIRTUAL

Unidad Didáctica 5: De tiendas			
<i>Sesión</i>	<i>Secuencia</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Actividades</i>
1	Presentación Lingüística	17-III/19	Trucos para vender TIENDAS 1 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
2	Lingüística	18-III/20	DEPENDIENTE 1 GÉNERO 1 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
3	Dramática Evaluación	24-III/21	El alarido grupal En el zoo Escenas improvisadas Coloquio final

Unidad Didáctica 6: El mar			
<i>Sesión</i>	<i>Secuencia</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Actividades</i>
1	Presentación Lingüística	9-IV/22	¿Qué me dice la palabra mar? PUERTO 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
2	Dramática Evaluación	11-IV/23	Suspiros Maneras de cruzar la calle En el consultorio médico Coloquio final

Unidad Didáctica 7: En la montaña			
<i>Sesión</i>	<i>Secuencia</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Actividades</i>
1	Presentación Lingüística	16-IV/24	El día de la naturaleza MONTAÑA 4 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
2	Dramática	18-IV/25	El punto blanco Sismógrafos humanos Significante busca Significado
3	Lingüística	23-IV/26	LUMBRE 2 + Jugo Léxico + Comentario Lingüístico ALPINISMO 2 + Jugo Léxico + Comentario Lingüístico ALBORADA 2 + Jugo Léxico + comentario Lingüístico
4	Dramática Evaluación	25-IV/27	Masaje La silla Telenoticia + canción Autoevaluación

Unidad Didáctica 8: Familia			
<i>Sesión</i>	<i>Secuencia</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Actividades</i>
1	Presentación Lingüística	30-IV/28	Mi árbol genealógico FAMILIA 4 y 2 Jugo Léxico Comentario Lingüístico
2	Dramática	7-V/29	Viaje fantástico en grupo ¡Vaya lío! ¿Entras o sales? (')
3	Dramática	9-V/30	Encogerse y extenderse Pasar el objeto ¿Entras o sales? (")

DESGLOSE DE LA PROGRAMACIÓN EN GRUPO EXPERIMENTAL

Grupo Experimental	
8 Unidades Didácticas	
30 Sesiones	
- 14 dramáticas	
- 16 lingüísticas	
23 Constelaciones-2 (1.200 palabras, corpus léxico de la investigación):	
UD1	Viajar 1. VIAJE 2. BIENVENIDA 3. CORREO 4. AGENCIA
UD2	En el cuartel 5. ARMA 6. CENTINELA 7. MILICIA
UD3	En el teatro 8. ACTOR 9. COMPOSITOR 10. OBRA
UD4	Deportes 11. META 12. COMPETIR 13. VICTORIA
UD5	De tiendas 14. TIENDAS 15. DEPENDIENTE 16. GÉNERO
UD6	El mar 17. PUERTO 18. TEMPESTAD
UD7	En la montaña 19. MONTAÑA 20. LUMBRE 21. ALBORADA 22. ALPINISMO
UD8	Familia 23 FAMILIA

Sesiones y constelaciones-2 por unidad didáctica				
UD1	4 Sesiones		4 Constelaciones	
UD2	4	“	3	“
UD3	4	“	3	“
UD4	6	“	3	“
UD5	3	“	3	“
UD6	2	“	2	“
UD7	4	“	4	“
UD8	3	“	1	“
TOTAL	8		30	23

CONSTELACIONES			
1	2	3	4
VIAJE	VIAJE	META	MONTAÑA
BIENVENIDA	BIENVENIDA		FAMILIA
AGENCIA	AGENCIA		
CORREO	CORREO		
ARMA	ARMA		
CENTINELA	CENTINELA		
MILICIA	MILICIA		
ACTOR	ACTOR		
COMPOSITOR	COMPOSITOR		
OBRA	OBRA		
COMPETIR	COMPETIR		
VICTORIA	VICTORIA		
TIENDAS	TIENDAS		
DEPENDIENTE	DEPENDIENTE		
GÉNERO	GÉNERO		
	PUERTO		
	TEMPESTAD		
	MONTAÑA		
	LUMBRE		
	ALBORADA		
	ALPINISMO		
	FAMILIA		
15	22	1	2

➔ PRESENTACIÓN Y MOTIVACIÓN

A) DOCUMENTOS

- Cartel con una oferta turística: *Atracciones de Benidorm*. (UD1).
- Cartel informativo: *Qué es un objetor*. (UD2).
- Cartel de una obra de teatro presentada en el Instituto unos días antes de las vacaciones de Navidad: *Boig per tu* (UD3).
- Reportaje de la prensa local: *Trucos para vender*. (UD5).
- Cartel repartido en todas las clases del Instituto con motivo de una jornada de convivencia escolar en un medio natural: decálogo de la protección del medio ambiente: *El día de la naturaleza*. (UD7)

B) IMPLICACIÓN DIRECTA DEL ALUMNADO

- Observación y reflexión directa de sí mismo y del entorno: *Cultura deportiva* (UD4).
- Sugerencias personales de una palabra muy próxima a la vida de los escolares de esta localidad: *¿Qué me dice la palabra mar?* (UD6).
- Reflexión y ordenación de los grados de parentesco en la propia familia: *Mi árbol genealógico* (UD8).

➔ RELAJACIÓN (PRECALENTAMIENTO)

A) LA RESPIRACIÓN Y EL SILENCIO

- *Exploración de sonidos* (UD3).

B) IMÁGENES

- *El viaje imaginario* (UD1).
- *Imágenes sugeridas* (UD3).
- *El punto blanco* (UD7).
- *El viaje fantástico en grupo* (UD8).

C) ACTIVIDAD MECÁNICA O VOCAL

- *Tensar y destensar* (UD2).
- *El alarido grupal* (UD5).
- *Suspiros* (UD6).
- *Masaje* (UD7).
- *Encogerse y extenderse* (UD8).

D) MÚSICA

- *Audición musical (')* (UD2).
- *Audición musical (")* (UD4).
- *Audición musical ("")* (UD4).

⇒ JUEGOS DE INICIACIÓN (PRECALENTAMIENTO)**A) VOCALIZACIONES**

- UD1
- UD4

B) MOVIMIENTO, GESTO, ACCIONES IMAGINATIVAS

- *Juego de espejos* (UD2).
- *Me desplazo* (UD2).
- *Esculturas vivas* (UD3).
- *Mimo música* (UD3).
- *En el zoo* (UD5).
- *Maneras de cruzar la calle* (UD6).
- *Sismógrafos humanos* (UD7).
- *La silla* (UD7).
- *¡Vaya lío!* (UD8).
- *Pasar el objeto* (UD8).

➔ JUEGOS DE ACTUACIÓNA) SIMULACIONES (dinamizaciones, dramatizaciones, improvisaciones)

- *Diálogos expresivos* (UD1).
- *La frase expresiva* (UD2).
- *Escultura colectiva* (UD3).
- *Significante busca significado* (UD7).
- *Palabras mudas* (UD2).
- *Breve relato mimado* (UD3).
- *Escenas improvisadas* (UD5).
- *En el consultorio médico* (UD6).
- *¡Entrás o sales!* (UD8).

B) JUEGO DE PERSONAJES

- *Surgen dificultades* (UD1).

C) MINIDRAMAS

- *Anuncios publicitarios* (UD4).
- *Telenoticias + canción* (UD7).

➔ EVALUACIÓNA) AUTOEVALUACIÓN: CUESTIONARIO PERSONAL

- UD2
- UD3
- UD7

B) LA COEVALUACIÓN: COLOQUIO FINAL O RUEDA

- UD1

- UD4

- UD5

- UD6

- UD8



Anexo 12

BIBLIOTECA VIRTUAL

➤ **OBJETIVOS, CONTENIDOS Y
ORIENTACIONES METODO-
LÓGICAS**

(grupo experimental)

UNIDAD DIDÁCTICA ①: Viajar

OBJETIVOS

1. Promover el interés por conocer otras localidades, otras gentes.
2. Fomentar la interacción educativa en el aula.
3. Desarrollar la expresión oral de la lengua.
4. Incrementar el caudal léxico.
5. Explorar las posibilidades físicas de la voz.
6. Descubrir posibilidades lúdicas en las palabras.
7. Propiciar el trabajo cooperativo en el aula.

CONTENIDOS Conceptuales

1. Afianzamiento de los conceptos lingüísticos de asociación, sinonimia, antonimia, derivación y composición.
2. Hacer presente el valor pragmático del acto de comunicación.
3. Reconocimiento de los elementos suprasegmentales en el discurso.
4. Valoración de la importancia significativa de los elementos no verbales del habla.
5. Definir y relacionar los conceptos de ocio, tiempo libre y trabajo.

CONTENIDOS Procedimentales

1. Exploración de las ideas previas y vocabulario del que se parte mediante el diálogo pedagógico.
2. Uso del vocabulario pasivo y potencial.
3. Adiestrarse en técnicas de relajación.
4. Ejecución de distintas intenciones comunicativas con un mismo enunciado.
5. Activar una respuesta psicomotriz a partir de una situación imaginaria o de una consigna.
6. Establecer comunicación mediante lenguajes no verbales.
7. Ejercitar actividades cognitivas: analogía e inferencia.
8. Distinguir categorías gramaticales: nombre, adjetivo y verbo.
9. Ejercitar las posibilidades expresivas de la voz.

CONTENIDOS Actitudinales

1. Despertar el interés hacia el vocabulario.
2. Fomentar la sociabilidad mediante frecuentes interacciones y el trabajo cooperativo en el aula.
3. Lograr un clima cálido y grato de trabajo.
4. Potenciar el conocimiento y el respeto hacia las variaciones multiculturales.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Secuenciación

- a) Motivación
- b) Lingüística
- c) Dramática
- d) Evaluación

Temporización

Cuatro sesiones en dos semanas consecutivas: miércoles y viernes.
Sesiones de cincuenta minutos.

Sesión 1 y 2

- Motivación, presentación.
- Constelaciones para VIAJE y BIENVENIDA.
- Extracción del jugo léxico.
- Pre calentamiento: respiración, relajación, juegos vocálicos.
- Juego de actuación: diálogos expresivos.

Sesión 3 y 4

- Constelaciones para AGENCIA y CORREO.
- Extracción del jugo léxico.
- Pre calentamiento: relajación (“el viaje imaginario”), vocalizaciones.
- Juego de actuación: “surgen dificultades” (dramatización).
- Evaluación: coevaluación.

Agrupamiento

Trabajo cooperativo en subgrupos de cuatro o cinco componentes.

Materiales.

Diccionarios, folios, transparencia o fotocopias de la constelación-2.

UNIDAD DIDÁCTICA ②: En el Cuartel

OBJETIVOS

1. Aumentar el léxico del alumnado.
2. Fomentar el trabajo cooperativo en el aula.
3. Potenciar los recursos expresivos: voz y cuerpo.
4. Reflexionar y actualizar los mecanismos lingüísticos por los que se forma el léxico.
5. Desarrollar la imaginación a partir de las palabras.
6. Adquirir hábitos de salud mental y física.
7. Incidir en la expresión oral, resaltando la integración de varios lenguajes.
8. Reflexionar sobre la propia articulación del sonido.
9. Fijar hábitos correctos de participación en un coloquio.
10. Resaltar el uso cotidiano de recursos dramáticos en la conversación.

CONTENIDOS Conceptuales

1. Estudio reflexivo de los distintos lenguajes que integran la comunicación humana.
2. Reflexión sobre los componentes morfológicos por los que se forma el léxico.
3. Importancia de la relajación para el equilibrio personal.
4. Importancia de la autoevaluación como síntoma de autonomía y responsabilidad.
5. Importancia de abastecerse de recursos expresivos para mejorar la comunicación personal.

CONTENIDOS Procedimentales

1. Adiestrarse en técnicas de relajación.
2. Saber intervenir en un coloquio o debate.
3. Identificar la categoría gramatical de las palabras.
4. Adecuarse psicosomáticamente a una consigna dada.
5. Usar expresivamente la voz y el cuerpo.
6. Usar los mecanismos lingüísticos de asociación, composición, derivación, sinonimia y antonimia.
7. Práctica del pensamiento divergente mediante respuestas verbales y no verbales.
8. Uso del diccionario.
9. Uso de una escala verbal como instrumento para valorar el propio trabajo.

CONTENIDOS Actitudinales

1. Acostumbrarse a respetar el turno de palabra y a participar en coloquios.
2. Acostumbrarse a trabajar en grupo.
3. Despertar el interés hacia el vocabulario.

4. Propiciar acciones que incidan en la autoestima del alumnado.
5. Fomentar acciones desinhibidas como fuente de satisfacción personal.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Secuenciación

- a) Motivación
- b) Lingüística
- c) Dramática
- d) Evaluación

Temporización

Cuatro *sesiones* de cincuenta minutos, dos semanas consecutivas, miércoles y viernes respectivamente. Miércoles (8'50 AM) para las secuencias a) y b); y viernes (13'00 h.) para las secuencias c) y d). A su vez, la secuencia de Motivación sólo aparece en la sesión 1, así como la secuencia de Evaluación sólo aparece en la sesión 4.

Sesión 1 y 2

- Presentación, motivación: *Qué es un objeto.*
- Constelación para ARMA (ARMA-1 y ARMA-2).
- Extracción del Jugo Léxico.
- Precaentamiento. Relajación: *Tensar - Destensar*
Juego de espejos.
- Juego de Actuación: *La frase expresiva.*

Sesión 3 y 4

- Constelación para MILICIA 1 y 2, CENTINELA 1 y 2.
- Jugo Léxico.
- Comentario.
- Precaentamiento. Relajación: *Audición musical.*
Me desplazo: reacciones sensoriales.
- Juego de Actuación: *Las palabras mudas.*
- Evaluación: cuestionario (escala verbal): autoevaluación.

Agrupamiento

Trabajo cooperativo en subgrupos de cuatro o cinco componentes.

Materiales

Diccionario, folios, constelaciones impresas (constelaciones-2) y unos papeles en forma de tarjeta en los que previamente hemos escrito las consignas que cada grupo seguirá para la secuencia D.

UNIDAD DIDÁCTICA ③: En el Teatro

OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario.
2. Desarrollar la expresividad.
3. Propiciar la aparición de vocablos mediante un planteamiento paidocéntrico y lingüístico.
4. Estimular el uso lúdico que las palabras encierran.
5. Adquirir técnicas de relajación como instrumento para el equilibrio personal.
6. Promover actividades que potencien el autoconcepto en el discente.
7. Ejercitar e impulsar el uso de lenguajes no verbales.
8. Fomentar el trabajo cooperativo en el aula.
9. Potenciar la responsabilidad personal mediante la autoevaluación.
10. Reflexionar sobre la cotidianidad del teatro y la máscara.
11. Impulsar la capacidad de observación.

CONTENIDOS Conceptuales

1. Necesidad de la relajación como pauta inicial de una actividad.
2. Importancia del vocabulario para pensar con libertad y creatividad.
3. Importancia de los lenguajes no verbales en la comunicación.
4. Reflexión sobre el hecho cotidiano del teatro.
5. Conocimiento de los principales mecanismos por los que se forman las palabras.
6. Importancia del trabajo en grupo.
7. Importancia de la observación para la vida diaria.
8. Valoración del cuerpo como potencial expresivo.

CONTENIDOS Procedimentales

1. Distribución y seguimiento de pautas para trabajar en grupo de manera eficaz.
2. Ejecución de los mecanismos lingüísticos por los que se forma una constelación léxica: asociación, composición, derivación, antonimia, sinonimia y paronimia.
3. Producción colectiva de un texto escrito con propiedad, coherencia y precisión.
4. Traducción motriz y musical de textos escritos.
5. Búsqueda de vocablos en el diccionario para averiguar o matizar el significado.
6. Búsqueda de la expresión corporal en el compañero o compañera.
7. Control de la respiración y de la distensión muscular.
8. Discriminación de sonidos cotidianos a partir de una pauta de observación.
9. Adecuación rítmico-musical a las variaciones de intensidad.
10. Utilización de técnicas de lenguaje gestual, normalmente sin palabras.
11. Uso del acento enfático o expresivo.

CONTENIDOS Actitudinales

1. Importancia de la autoevaluación como indicio de madurez.
2. Respeto a las diversas opiniones del grupo ante la resolución de una tarea.
3. Incentivar el gusto hacia la expresión dramática y por extensión hacia el teatro.
4. Sensibilizarse con las palabras y los sonidos de éstas.
5. Valoración del propio cuerpo y conocimiento del potencial expresivo.
6. Desinhibición y espontaneidad de gestos, voz y movimientos.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Secuenciación

- a) Motivación
- b) Lingüística
- c) Dramática
- d) Evaluación

Temporización

Cuatro sesiones en dos semanas consecutivas.

Sesión 1 y 2

- Presentación. Motivación: *"Boig per tu"*.
- Constelación de ACTOR 1 y 2.
- Jugo Léxico.
- Comentario Lingüístico.
- Pre calentamiento: - *Relajación: Imágenes sugeridas.*
- *Esculturas vivas.*
- Juego de Actuación: *Escultura colectiva.*

Sesión 3 y 4

- Constelaciones OBRA 1 y 2, COMPOSITOR 1 y 2.
- Jugo léxico.
- Comentario Lingüístico.
- Pre calentamiento: - *Relajación: Exploración de sonidos.*
- *Mimo música.*
- Juego de Actuación: *Breve relato mimado..*
- Evaluación: Cuestionario de autoevaluación.

Agrupamiento

Trabajo cooperativo en subgrupos de cuatro o cinco componentes.

Materiales

- Diccionario.
- Fotocopias de las constelaciones 2 y del cuestionario de autoevaluación.

- Folios.
- Cinta adhesiva, campanilla o triángulo.
- Radiocasette.
- Cinta con música animada que estimule el movimiento.
- Documento: cartel de una obra de teatro.



UNIDAD DIDÁCTICA ④: Deportes

OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario de los alumnos.
2. Desarrollar la sensibilidad y el interés por las palabras.
3. Reflexionar sobre el fenómeno social llamado “deporte”.
4. Acercarse al hecho publicitario como manifestación cultural.
5. Valorar el trabajo cooperativo en el aula.
6. Integrar de manera armónica lenguajes verbales y no verbales.
7. Generar, desarrollar y ejecutar una situación escénica (anuncio publicitario televisivo) a partir de un tema, un conflicto, unos personajes, un lugar y un tiempo.
8. Producir por escrito una breve escena.
9. Promover operaciones cognitivas (integración, globalización, creatividad, sentido lúdico), motrices (expresión corporal), de equilibrio personal (autocontrol, relajación), de relación interpersonal y de actuación (cooperación, participación y receptividad).

CONTENIDOS Conceptuales

1. Reflexión sobre la incidencia del deporte en nuestra sociedad y en nuestras vidas.
2. Valoración y necesidad de ampliar el vocabulario.
3. Necesidad de recursos expresivos para mejorar nuestra comunicación.
4. Conocimiento de algunas cualidades físicas de los sonidos.

CONTENIDOS Procedimentales

1. Ejecución de técnicas de relajación.
2. Realización de constelaciones léxicas como instrumento lingüístico para generar vocablos.
3. Selección de voces pasivas y potenciales.
4. Uso del diccionario.
5. Realización de una breve escena teatral.
6. Búsqueda y hallazgo de una frase publicitaria.
7. Vocalización a partir de distintas consignas.
8. Realización de procesos de desinhibición.
9. Memorización e interpretación de las réplicas del anuncio publicitario.
10. Integración de elementos plásticos a una escena.

CONTENIDOS Actitudinales

1. Valoración y respeto por los demás, contrastando puntos de vista y superando egoísmos e inhibiciones.
2. Sensibilización hacia el vocabulario.
3. Despertar el sentido crítico hacia hechos sociales cotidianos como la publicidad y el deporte.
5. Desinhibición y espontaneidad de gestos, voz y movimientos.
6. Necesidad de promover actitudes que mejoren nuestro equilibrio personal.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Secuenciación

- a) Motivación
- b) Lingüística
- c) Dramática
- d) Evaluación

Temporización

Seis sesiones de cincuenta minutos.

Sesión 1

- Presentación. Motivación. Coloquio inicial: “*Cultura deportiva*”.
- Presentación de las tres constelaciones para la UD4
META / COMPETIR / VICTORIA.
- Constelación, Jugo Léxico de META-3 y Comentario Lingüístico.

Sesión 2

- Constelación, Jugo Léxico para VICTORIA 1 y 2, COMPETIR 1 y 2.

Sesión 3

- Explicación del guión de una escena publicitaria.
- Creación y redacción de un guión.

Sesión 4

- Relajación: *Audición musical* (‘).
- Pre calentamiento:
 - * Juego vocal: *La orquesta léxica* (‘).
 - * Juego motor e imaginativo: *Escribo mi nombre* (‘).
- Juego de actuación:
 - * *Representación de los anuncios publicitarios* (‘).

Sesión 5

- Evaluación: coevaluación. Coloquio sobre la sesión anterior y sobre la Unidad Didáctica 4.
- Aspectos mejorables de *los anuncios publicitarios*.
- Revisión, reelaboración y ensayo.

Sesión 6

- Grabación en vídeo: *audición musical* (”), *vocalizaciones* (”), *escribo mi nombre* (”) y *anuncios publicitarios* (”).

El trabajo se realiza en pequeños subgrupos de tres, cuatro y cinco personas. Sólo la secuencia inicial y final (Presentación/Evaluación) las abordamos con toda la clase a la vez.

Agrupamiento

Trabajo cooperativo en subgrupos de cuatro o cinco componentes.

Materiales

- Diccionario.
- Folios.
- Fotocopias para las Constelaciones -2.
- Grabadora de audio y cámara de vídeo para posterior estudio.
- Elementos muy básicos de vestuario y utilería para las representaciones. Este material han de aportarlo los propios alumnos en las sesiones 4 y 6.
- Para los procedimientos dramáticos dispondremos el aula de la manera más operativa. Habitualmente eliminamos la fila central de pupitres, de manera que dejamos este espacio libre.



UNIDAD DIDÁCTICA ⑤: De Tiendas

OBJETIVOS

1. Desarrollar la competencia léxica.
2. Educar para el consumo: incentivar el espíritu crítico.
3. Ayudar al proceso de socialización en el aula.
4. Propiciar el uso oral de la lengua.
5. Fomentar la consulta del diccionario.
6. Activar procesos de observación, expresión y desinhibición.
7. Desarrollar la comunicación a través de una respuesta adaptativa.
8. Crear un ambiente que favorezca las pulsiones y permita al adolescente autoafirmarse y crecer en ámbitos de equilibrio personal.

CONTENIDOS Conceptuales

1. Tomar conciencia del mundo consumista que nos rodea.
2. Reflexión sobre el vocabulario.
3. Aprendizaje de los conceptos motrices de posición cerrada y abierta.
4. Adquisición de los componentes de toda situación dramática: tema, argumento, conflicto, personajes, lugar y tiempo.
5. Reflexión sobre los distintos tipos de establecimientos comerciales: grandes almacenes, hipermercados, supermercados y pequeño comercio.
6. Clasificación del vocabulario en activo, pasivo y potencial.

CONTENIDOS Procedimentales

1. Uso del diccionario.
2. Realización personal y gradual de posiciones cerradas y abiertas con el cuerpo.
3. Configuración de constelaciones léxicas mediante los procedimientos lingüísticos de asociación, sinonimia, antonimia, derivación y composición.
4. Identificación y contraste de vocabulario de dos constelaciones.
5. Contribución y aplicación del vestuario y accesorios a la caracterización del personaje y de la escena.
6. Respuesta verbal y corporal a una situación dada.
7. Desbloqueo inicial mediante el grito y la expresión corporal.
8. Fijación visual de las categorías gramaticales nombre, verbo y adjetivo mediante procedimientos gráficos.

CONTENIDOS Actitudinales

1. Contribución personal a que el grupo-aula experimente una atmósfera imaginativa mediante la participación y la actitud positiva.
2. Reconocimiento del trabajo de los demás miembros del grupo y del aula.
3. Necesidad de romper con bloqueos y estereotipos que paralizan la expresión.
4. Contribuir a fomentar hábitos de trabajo en grupo.

5. Despertar actitudes críticas.
6. Ver el vocabulario con ojos lúdicos e imaginativos.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Secuenciación

- a) Motivación
- b) Lingüística
- c) Dramática
- d) Evaluación

Temporización: tres sesiones.

Sesión 1

Presentación. Motivación. *“Trucos para vender”* (15 minutos).
Constelación y Jugo Léxico para *DEPENDIENTE-1 y -2* (25').
Comentario lingüístico (10').

Sesión 2

Constelaciones y Jugo Léxico:
DE TIENDAS 1 y 2.
GÉNERO 1 y 2. (40')
Comentario Lingüístico. (10')

Sesión 3

Precaentamiento:
Relajación - Tensión: *Alarido Grupal* (5').
Juego de iniciación: *En el zoo* (10').
Juego de Actuación:
Escenas improvisadas (30').
Evaluación:
Coloquio final.

Agrupamiento

- Trabajo cooperativo: subgrupos de cuatro, cinco o seis miembros.
- Distribución del mobiliario en función de nuestras necesidades. Para las constelaciones basta con que se agrupen cómodamente juntando pupitres y sillas; para las actividades dramáticas la distribución que ha funcionado bien es aquella en la que dejamos despejada la parte delantera y central del aula. Para ello basta apilar las mesas a un lado y al final de clase.

Materiales

- Diccionario.
- Folios en blanco.
- Fotocopias con la CONSTELACIÓN-2.
- Documento "Trucos para vender".
- Tarjetas con las consignas de la actividad "En el zoo".
- Maleta o pequeño baúl con materiales diversos de vestuario (retales, faldas...) y utilería (sombreros, pelucas y otros accesorios mínimos).



UNIDAD DIDÁCTICA ©: El Mar

OBJETIVOS

1. Desarrollar la competencia léxica.
2. Incrementar inquietudes y aprecio hacia el vocabulario.
3. Favorecer procesos de desinhibición mediante la participación en grupos de expresión sensorial, corporal, vocal y dramática.
4. Consolidar la confianza en sí mismo.
5. Potenciar la concentración y adaptación a una situación dada.
6. Integrarse de forma activa y placentera en un grupo.
7. Propiciar procesos de razonamiento verbal y gramatical.
8. Incidir en actitudes ecológicas.
9. Desarrollar la comunicación oral: lenguaje verbal y no verbal (comprensión y producción de mensajes lingüísticos, paralingüísticos, cinésicos y proxémicos).

CONTENIDOS Conceptuales

1. Valoración del enriquecimiento léxico como una forma de mejorar la comunicación.
2. Valoración de los lenguajes no verbales en todo acto de comunicación.
3. Necesidad de recibir y ofrecer estímulos para potenciar el autoconcepto.
4. El cuerpo: posibilidades expresivas.
5. Exploración sobre lo que sabemos del mar.
6. Existencia de la etimología como auxiliar del conocimiento léxico.

CONTENIDOS Procedimentales

1. Empleo del diccionario.
2. Discriminación del vocabulario: vocablos activos, pasivos y potenciales.
3. Identificación de verbos intransitivos.
4. Identificación de voces hiperónimas y monosémicas.
5. Participación en un coloquio y en una conversación: turno de palabra, refutar, argumentar o completar una idea.
6. Uso expresivo del cuerpo.
7. Relajación como técnica de equilibrio personal y predisposición para una tarea.
8. Integración natural del lenguaje verbal y no verbal a partir de una situación dramática: ejercicio de improvisación.
9. Emisión de un juicio de valor sobre el trabajo personal y el realizado por el grupo.

CONTENIDOS Actitudinales

1. Toma de conciencia de la fortuna de vivir en una localidad marítima.
2. Desinhibición y espontaneidad del gesto, voz y movimiento.
3. Sensibilización por las palabras: sonido, expresividad, origen, connotaciones.

4. Necesidad del grupo para recibir estímulos y madurar.
5. Respeto a las opiniones ajenas.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Secuenciación

- a) Motivación
- b) Lingüística
- c) Dramática
- d) Evaluación

Temporización

Dos sesiones:

Sesión 1

- * Motivación. Coloquio inicial:
¿Qué me dice la palabra "mar"? (15')
- * Constelación-2 para PUERTO y TEMPESTAD,
Comentario Lingüístico y Jugo Léxico. (35')

Sesión 2

- * Pre calentamiento. Puesta en marcha: (15')
 - Relajación: *suspiros*.
 - Desplazamiento: *maneras de cruzar la calle*.
- * Juego de Actuación. Improvisación. (30')
 - *En el consultorio médico*.
- * Evaluación. Coloquio final. (5')

Agrupamiento

- Subgrupos formados entre tres y seis alumnos.
- Para la segunda sesión trabajaremos con el grupo-aula. Redistribuiremos el espacio de manera que la parte central y delantera de la clase quede completamente despejada de sillas y pupitres.

Materiales

- Diccionarios.
- Fotocopias con las constelaciones PUERTO-2 y TEMPESTAD-2.
- Folios en blanco.
- Una mesita con periódicos y revistas.
- Una campanilla o instrumento de percusión.

UNIDAD DIDÁCTICA ⑦: En la Montaña

OBJETIVOS

1. Desarrollar la competencia léxica.
2. Incrementar las actitudes positivas hacia la lengua y hacia la asignatura.
3. Favorecer la integración entre los miembros del grupo.
4. Potenciar el uso oral y escrito de la lengua.
5. Mejorar la autoimagen del propio adolescente.
6. Promover el trabajo lúdico y creativo en el aula.
7. Afianzar la estima hacia la Naturaleza.

CONTENIDOS Conceptuales

1. Distinción entre significante y significado.
2. Importancia de la relajación para el propio equilibrio psíquico.
3. Justificación de la ortografía.
4. Necesidad del pensamiento divergente como fuente de enriquecimiento.
5. Importancia del vocabulario para mejorar nuestra comunicación.

CONTENIDOS Procedimentales

1. Seguimiento del itinerario lingüístico de una constelación dada: identificar las motivaciones lingüísticas por las que han surgido los vocablos de una constelación léxica: asociación (semántica/fónica), derivación, composición, sinonimia y antonimia.
2. Aprendizaje de técnicas de relajación.
3. Búsqueda y consulta del diccionario.
4. Identificación de voces activas, pasivas y potenciales en una constelación.
5. Composición oral de un relato colectivo.
6. Composición escrita y posterior verbalización de una noticia televisiva: actividad de simulación.
7. Reescritura de la letra de una canción conocida. Posterior interpretación.
8. Redacción de una noticia distinguiendo entre titular, resumen y desarrollo.
9. Actividad motora e imaginativa con una silla.
10. Memorización de vocablos y de su correspondiente definición.
11. Adaptación corporal al papel de un robot.
12. Sensopercepción y respuesta al estímulo recibido. Memoria motriz y comunicación no verbal.

CONTENIDOS Actitudinales

1. Fomento de la responsabilidad personal mediante la autoevaluación.
2. Apreciar las ventajas del trabajo en grupo.
3. Aprender a reírse con los demás y no de los demás.
4. Fomento de la capacidad de asombro y de descubrimiento.
5. Necesidad de la transgresión como fuente lúdica y estética.
6. Valoración del medio ambiente y de los entornos naturales próximos al alumnado.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Secuenciación

- a) Motivación
- b) Lingüística
- c) Dramática
- d) Evaluación

Temporización: 4 Sesiones

- | | |
|----------|---|
| Sesión 1 | “El día de la Naturaleza” (15’)
MONTAÑA-4 y MONTAÑA-2 (25’)
Jugo Léxico y Comentario Lingüístico (10’) |
| Sesión 2 | “El punto blanco” (5’)
“Sismógrafos humanos” (10’)
“Significante busca significado” (35’) |
| Sesión 3 | ALPINISMO-2 + Jugo L.+ Comentario L. (20’)
ALBORADA-2 + Jugo L.+ Comentario L. (15’)
LUMBRE-2 + Jugo L. + Comentario L. (15’) |
| Sesión 4 | “Masaje” (5’)
“La silla” (10’)
“Telenoticia + Canción” (30’)
Autoevaluación (5’) |

Agrupamiento

Trabajo cooperativo. Subgrupos de cuatro, cinco o seis personas. Distribución del mobiliario del aula como en las anteriores unidades didácticas.

Materiales

- Diccionario.
- Folios en blanco.
- Fotocopias de las CONSTELACIONES-2.
- Algún instrumento de percusión para marcar el inicio o final de una consigna.
- Fotocopias con la Autoevaluación.
- Sistema audio para escuchar música en la relajación y en la puesta en marcha o juegos de iniciación. Una cinta con música suave y otra con mucha animación. Para la primera una selección de música indú; para la segunda el “TOP-95”, una recopilación con los mejores éxitos en música de baile.

- En las sesiones dramáticas (2ª y 4ª) es conveniente haber escrito en la pizarra antes del comienzo de clase todos los vocablos distintos de los Jugos Léxicos de los subgrupos.
- Para la actividad “Significante busca Significado” (sesión 2ª), hay que traer escritos en grande los significantes y significados. Un folio para cada uno de ellos. De manera que si el Jugo Léxico fueran quince vocablos necesitaríamos treinta folios (15 significantes+15 significados). Es conveniente llevar celo y tijeras para pegar los folios en el pecho de los “robots o autómatas”.



UNIDAD DIDÁCTICA ⑧: Familia

OBJETIVOS

1. Incrementar la competencia léxica y comunicativa de los escolares.
2. Enriquecer de recursos expresivos la comunicación.
3. Favorecer procesos de maduración personal y colectiva.
4. Fomentar actitudes positivas hacia la lengua y la asignatura.
5. Promover la creatividad y el trabajo cooperativo.
6. Despertar el interés y la curiosidad del alumnado hacia las raíces familiares personales.

CONTENIDOS Conceptuales

1. Importancia de la familia en la persona.
2. Conocimiento y clasificación de vocablos con que designamos los distintos grados de parentesco.
3. Fijación de conceptos léxico-semánticos como familia léxica, derivación.
4. Necesidad de la relajación y del equilibrio psicofísico.
5. Importancia de la observación y de la concentración.
6. Universalidad del lenguaje gestual.

CONTENIDOS Procedimentales

1. Realización de una constelación léxica.
2. Selección del vocabulario pasivo y potencial.
3. Búsqueda en el diccionario.
4. Realización de ejercicios de relajación.
5. Realización de procesos de carácter desinhibidor.
6. Utilización del lenguaje gestual.
7. Observación y memorización de comportamientos ajenos.
8. Adaptación a una situación dada. Integración de todos los lenguajes en una situación comunicativa simulada.
9. Reflexión y verbalización del trabajo realizado.
10. Exploración de los propios recursos comunicativos.

CONTENIDOS Actitudinales

1. Valoración y respeto por los demás, contrastando puntos de vista y superando prejuicios, egocentrismos e inhibiciones.
2. Interés hacia tareas grupales.
3. Descubrir que el aula puede ser medio para disfrutar y aprender.
4. Sensibilización hacia el lenguaje y, de modo particular, hacia el vocabulario.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Secuenciación

- a) Motivación
- b) Lingüística
- c) Dramática
- d) Evaluación

Temporización. Tres sesiones.

Sesión 1 Mi árbol genealógico (15')
 FAMILIA-4 (25')
 FAMILIA-2
 Jugo Léxico
 Comentario Lingüístico (10')

Sesión 2 Viaje fantástico en grupo (10')
 ¡Vaya lío! (10')
 ¿Entras o Sales? (I) (30')

Sesión 3 Encogerse y extenderse (10')
 Pasar el objeto (10')
 ¿Entras o Sales? (II) (20')
 Ronda o puesta en común (10')

Agrupamiento

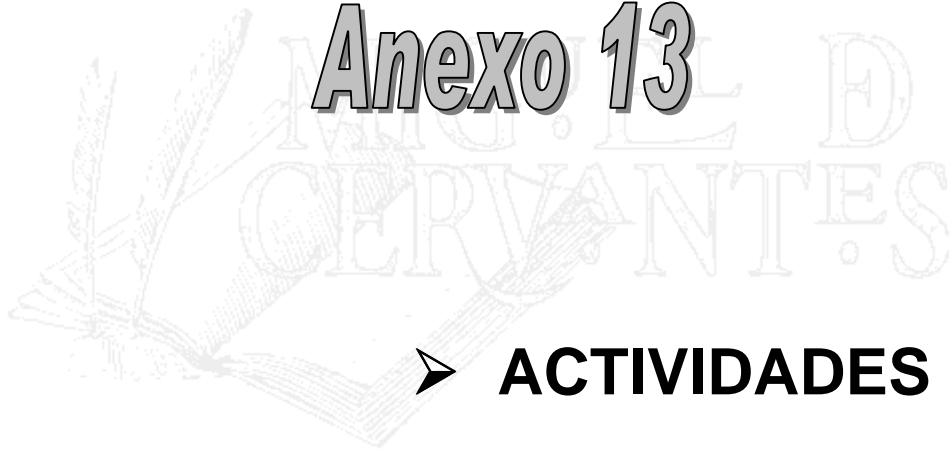
Los escolares se reúnen en los mismos subgrupos que en unidades didácticas anteriores. En la actividad “¿Entras o sales?” se puede visualizar el espacio mágico del teatro señalando en el suelo con tiza o libros un amplio círculo a partir del cual empieza el juego de actuación. Esto se puede simplificar si se disponemos de una esterilla que haga de espacio dramático.

Materiales

- Diccionario.
- Fotocopias de FAMILIA-2.
- Folios.
- Radiocasette.
- Cintas con música suave y animada.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Anexo 13



➤ **ACTIVIDADES**

(grupo experimental)

ACTIVIDADES

⇒ UNIDAD DIDÁCTICA ①: Viajar

PRECALENTAMIENTO

Respiración. Relación respiración-voz

En esta primera sesión explicaremos la importancia de la voz como símbolo personal, como factor de relaciones interpersonales y como necesaria aceptación personal para el propio equilibrio psíquico. Abordaremos la fisiología de la voz (pulmones, laringe y boca-nariz), así como sus propiedades físicas: intensidad o volumen, tono o altura, timbre y duración. A continuación, realizamos un control del tiempo (ritmo): segundos que empleamos en inspirar, retener el aire y espirar. Se comienza con el ritmo personal y se va decelerando hasta 3 segundos de inspiración, 2 de retención y 4 ó 5 para expulsar el aire lentamente

BIBLIOTECA VIRTUAL

Relajación. Sentados en la silla

La respiración nos ayuda a controlar las emociones. Aunque respirar y relajarse estén íntimamente relacionados la verdadera relajación depende fundamentalmente de los músculos. Relajar nuestros músculos es siempre un interesante ejercicio previo a un acto de habla que resulte dificultoso (exposición oral, conferencia, actuación teatral...). En esta ocasión, lo haremos sentados. Con la espalda recta y las manos sobre las rodillas, cerramos los ojos. Dejamos caer lentamente la cabeza y la espalda hacia delante. Mantenemos esta posición sin ninguna tensión muscular y sin pensar en nada durante 2 ó 3 minutos. Después, suavemente, abrimos los ojos y giramos el cuello un par de veces hacia cada lado.

Relajación: "el viaje imaginario"

Sentados en la silla, como en el ejercicio anterior, la voz del profesor les va guiando por un viaje imaginario por su propio cuerpo. Se imaginan que se encuentran viajando por su propia sangre: el dedo del pie derecho (se concentran en ese punto), el tobillo, la rodilla, el muslo, el vientre, el pecho, la mano derecha, la muñeca, el codo, el cuello, la barbilla, los labios, la nariz, los ojos, la frente, la coronilla. Se les va llevando por este viaje despacio y con una voz cálida. Finalizado el recorrido, abren los ojos.

Juegos vocálicos: vocalizaciones

Se trata de explorar las posibilidades expresivas, lúdicas e imaginativas de los sonidos. Elegimos una o varias palabras que más se repitan en los jugos léxicos de los grupos y jugamos con el tono (grave / agudo) timbre, intensidad (alto / bajo), ritmo (despacio / deprisa), duración.

Por ejemplo, en VIAJE, la voz más desconocida era “virar”. Tres grupos pronunciaban la primera sílaba de manera grave y con intensidad baja; a continuación otros tres grupos añadían movimiento (giraban su cuerpo sobre el asiento en un sentido: recogían las piernas y rotaban a la derecha); los otros tres grupos, cuando los anteriores habían terminado el movimiento, pronunciaban la segunda sílaba de manera aguda y con intensidad alta; entonces, los tres grupos del movimiento repetían el giro pero en sentido contrario. Se van probando otras combinaciones y otras posibilidades expresivas: jugar con el eco, con distintos ritmos, sólo con las vocales. Pasados cinco o siete minutos, el ambiente lúdico del aula propicia que podamos introducirnos mejor en los juegos de actuación.

JUEGO DE ACTUACIÓN

Diálogos expresivos

Cada grupo construye con el juego léxico breves frases que intentarán memorizar para, a continuación, decirlas al resto de los miembros del grupo, cada vez con una intención distinta (con enfado, ironía, duda, temor, engreimiento, desprecio, alegría, bondad...). Interesa resaltar que lo importante no es sólo lo que se dice, sino el modo de decirlo: la modalidad y, lo que es más importante, la intención con que se dice (uso pragmático de las palabras). En la pizarra se han escrito las consignas señaladas anteriormente. Eligen las que desean y por orden van interviniendo los grupos.

Surgen dificultades

Nos imaginamos que nos vamos de excursión, por ejemplo, donde nos invitaba el cartel turístico de Benidorm (lo volvemos a mostrar). Será un plan estupendo, nos hemos ilusionado. Pero de pronto tus planes se rompen:

- a) porque tus padres no te dejan;
- b) porque a tu grupo de amigos ya no le interesa;
- c) porque el tutor ha suspendido el viaje.

Tú no te rindes tan fácilmente, tratas de convencer a todos para que el proyecto siga adelante. Preparamos durante unos minutos las tres situaciones y las representamos. Se distribuyen esas situaciones entre los grupos y les pedimos que empleen vocablos del juego léxico.

EVALUACIÓN

En los últimos cinco o seis minutos de la sesión reflexionamos colectivamente sobre la experiencia pedagógica, el interés de las actividades, dificultades que han encontrado, cosas que hemos aprendido.

➤ UNIDAD DIDÁCTICA ②: En el Cuartel

PRESENTACIÓN. MOTIVACIÓN

A la vuelta de Navidad en el Instituto habían aparecido algunos carteles extremadamente sencillos, a un solo color, con una paloma dibujada y el siguiente texto lingüístico: “OBJETOR ¿Necesitas solucionar tu problema? Llama al 6852167”. A partir de este documento iniciamos esta unidad didáctica.

“Mili sí / mili no”, nos da pie a un coloquio o debate inicial en el que los escolares manifiestan de manera espontánea sus opiniones. La marcada orientación del cartel (documento para nosotros), define ya una postura que el alumnado puede argumentar o refutar. A su vez, este coloquio inicial (unos diez minutos) nos sirve también para explorar los *preconceptos* con que parten nuestros alumnos: en qué consiste la mili, por qué existe, qué diferencia existe entre un objetor y un insumiso, si tienen algún hermano que haya hecho la mili....

También en estos momentos iniciales es oportuno presentarles los *objetivos* que pretendemos con esta unidad didáctica. Al ser ellos conscientes es más fácil que asuman como más propio el trabajo que durante las próximas cuatro sesiones llevaremos conjuntamente a cabo.

CONSTELACIONES. JUGO LÉXICO. COMENTARIO LINGÜÍSTICO

La unidad didáctica 2 “EN EL CUARTEL” se configura en torno a las constelaciones de ARMA, MILICIA y CENTINELA. Para la constelación de ARMA-1 les indicamos que en su inicio incluyeran como tres primeras expansiones, los sustantivos MUNICIÓN, CAÑÓN y FUSIL (pertenecientes a ARMA-2). Al final de la primera sesión, obtuvimos nueve jugos léxicos de los nueve grupos del grupo experimental para la constelación de ARMA. A continuación, a modo de ejemplo, presentamos esta selección léxica:

ARMA

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9
someterse	pactar	infiltrarse	machete	acribillar	bélico	beligerante	alcázar	beligerante
bélico	alianza	bélico	sable	abatir	beligerante	acribillar	asediar	asediar
filtro	tregua	beligerante	bélico	pactar	abatir		calibrar	fortificar
conciliarse	bélico	tregua	atómico	fortificar	aniquilar			abatir
trinchera	adversario	trinchera	pacificar	polvorín	acribillar			bélico
asediar	infiltrarse	abertura	tregua	beligerante	polvorín			
fortificar	aniquilar	asediar	infiltrarse	bélico				
calibre	abatir	fortificar	precisar	pum				
calibrar	beligerante	calibre	trinchera	luto				
polvorín	polvorín	rasgarse	abatir	machete				
pulverizado	calibrar		asediar	aniquilar				
r	pacificar		blindar	blindar				
	conciliación		encañonar	asedio				
	blindar		calibre	aliarse				
	sable		calibrar					
			polvorín					

En los último diez minutos de esta sesión cada grupo expone al resto de la clase los vocablos seleccionados. Es en estos momentos cuando el profesor

resalta o aclara el significado de alguna palabra, o alguna cuestión morfológica u ortográfica de interés.

El *diccionario* lo han utilizado durante la confección de ARMA-1 o cuando contrastan el vocabulario de ésta con el de ARMA-2, o en estos momentos finales porque el profesor les remite al diccionario ante algún vocablo por el interés lingüístico, psicopedagógico o social que presenta.

PRECALENTAMIENTO

Relajación: Tensar-Destensar

Sentados sobre la silla mantenemos la cabeza firme sobre los hombros, sin reclinarla ni hacia delante ni hacia atrás. La espalda debe estar tocando el respaldo. Las piernas no deben estar cruzadas y los pies deben estar apoyados en el suelo. Las manos sobre los muslos. Esta es la *posición inicial* que repetiremos en las prácticas de relajación en el aula. Partiendo de esta posición el alumno intentará relajarse a partir de las consignas que en cada ocasión se den.

A partir de aquí el alumno empieza a tensar y relajar grupos de músculos de su cuerpo. Cuando tense una determinada parte o músculo se fijará en dónde siente particularmente la tensión. Después observará qué es lo que siente cuando los músculos se relajan. *Secuencia:*

- 1ª) Tensar los músculos hasta su grado máximo.
- 2ª) Notar la sensación que se produce cuando los músculos están tensos.
- 3ª) Relajarlos.
- 4ª) Disfrutar de esa agradable sensación.

Los *grupos musculares* que se pueden relajar son los siguientes:

- Frente: arrugarla y relajarla lentamente.
- Ojos: cerrarlos fuertemente y relajarlos gradualmente mientras se van abriendo.
- Nariz: arrugarla y relajarla lentamente.
- Sonrisa: hacer que la boca y la cara adopten una sonrisa forzada y relajar gradualmente la cara.
- Lengua: apretarla contra el cielo de la boca y relajar lentamente los músculos debajo de la mandíbula dejando caer la lengua poco a poco.
- Mandíbula: apretar los dientes y relajar gradualmente la mandíbula.
- Cuello: tensarlo y relajarlo gradualmente.
- Brazos: extenderlos con el puño cerrado y relajarlos doblándolos por el codo.
- Piernas: levantarlas con la punta del pie mirando hacia uno, tensando y relajando doblando la rodilla hasta tocar con el pie el suelo.

Lo importante en esta práctica es que, después de relajar cada grupo muscular, el sujeto tiene que intentar notar y disfrutar esa sensación durante unos cuantos segundos antes de continuar con el siguiente grupo muscular.

Relajación: audición musical

Partiendo de la posición inicial (sentados en la silla), les pedimos que inicien durante unos segundos una secuencia de *respiración* profunda en la que expulsan el aire muy lentamente mientras mentalmente dicen la palabra r-e-l-a-x. Esto se puede hacer unas cinco veces. A continuación se les pide que se recreen en la melodía musical que les ofrecemos; algo suave como puede ser una pieza barroca de Albinoni, de tres o cuatro minutos. Durante ese tiempo les pedimos que no piensen en nada o si lo prefieren, que se imaginen lo que la música les sugiera.

Juego de espejos

El *objetivo* es desbloquear las barreras iniciales, ejercitar la observación, el libre movimiento y propiciar con la inercia inicial sucesivas acciones. Se ponen de pie por parejas. Deciden quién es A y B. Seguidamente, en silencio, A inicia una serie de gestos y pequeños movimientos que B debe imitar como si fuera un espejo. Pasados unos dos minutos se permutan los papeles. Empezamos con acciones cotidianas (lavarse los dientes, peinarse...), para pasar a gestos y actitudes más libres.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Me desplazo. Reacciones sensoriales

La *finalidad* del ejercicio es parecida a la práctica anterior. Pero aquí incidimos sobre todo en activar la memoria emotiva, sensorial y física. La mitad del grupo se levanta y se desplaza en silencio, libremente por el aula. Se les pide que reacciones ante determinadas consignas. Pasados dos o tres minutos se sientan, guardan silencio, y los que estaban sentados se levantan e inician los desplazamientos por el aula atentos a las indicaciones del profesor.

Las *consignas*, entre otras, pueden ser las siguientes: camino mirando el vuelo de una gaviota; aparece una mosca pesada (sigo caminando, no paro); acabo de pisar un chicle; me paro en un semáforo, atraído por un perfume miro con disimulo al chico o chica de la izquierda, vuelvo a mirar de reojo; camino empujando un globo con las manos; camino y recibo una palmada en la espalda; camino ahora sobre arena, sobre charcos; camino a la pata coja, dando botes; camino triste, alegre, impaciente..., con frío, con calor, mareado, dando botes, a cuatro patas, como si fuera por el borde de la acera. No hace falta indicar todas las pautas, basta con seleccionar algunas de las sugeridas.

JUEGO DE ACTUACIÓN

La frase expresiva

Se trata de ejercitar el léxico seleccionado a partir de la *exploración creativa* de la voz y el cuerpo. Se pide a los alumnos que construyan una breve frase con algunas de esas palabras; que la memoricen y pasen a emitirla con arreglo a una de las consignas que ha recibido el grupo en una pequeña tarjeta. El resto de los grupos repiten la frase con el mismo tono, volumen, duración, gestos y movimiento (como los “espejos” pero con voz).

Cada grupo emite su frase expresiva y el resto la repite. Finalizada la ronda, construyen otra frase y la emiten con otra consigna incluida en la tarjeta. Entre las consignas aparece una que responde a las iniciales L.E.=Libre Expresión, en la que el grupo propone una emisión original a modo de rúbrica personal. Se pedirá esta indicación después de haber ejercitado algunas de las que se solicitan.

En cada tarjeta (una por grupo), escribimos tres de las siguientes consignas:

Frase Expresiva como...

- un enérgico militar;
- si te burlaras de alguien;
- un tartamudo;
- un cantante de ópera;
- una persona muy tímida;
- si tuvieras un tic nervioso;
- un vendedor de feria o mercado;
- como una abuelita muy mayor;
- tapándote la nariz;
- si caminaras sobre un tablón haciendo equilibrio;
- si un perro te estuviera mordiendo el pie;
- un líder político (subido en la silla);
- si te tocaran las quinielas (alegría);
- si hubieras recibido una mala noticia (tristeza);
- si tuvieras mucha prisa (muy rápido);
- si tuvieras mucho sueño (lento y bostezando);
- si no estuvieras seguro (con duda);
- si no te importara nada (con indiferencia);
- alargando las vocales tónicas;
- con eco;
- con un gesto en cada palabra;
- silabeando al tiempo que se mueven rítmicamente cabeza y brazos;
- mascando chicle;
- Libre Expresión (L.E.).

Las palabras mudas

El objetivo es la adquisición del vocabulario y la puesta en práctica de los lenguajes verbales y no verbales. Gestos, acciones y palabras han de representar las “palabras mudas” (Jugo Léxico). El proceso es como sigue:

1. El profesor selecciona del Jugo de cada grupo cinco vocablos y los escribe en una tarjeta (octavilla). Una misma palabra puede aparecer en varias tarjetas. Para esta ocasión se reseñaron términos como BORLA, LEMA, arengar, ondear y rígida, para uno de los nueve grupos.

2. Si es posible, momentos antes de iniciar la clase el profesor escribe en la pizarra todos los vocablos de los grupos menos aquellos repetidos. En esta ocasión fueron 35 las voces repartidas en tres bloques o columnas: SUSTANTIVOS (EMBLEMA, BONDAD, etc.), verbos (amotinarse, rondar, etc.) y adjetivos (rígida).

3. El profesor reparte a cada grupo su tarjeta con las cinco palabras mudas. Por orden cada grupo se presentará a un lugar del aula convenido como escenario y procederá a dramatizar por separado cada uno de los cinco vocablos según una doble posibilidad opcional para cada voz:

A) Representar sólo mímicamente.

B) Improvisar una situación que refleje el significado de la palabra sin nombrarla. Es decir, no explicar lo que significa sino “mostrarlo”: movimiento, gesto, voz... Son situaciones brevísimas de veinte o treinta segundos. Para cada palabra muda pueden salir todos los miembros del grupo o los que éste acuerde.

4. El resto de la clase tiene a la vista todas las palabras mudas escritas en la pizarra y ha de ir adivinando de cuál se trata en cada dramatización. Los grupos van pasando al escenario. Al final se hace un sondeo para ver quienes han acertado más voces, valorar las escenificaciones de los grupos y la mayor o menor aceptación de la propuesta didáctica con base dramática.

EVALUACIÓN

En esta ocasión pasamos al alumnado un cuestionario de AUTOEVALUACIÓN, que responde a una escala verbal.

AUTOEVALUACIÓN				
	<u>Mucho</u>	<u>Regular</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>
1. ¿He conseguido relajarme?	----	----	----	----
2. ¿He aprendido palabras?	----	----	----	----
3. ¿He participado activamente?	----	----	----	----
4. ¿He usado el diccionario?	----	----	----	----
5. ¿Distingo sustantivos de adjetivos?	----	----	----	----
6. ¿He empleado la derivación lingüística?	----	----	----	----
7. ¿Sé construir una constelación léxica?	----	----	----	----
8. ¿Sé extraer el jugo léxico?	----	----	----	----
9. ¿Me he encontrado a gusto?		----	----	----

10. ¿Me interesó el coloquio inicial?	----	----	----	----
11. ¿He sido original, expresivo?	----	----	----	----
12. ¿He seguido las consignas?	----	----	----	----
13. ¿Me ha resultado difícil la clase?	----	----	----	----
14. ¿Me interesa lo que hacemos?	----	----	----	----
15. Escribe lo que más te ha gustado de estas dos semanas				

RESULTADOS				
	<u>MUCHO</u>	<u>REGULAR</u>	<u>POCO</u>	<u>NADA</u>
Para el ítem 1=	22	9	0	1
“ “ 2=	16	15	1	0
“ “ 3=	25	5	1	1
“ “ 4=	7	13	9	3
“ “ 5=	18	8	5	1
“ “ 6=	22	6	3	1
“ “ 7=	23	9	0	0
“ “ 8=	20	11	1	0
“ “ 9=	25	5	1	1
“ “ 10=	20	11	0	1
“ “ 11=	9	18	3	2
“ “ 12=	23	7	1	1
“ “ 13=	1	2	2	27
“ “ 14=	25	5	1	1

Lo que más valoraron en la respuesta 15 fue:

Relajación	18	votaciones
La palabra muda	9	“
Improvisación	4	“
Constelaciones	4	“
Frase expresiva	4	“
El espejo	4	“
Trabajar en grupo	3	“
Nada (de lo que se ha hecho)	1	“
Todo (lo que se ha hecho)	1	“

UNIDAD DIDÁCTICA ③: En el Teatro

PRESENTACIÓN. MOTIVACIÓN

“Boig per tu”

Estamos en la segunda semana de febrero. Ha terminado el Carnaval. El lunes, martes y miércoles es la Semana Cultural del Instituto. Durante estos días, a partir de las diez de la mañana, se suspenden las clases y los alumnos asisten a la amplia oferta de actividades culturales que el centro ofrece: películas, conferencias, talleres (de cocina, tapices, reciclado, fotografía, teatro, bailes de salón, juegos de rol, de espeleología, etc.); campeonatos deportivos (futbito, baloncesto, fútbolín, pelota valenciana, ajedrez); una velada de rock a cargo de un grupo musical de alumnos del centro; y, el lunes diez a las doce, la representación de una obra de teatro en valenciano “BOIG PER TU”.

El ambiente festivo de esta semana favoreció que el coloquio inicial con el que presentamos la Unidad Didáctica 3, resultara animado. Casi todos los sujetos del grupo experimental asistieron a la representación teatral, y un tercio participó en el taller de teatro llevado a cabo durante dos días esa semana. En este coloquio inicial hablamos de la pieza teatral presenciada, del teatro como hecho cotidiano, del teatro como “hermosa mentira”. Ese día el profesor trajo a clase un cartel anunciador de la obra (documento).

CONSTELACIONES. JUGO LÉXICO. COMENTARIO LINGÜÍSTICO

Esta Unidad Didáctica se organiza en torno a las constelaciones ACTOR, OBRA y COMPOSITOR. Para la primera sesión se trabajaron ACTOR-1 y ACTOR-2; para la tercera sesión las constelaciones de OBRA-1, OBRA-2, COMPOSITOR-1 y COMPOSITOR-2.

En las constelaciones de ACTOR y el respectivo Jugo Léxico los nueve grupos emplearon 25 minutos. Los últimos diez minutos de esta primera sesión los ocupó el profesor en leer y hacer algunos comentarios lingüísticos a las voces que recogían el jugo de cada grupo: matizar algún significado, resaltar alguna dificultad ortográfica, mecanismo derivativo por el que se ha formado un determinado vocablo, etc.

Para mayor eficacia del *trabajo cooperativo*, el profesor dio algunas pautas en una sesión aparte, principalmente que se distribuyeran el trabajo en el grupo y que estos encargos fueran rotativos:

- quién escribe la constelación;
- quiénes miran ese día el diccionario;
- quién entrega y recoge los folios con las constelaciones 1 y 2;
- quién coordina y escribe el folio con el Jugo Léxico.

A continuación, ofrecemos los vocablos aparecidos en torno a la constelación ACTOR. Omitimos el proceso constructivo (lingüístico) que ha seguido cada voz, si bien se puede ir deduciendo; también omitimos el dibujo (muestra gráfica) de la constelación, que puede observarse en el Anexo 15. Por tanto, ponemos las palabras una detrás de la otra; cuando algún término lo reseñamos entre corchetes [] es porque esa misma voz ha sido origen de otras ramificaciones léxicas.

ACTOR-2 (80 vocablos)

Salen ocho ramas originadas en los vocablos de agradar, ensayar, actuar, debutar, caracterizar, TALENTO, CONTRATO y PROTAGONISTA.

agradar - agrado - agradable - desagradable - desagradar - desagrado
[agradar] - amenizar - ameno - deleitar - deleite

ensayar - improvisar - practicar - práctico

actuar - actuación - irreprochable - reprochar - reproche
[actuar] - escenario - foco - enfocar
[escenario] - escena - escenificar - representar - representación - significar - significado

debutar - debut - inaugurar - fracaso - fracasar - defraudar
[inaugurar] - éxito - extraordinario - apoteósico - apoteosis - arrollador - arrollar
[éxito] - memorable - fama - famoso
[éxito] - inmejorable
[éxito] - ovación - ovacionar

caracterizar - maquillarse
[caracterizar] - disfraz - afear
[disfraz] - máscara - grotesco - absurdo
[máscara] - enmascarar - fingir - disimular - desfigurar
[caracterizar] - característico
[característico] - clásico - universal
[característico] - típico - castizo - tradicional - tradición

talento

contrato - contratar

protagonista - secundario
[protagonista] - protagonizar - filme - filmar - revelar

ACTOR-1

El grupo experimental lo forman 9 subgrupos de tres, cuatro o cinco escolares. Pasamos a copiar las nueve constelaciones. Como hicimos anteriormente, anotamos los vocablos sin el diseño gráfico con el que aparecen en el original. Si una misma voz genera otras voces la repetimos entre corchetes.

Grupo 1 (58 voces)

actriz - mediatriz - bisectriz
[actriz] - buena - famosa - bella - vistabella - Sella - Vicent - Sellado
[buena] - mala - pala - cala
[pala] - cubo - tubo
[cubo] - rastrillo - castillo - arena - playa

teatro - Eliseo
[teatro] - improvisación - improvisar

película - film - director - corten
[director] - dirigir
[director] - guión - guionista
[película] - Óscar - Forrest Gump - Tom Hanks
[Óscar] - Hollywood - EEUU
[Hollywood] - estrella - estrellar - estrellado
[Hollywood] - cine - televisión - pantalla - programa - presentador - presentadora -
- presentar - presentación - representante - representar
[representación] - teatral

pastor - castor
[pastor] - pastorear - pastos
Pastor - castor

Grupo 2 (41 voces)

actriz - fama - dinero
[fama] - riqueza - pobreza
[actriz] - actor

director - dirección

realizador - realizar - realización

teatro - obras
[teatro] - público - publicidad - anuncios - anunciar
[público] - privado
[público] - clan - secta
[clan] - clamoroso - clamar
[público] - aplausos - abucheos
[público] - cine - festival - San Sebastián - Mostra
[festival] - oscars - nominaciones
[cine] - películas - estrenos

actuar - actuación

Hollywood

Grupo 3 (66 voces)

actriz - actuar - actuación - intérprete - bueno - malo - catastrófico
[malo] - malicia
[intérprete] - interpretación - interpretar
[actriz] - Sandra B. - Demi Moore - Michele Pheiffer - Jon Brandis

luces - encender - bombilla
[luces] - cámara - acción - rodando
[cámara] - camarero
[acción] - accionar
[rodando] - rodar - rodaje

escenario - escenificar - escénico - escena - toma - tomar - Tomás
[escenario] - butaca - palco - camerino
[butaca] - salón - entrada - dinero
[entrada] - taquilla - taquillera

telenovela - película - Alejandro
[película] - La Red - Mentas Peligrosas - Dirty Dancing

[película] - efectos especiales - maquilladores - realizador - productor - producir - director - actor secundario - premio - premiar - Goya - PP - Óscar - César
[Óscar] - nombre - nombrar
[TP] - TV - revista - entrevista - entrevistar

Grupo 4 (56 voces)

fama - dinero - yen - dólar - pesetas - lira - franco - marco
[fama] - premios - oscars - Moser - insecto - alas
[premios] - goyas
[premios] - certámenes - Valladolid - pucela
[Valladolid] - espiga
[Valladolid] - plata
[Valladolid] - bronce
[certámenes] - San Sebastián - concha - oro
[concha] - plata
[concha] - bronce

estrella - astro
[estrella] - constelación - la vía láctea - leche
[estrella] - cometa - velocidad
[cometa] - marioneta

Hollywood - Kim Basinger
[Hollywood] - Antonio Banderas
[Hollywood] - Sharon Stone
[Hollywood] - Cantinflas

película - escena
[película] - rodar - cámara - acción
[película] - film - far west - dos pistolas
[film] - humor - no me chilles que no te veo
[película] - director - Steven Spielberg
[director] - Pedro Almodóvar
[director] - dirigir
[director] - Mozart

Grupo 5 (113 voces)

actuar - directo - indirecto

película - Óscar - premio - galardón - galardonado - galardonar - considerar - considerado - consideración
[película] - acción - arma - bomba - atentado - Carrero Blanco - Franco
[Carrero Blanco] - volar - convenio
[volar] - Iberia - guiris - cabreados
[guiris] - extranjero - extranjerismo
[guiris] - guirufos - rubios - suecas - melones - melocotones
[volar] Air Lines
[bomba] - explosión
[bomba] - nuclear - Hiroshima - Japón - japoneses - chamuscados
[nuclear] - Nagashaki
[película] - director - colegio - maestro - alumno - estudiante - empollón - vago
[director] - directora - dirección - directivo - dirigir

actuación - actriz

escenario - teatro - cuento - comedia - comediante
[cuento] - cuenta - contar

falso - verdadero - amor - hijo - cariño
[amor] - cama - semental
[cama] - pene - genitales
[falso] - falsear - falsificar - falsificador
[falsificar] - dinero
[falsificar] - documentos - documental - instruir
[falso] - veracidad
[verdadero] - verdad - mentira - fulla - trola - bola - pelota - pelotear
[mentira] - engaño - infelicidad - divorcio - matrimonio - cura - Papa - religión - Dios - Iglesia - monaguillo - mono -
[infelicidad] - fidelidad - fiel - Fidel Castro - comunista - barbudo - calvo

Grupo 6 (64 voces)

teatro - montaje - montar - subir - bajar
[teatro] - telón
[teatro] - escenario - escena - luces - iluminación - iluminar
[escenario] - escenificar - ensayos - ensayar
[escenario] - decoración - decorar - decorador
[teatro] - público - butaca - entradas - taquillas

actuar - actuación - obra - construcción - construir - albañil - casco
[construcción] - edificar - edificio

guión - argumento - argumentar - argumentación - argumentista - argumentador
[argumentación] - director -
[guión] - diálogos - dialogar - corto - largo

actriz - papel - representación - representar - representante
[actriz] - cine - pantalla
[actriz] - famosa - popular - cotizada - cotizar

Grupo 7 (89 voces)

actriz - nariz - ojo - piojo
[ojo] - cejas - pestaña - castaña - fruto seco - kiko - pistacho - anacardo - cardo - nardo-
absenta - borrachera
[pestaña] - pestañear
[nariz] - cara - guapa - fea
[cara] - cuerpo - tronco - extremidades - perro - animal
[cuerpo] - alma
[tronco] - árbol - nido - pájaro - huevos - fritos

teatro - cine - cineasta - Charles Chaplin
[cine] - películas - cámara - acción - corten
[películas] - series - programas
[series] - telenovelas - culebrón - Sudamérica
[series] - comedia - comediante
[comedia] - drama - tragedia - llorar
[comedia] - western

disfrazar - disfraz - disfrazado - carnaval - fiesta - festejar
[fiesta] - moros y cristianos - bebida - alcohólicas - alcohol - desinfectante - desinfectar -
desinfectado - herida - herir - herido
[herida] - grave - leve
[grave] - morir - muerto - pena
[morir] - vivir
[alcohol] - alcoholemia - borrachos - ebrio - sobrio
[borrachos] - accidente - heridos - ambulancia - ambulatorio - UVI

Grupo 8 (59 voces)

director - dirigir - dirigitible
[dirigir] - dirimir
[dirigir] - dirigitido
[director] - filmar - grabar - desgrabar - borrar - desborrar
[director] - película - estreno - amigos - enemigos
[estreno] - familiares - padres
[estreno] - estrenar - reestrenar
[película] - guión - malo - maldad
[guión] - largo - alargar
[guión] - corto - cortar
[guión] - bueno - bondad

cine - teatro - teatral
[cine] - cómico - risa - chiste
[risa] - alegría - felicidad - tristeza
[cine] - cinematográfico - cinematografía
[cine] - drama - dramático - dramatizar

escenario - escena - escenificar

actriz - famosa
[actriz] - joven - vieja

Grupo 9 (98 voces)

estrella - firmamento - universo - planetas - planetario
[estrella] - estrellado - estrellar
[estrella] - Óscar - salchichas - bocadillo - comer -

actriz - Demi Moore - Ghost - fantasma - fantasmear
[fantasma] - cadenas - encadenar - preso - cárcel - condena

actuar - actuación - teatro - obra - herramientas - constructor - construir - edificio - rascacielos -

película - cámara - fotos - fotógrafo - exclusiva - revista - prensa - imprenta - fotocopia -
fotocopiar - fotocopidora -

[revista] - noticias - informativo - informar - información - periódico

[película] - director - dirección - carta - buzón - sello - sellar - correos - correa - cinturón - coche
- accidente - muerte - entierro - enterrar

[carta] - cartero - cartear - cartera - monedero - dinero - rico - enriquecido

[rico] - pobre - empobrecido

[película] - guión - guionista - papeles - empapelar

[papeles] - folios - letras - cifras - descifrar

[cifras] - matemáticas - suspender - notas - calificación

[matemáticas] - aprender - maestro - enseñar

[matemáticas] - aprobar - vacaciones - viajar

La media de vocablos para ACTOR-1, entre los nueve subgrupos, es de 91'11% palabras por constelación. Para ACTOR-2 los subgrupos han tenido ochenta vocablos de referencia. También podemos hacer observaciones semánticas sobre el vocabulario de ACTOR-1: aspectos históricos, sociales y culturales de los sujetos que han participado en la construcción de la constelación.

Respecto al *Jugo Léxico* de ACTOR (ACTOR-1 y ACTOR-2) los nueve subgrupos de grupo experimental han extraído 5, 16, 11, 12, 7, 10, 14, 5 y 6 voces respectivamente. Es decir, 9'55 vocablos de media por subgrupo. Algunas de las palabras se repiten. Anotamos a continuación el total de voces distintas (22). Éste ha sido el material lingüístico con que abordamos el juego de actuación *Esculturas colectivas*.

El Jugo Léxico clasificado por categorías gramaticales es el siguiente:

SUSTANTIVOS (7)	VERBOS (8)	ADJETIVOS (7)
ovación	caracterizar	ameno
desagrado	reprochar	castizo
deleite	deleitar	irreprochable
reproche	escenificar	grotesco
film	desfigurar	memorable
debut	arrollar	apoteósico
apoteosis	afear	arrollador
	amenizar	

Los términos que más aparecieron en los subgrupos fueron: ovación, apoteosis, arrollar, afear, amenizar, grotesco y memorable.

PRECALENTAMIENTO

Relajación. Imágenes sugeridas

El profesor dará las siguientes consignas con voz cálida, suave. Partimos de la posición inicial. Tiempo para varias respiraciones profundas hasta normalizar la respiración...Respira de nuevo... olvídate de tu cuerpo tan sosegado ... Ahora imagina ... es primavera ... estás tumbado en un prado de fresca y mullida hierba... Cierra los ojos ... estás solo... ¡Qué bien se está!.... Un viento suave roza las hojas de los árboles que dan sombra y frescor al paisaje... cerca serpentea el agua cristalina, la oyes correr... Te encuentras muy a gusto: el murmullo del agua.... el rumor del viento ... y el gorjeo de los pájaros son nuestra única compañía. Nada ni nadie te molesta. En este instante no tienes ninguna preocupación. Estás tranquilo... relajado..... Sientes paz interior y te hundes en la hierba... Te unificas con la naturaleza: viento, agua, trinos...

Relajación. Exploración de sonidos

Partimos de la posición inicial. Hacemos cinco o seis respiraciones profundas. Cerramos los ojos. A continuación, realizamos una exploración de los sonidos siguiendo la siguiente gradación:

- Centrarse en los sonidos del exterior del aula (pasos, puertas que se cierran, voces, etc.). Hacer un inventario mental de ellos.
- Centrarse en los sonidos más cercanos, los que tienen su origen en el aula (respiración de los compañeros, pasos del profesor, etc.).

c) Centrarse en los sonidos del propio cuerpo, audibles sólo por el sujeto que los emite (tragar, latidos del corazón, etc.). La atención queda totalmente focalizada en el propio cuerpo.

Pasados cuatro o cinco minutos abrimos poco a poco los ojos y verbalizamos la experiencia: qué sonidos hemos descubierto, qué nos ha llamado la atención, qué sonidos han oído unos y otros no. Interesa resaltar, además de la mayor o menor capacidad auditiva de cada uno, el hecho de que nuestro oído es selectivo, y que el silencio no es tan “silencioso”. También puede ser la ocasión para distinguir entre oír y escuchar.

Esculturas vivas

Objetivo: romper los bloqueos iniciales. Buscar la expresividad corporal. Establecer relación - comunicación con el compañero a través del tacto. En silencio, la mitad de la clase se pone de pie y se colocan por parejas en el espacio más libre que hemos dejado en el centro del aula. Para ello, después de la relajación les pedimos que toda la fila central de pupitres y sillas sean desplazados a los extremos de la clase. Dichas parejas deciden en dos segundos quien es A y B. Quien sea A hará de escultor y B de escultura que se dejará modelar a gusto del artista. El escultor explora gestos, articulaciones, posturas. Pasado un minuto deja ya fija su escultura y la presenta al resto de la clase.

A continuación, se intercambian los papeles, para después sentarse en silencio mientras que los que estaban sentados proceden a iniciar el mismo ejercicio.

Mimo música (5 minutos)

Objetivo: activar el cuerpo, seguir el ritmo y las acciones que sugiere la letra de la canción (mimar acciones), adecuar el comportamiento rítmico de los cuerpos al volumen que vaya poniendo el profesor. Jugar con cambios bruscos de volumen alto con inesperado silencio absoluto (el profesor baja el volumen a cero).

Hará falta despejar la parte central del aula de sillas y mesas. Como son muchos alumnos en clase y poco espacio, hacemos dos grupos y a mitad de la canción unos se sientan y los otros se levantan a mimar la música. Conviene poner una canción preferentemente narrativa, actual y movida; elegimos un tema discotequero de “Rebeca”, que lo fuimos simultaneando con una canción ranchera.

Situación imaginaria inicial. Somos seres que sólo podemos respirar aire mezclado con música. Os movéis al ritmo y volumen de la canción. Si empieza a oírse más bajo vamos perdiendo actividad hasta llegar a la cámara lenta e incluso a la total paralización (estatua) si desaparece por completo la música. Puede haber cambios bruscos o progresivos del volumen; hemos de adecuar nuestra actividad al volumen y a la letra de la canción (reproducir con mímica lo que se dice).

JUEGO DE ACTUACIÓN

Esculturas colectivas

Se trata de componer grupos escultóricos y con las palabras del Jugo (tantas como miembros formen la escultura) formar una frase o título que contenga el mayor número de estas voces.

Objetivo: trabajar el vocabulario seleccionado, ejercitar el ingenio verbal y la capacidad de síntesis, explorar la expresión corporal, potenciar el trabajo cooperativo en clase, composición plástica grupal. Proceso:

1. Previamente hemos seleccionado del Jugo Léxico de cada subgrupo tantas voces como miembros componen el grupo y las hemos escrito en un papelito. También previamente, hemos colocado en la pizarra, en posición vertical, y a ambos lados de ésta, tantas tiras de cinta adhesiva como número de grupos.

2. El mobiliario del aula lo hemos distribuido de manera que a uno de los lados de la pizarra quede espacio libre para que la estatua grupal y verbal se vaya componiendo progresivamente hasta formar un cuadro plástico.

3. En cada grupo se han distribuido las voces (una por persona). También les hemos pedido que cada palabra la escriban en un folio (en forma apaisada) y con un tamaño muy grande (tanto casi como anchura posee el folio). Por último, en cada grupo establecen entre sí un orden de salida.

5. Inicio. Se marca un orden de salida para los grupos. Sale el primer grupo:

a) Según la distribución en que han quedado los miembros de ese grupo, proceden a ir saliendo al ritmo de la campanilla o palmadas del profesor.

b) Cada integrante al oír la señal vocea su palabra, la pega en una de las bandas adhesivas (una por grupo) y adopta una posición que complete la figura iniciada por el compañero o compañeros precedentes. Al decir el vocablo el resto de la clase lo puede corear.

c) El último del grupo termina de completar el conjunto escultórico.

6. A continuación, los que están sentados (el resto de los grupos) proponen el nombre, lema, título o pie de foto para el conjunto escultural. También les pedimos que dicha frase contenga una o más de las palabras voceadas por el grupo y que podemos contemplar pegadas en una de las cintas adhesivas. Los vocablos, la posición de los cuerpos o el conjunto global pueden sugerir un título; si bien no es necesaria una correspondencia exacta entre la escultura y el título. Lo importante es que de manera animada vayan emitiendo frases con las que titular la imagen plástica inmóvil que se ha formado.

7. Sale a continuación el siguiente grupo y se repiten los pasos anteriores. Así con todos los subgrupos.

8. Cuando ya han salido todos los grupos, sugerimos otra estatua grupal pero ahora más numerosa: todos los números uno (según el orden de palmadas o campanilla), todos los números dos, etc. Si el máximo de componentes por grupo son cinco personas, el final lo marcarán todos los números cinco de cada grupo. Se forman estatuas más voluminosas. Se puede resaltar el acierto o desacierto compositivo: predominio de líneas horizontales, si se ha jugado con las alturas, si es demasiado soso o inexpresivo lo que ha resultado; cómo se podría mejorar; ponerle título con las ocho o nueve personas (palabras) a la escultura colectiva.

Breve relato mimado

Objetivo: emplear los lenguajes no verbales como única forma de comunicación, trabajar la capacidad expresiva del cuerpo. Se trata de reflejar mímicamente:

- a) un breve texto (cinco o seis líneas) o
- b) tres o cuatro frases cortas.

Cada subgrupo elige una de las dos opciones: o un breve relato mimado o bien varias frases mimadas. En ambos casos han de emplear el Jugo Léxico. Cuando escriban una palabra del Jugo la subrayarán o enmarcarán.

El relato lo lee despacio, subido en una silla o pupitre (a modo de pregonero), una persona distinta del grupo; al llegar a una palabra enmarcada la pronuncia con acento enfático o expresivo.

Ofrecemos, a continuación, la muestra de algunos breves relatos y frases que compusieron los grupos, a partir del Jugo de las constelaciones para COMPOSITOR y OBRA. En ocasiones el profesor les pedía que repitiesen la actuación: lectura más lenta, marcar más el acento enfático, fijar una acción...

1. Íbamos en el petrolero y ella estaba sentada en la cátedra de proa. Mientras tanto, la veleta que estaba oxidada se le cayó en la cabeza. Y al instante enmudeció. En ese mismo instante sonó el chasquido de una batuta. ¡Llegamos a tierra firme! Y sin acordarnos la dejamos inconsciente, allí, toda tirada. ¡Pobre Estefanía!

La lectura y mimo de este breve texto no llegó a dos minutos. El grupo lo formaban cuatro personas (cuatro alumnas y un alumno). Dispusieron muy rápidamente mesas a modo de barco; una silla encima de uno de los pupitres hizo de "cátedra". Una alumna sostenía un bolígrafo a modo de "veleta"; ésta cayó en la cabeza de quien estaba

sentada en la cátedra. Al final, todos menos esta última abandonan el buque de un salto.

2. *En el anfiteatro el corista principal del coro sufría una grave afonía. En el primer acto acompañado del requinto se tuvo que suspender la antología porque al cantar se produjo un sonido monótono y malsonante.*

3. *Los chicos estaban leyendo una antología y el más pícaro de todos se reía con ironía, pero los demás dijeron que era una obra magistral.*

4. - *El hijo de Juan es un pícaro, su padre está harto de él.*

- *Acabamos de leer un libro de antología poética.*

- *La enorme diversidad de golosinas me permitía elegir con facilidad.*

5. *El compositor catedrático enseñaba con maestría un tema monótono, del cual surgió una diversidad interesante, que enmudeció a los alumnos, pícaros.*

Esta actividad duró veinticinco minutos, y tomaron parte ocho grupos. Los textos resultaron un tanto forzados. Quizás hubiera hecho falta otra sesión para rehacerlos y ensayar el ejercicio de mimo.

EVALUACIÓN

Seguiremos una escala numérica con ocho ítems (A) y otra verbal con dos (B).

Autoevaluación

A) Puntúa de 1 a 5 el grado de satisfacción personal que has experimentado durante las actividades en las cuatro últimas sesiones.(coloca una X)

	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>
1. Coloquio inicial ("Boig per tu")	—	—	—	—	—
2. Constelaciones y Jugo Léxico	—	—	—	—	—
3. Relajación: Imágenes sugeridas	—	—	—	—	—
4. Relajación: Exploración de sonidos	—	—	—	—	—
5. Esculturas vivas	—	—	—	—	—
6. Mimo música	—	—	—	—	—
7. Esculturas colectivas	—	—	—	—	—
8. Breve relato mimado	—	—	—	—	—

B) Según tu juicio personal, coloca en cada pregunta una X.

1. ¿He usado el diccionario?

Mucho () Bastante () Poco () Nada ()

2. ¿Contribuye esta forma de trabajar el vocabulario (constelaciones, juego léxico y actividades dramáticas) a que me interese más por las palabras?

Mucho () Bastante () Poco () Nada ()

	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	TOTAL
A1	4	3	8	13	5	33
A2	4	13	8	5	5	35
A3	20	10	3	0	1	34
A4	21	9	4	0	1	35
A5	18	6	6	3	2	35
A6	12	8	6	4	5	35
A7	12	13	5	2	3	35
A8	12	11	7	3	2	35
	<u>Mucho</u>	<u>Bastante</u>	<u>Poco</u>	<u>Nada</u>		
B1	1	22	12	1	-	36
B2	25	6	3	1	-	35

➤ UNIDAD DIDÁCTICA ④: Deportes

PRESENTACIÓN. MOTIVACIÓN

“Cultura deportiva”

Iniciamos la Unidad Didáctica 4 sin ofrecer el título, sino que sometemos a los estudiantes a una catarata de preguntas que les interpelen y les hagan reflexionar sobre hechos sociales y culturales cotidianos. Empezamos desde lo más próximo a ellos a lo más alejado:

A)

- ¿Cuántos lleváis ahora mismo zapatillas *deportivas*? Levantad la mano.
- ¿Quiénes lleváis alguna prenda *deportiva*: chandal, camiseta...?
- ¿Quiénes forráis los libros o pegáis en las carpetas motivos *deportivos*?
- ¿En cuántas bolsas o mochilas aparecen nombres o motivos *deportivos*?
- ¿Quiénes tenéis algún motivo *deportivo* en vuestra habitación?
- ¿Quiénes practicáis algún deporte habitualmente? ¿Cuál o cuáles?

B)

- ¿Sabéis cuál es el diario nacional que mayor número de ejemplares tira al día? Se trata precisamente, de *un periódico deportivo*.
- ¿Sabéis que entre los programas de televisión con mayor audiencia están precisamente los *acontecimientos deportivos*?
- ¿Sabéis que algunas estrellas del *fútbol* español e italiano tienen precios superiores a los presupuestos de las Comunidades Autónomas para necesidades sociales, educativas y culturales?
- ¿Qué hacen muchos españoles y muchas familias los fines de semana? ¿No es el deporte una de las aficiones mayoritarias?

C)

- ¿Ocurría algo similar en la sociedad occidental hace 50, 100 y 200 años?
- ¿Existían los “fines de semana”?

Con estas u otras preguntas se propicia un diálogo enriquecedor en el que inductivamente el grupo va reflexionando sobre una cuestión tan cotidiana y tan próxima. En diversas preguntas el investigador solicitaba una respuesta a mano alzada; un miembro del grupo iba tomando nota y, al final de la secuencia, ofreció al aula la siguiente estadística elaborada a “ojo de buen cubero”. Debemos precisar que el día que hicimos la encuesta no tenían clase de Educación Física.

- alumnos/as con zapatillas deportivas	70 %
- con alguna prenda deportiva	60 %
- con recortes, pegatinas ...	20 %
- póster o motivos deportivos en la habitación	50 %
- práctica habitual o semanal de algún deporte	90 %
- siguen los acontecimientos deportivos por TV	65 %

CONSTELACIONES. JUGO LÉXICO. COMENTARIO LINGÜÍSTICO

En esta ocasión empezamos con una nueva variante: la *Constelación-3*. Esta resulta de la unión de *Constelación-2* + *Constelación-1*. Empezamos con META. Les repartimos a los siete subgrupos (ese día faltaron tres alumnos y tuvimos que hacer alguna pequeña modificación en los agrupamientos) la constelación de META-2. A continuación, se les pidió que continuaran expandiendo, a partir de los vocablos que aparecían en la fotocopia, hasta ocupar gran parte de los espacios en blanco de META-2.

META-2 + META-1 = META-3

Después, tuvieron que extraer el *Jugo Léxico* de META-3 (entre cinco y diez minutos). Debían anotar con aquellas palabras que desconocían (vocabulario potencial) o bien que conociéndolas no las empleaban (vocabulario potencial). Al anotar tales términos en el *Jugo Léxico*, éstos deben ir acompañados por el significado más usual o apropiado al “Campo Semántico” de DEPORTE. Con ello, individualizamos en el *diccionario* la entrada léxica más adecuada al campo asociativo que nos ocupa; y, por otra parte, nos sirve para constatar que las voces polisémicas son las más numerosas en nuestra lengua (principio de economía lingüística): procedimiento empírico e inductivo. Cuando tenemos claro el significado de un vocablo del *Jugo*, no hace falta anotar el significado.

Cuantitativamente, META-3 ha resultado de la suma de META-2 (27 vocablos en Pastora Herrero), más los vocablos de META-1 (los añadidos por cada uno de los grupos a META-2: 45, 39, 48, 42, 15, 36 y 64 respectivamente). Al finalizar la sesión comentaron que les había gustado más como lo hacíamos anteriormente: “Constelación-1 / Constelación-2 / Jugo Léxico”. Lo encontraban algo más personal, más propio que tener que operar sobre una constelación ya expandida (método para la Constelación-3). Siguiendo esta indicación, el investigador no volvió a emplear la variante Constelación-3. Por tanto, las constelaciones para VICTORIA y COMPETIR (sesión 2ª), se trabajaron como en las unidades didácticas anteriores. A su vez, la constelación VICTORIA se grabó en casete a un grupo (vid. Anexo 16).

Transcribimos lo anterior:

El Jugo Léxico para META-3

GRUPO 1º

umbral = parte inferior de la puerta, contrapuerta al dintel.
circunvalación = línea de atrincheramiento.
robusto = fuerte.
motorizar = mover por medio de motores mecánicos.

GRUPO 2º

umbral = parte inferior de la puerta. Entrada.
impotencia = calidad de impotente.
expectación = intensidad con que se espera una cosa.

GRUPO 3º

umbral = parte inferior o escalón. Contrapuesto a dintel, en la puerta.
circunvalación = cercar o rodear.

GRUPO 4º

umbral = primer paso o entrada de cualquier casa.
expectación = intensidad con que se espera una cosa.
impotencia = que no tiene potencia.
victoriana = relativo a la época Victoriana de Inglaterra (1819 -1901)

GRUPO 5º

umbral = parte interior del hueco de una puerta, en el suelo.
enclenque = muy débil, flaco o de poca salud.
incapacidad = no capacidad, no apto.
desaliento = descorazonarse, abatirse.
brío = energía.

GRUPO 6º (aquí los escolares no escribieron ninguna definición)

umbral =
impotencia =

GRUPO 7º (dejaron de escribir la definición de la última palabra)

umbral = entrada
impotencia = falta de potencia.
robusto = fuerte.
ventajoso = que trae ventaja.
circunvalación = acción de rodear.
expectación =

Para el **Comentario Lingüístico** el investigador hizo uso del razonamiento para que *deductivamente* fuesen explicitando los procesos semánticos por los que en META-2 se había llegado al adjetivo “robusto”. Se les preguntó si preferían orden ascendente o descendente; optaron por el primer recorrido. Mediante *diálogo pedagógico* el profesor y el grupo fueron explicando el itinerario:

META --- alcanzar --- inalcanzable --- imposible --- (posible --- posibilidad ---)-
--incapaz --- (INCAPACIDAD -- conformarse ---) --- IMPOTENCIA ---
-- POTENCIA --- potente ---- “robusto”. Procesos lingüísticos seguidos:
asociación, derivación, sinonimia, antonimia.

Para el sustantivo EXPECTACIÓN (aparecido en META-2) se hizo hincapié en la cuestión ortográfica: se escribe con “equis” y no con “ese”.

Respecto al *cómputo total del corpus léxico* de la investigación el grupo experimental había empleado hasta la UD4, 754 vocablos de los 1.200 de que consta nuestro inventario. Mientras, el grupo de control, realizadas ocho Lecciones, había empleado 606 vocablos. El número de sesiones para ambos grupos había sido el mismo. Porcentajes de uso del *vocabulario básico*:

* para el grupo de control	50'5% (606 palabras)
* para el grupo experimental	62'8% (754 palabras)

REDACCIÓN DE UNA ESCENA PUBLICITARIA

El investigador presentó dos modelos de anuncio publicitario muy frecuentes en TV.

1. Se ofrecen algunas de las excelencias del producto.
2. Se sigue la estructura:
 - Estado inicial de reposo.
 - Surge un problema o conflicto.
 - Se presenta la solución (motivo o marca publicitaria).
 - Final feliz. Vuelta a la situación inicial de reposo.
3. Otros modelos.

Después, se pidió que cada grupo compusiera por escrito un anuncio publicitario para representarlo en la próxima sesión. Debían redactarlo siguiendo las pautas de un texto dramático: parlamentos, acotaciones... Previamente deberían determinar:

- el tema o frase publicitaria,
- resumen (argumento),
- conflicto,
- personajes,
- lugar,
- tiempo.

Recogemos, a continuación, algunas *muestras*. Los títulos (frase o slogan) para cada uno de los siete grupos fueron los siguientes:

- * Quiero unos Fumanchú
- * Chocolatinas chocodiez
- * Nueva Colonia MEC
- * Zapatillas Pascualet
- * Arroz Sella, lo mejor
- * BRÍO VIXA, nuevo coche
- * DROGAS NO

Transcribimos a continuación algunas producciones. Las palabras subrayadas indicamos que éstas pertenecen al Jugo Léxico de la UD4.

Muestra-1

QUIERO UNAS FUMANCHÚ

RESUMEN. En una casa, el pequeño retoño quiere comprarse unas deportivas y pasa lo que pasa. Al final se compra dichas deportivas y todos felices.

TEMA. Vender deportivas.

PERSONAJES. M^a. Ángeles, como la madre. Xuacu, como el padre. Noelia, como hija, y Kiko, como presentador.

Vestuario, accesorios... el padre con batín, corbata y leyendo un periódico. La madre con rulos y delantal. La hija con unas trenzas.

TEXTO. En una casa, un padre lee el periódico atentamente, mientras la madre limpia. Todo está tranquilo hasta que el pequeño retoño perturba la paz de la familia.

HIJA - Papá, quiero unas Fumanchú. Como mi amigo Jacinto.

PADRE - ¿Qué es eso hija?

H. - Jo, papi eres un ignorante, las Fumanchú son unas deportivas.

P. - ¿Qué precio tienen?

H. - Doce mil pelás, papi.

P. - Díselo a tu madre.

H. - ¡¡¡ Maaaami !!!

MADRE - No me chilles. ¿Qué quieres?

H. - Quiero unas deportivas.

M. - ¿Y qué te ha dicho tu padre?

H. - Que te lo diga a ti. ¿Me las compras? Anda mami. Porfaaaaa.....

M. - ¿Qué marca son? ¿Cuánto cuestan?

H. - Son Fumanchú, y cuestan doce mil pelás.

M. - ¿Estás loca o qué? Por ese precio te compras una Reebok que son las mejores.

H. - Yo quiero unas Fumanchú. Yo quiero unas Fumanchúuuuu ...

PRESENTADOR (irrumpiendo en escena)

Ya lo han oído. Tiene usted razón, señora. Con esas deportivas, su hija estará en el umbral de la vida. Con ellas se sentirá infatigable y creará una gran expectación. Y además, el nuevo modelo le permitirá independizarse del resto de la gente y podrá ir tanto por agua como por tierra. Ya sabe, la realidad supera la ciencia ficción.

¡ CÓMPRELAS !

H. - Síííííí... Yo quiero unas mami. Cómpramelas papi.
M. - Vale hija.

PRESENTADOR. Se las compra y todos felices.

Muestra-2

NUEVO COCHE "BRÍO VIXA"

RESUMEN. El anuncio se basa en un nuevo automóvil de gran ímpetu. Tres amigas que están en una cafetería y están hablando de sus nuevos coches y llega otra amiga con el BRÍO VIXA y todas las demás alucinan.

PERSONAJES. Ana, Vicenta y Xihong son las tres amigas de la cafetería. Inma es la chica del BRÍO VIXA.

CONFLICTO. Que todas creían que tenían un coche estupendo y resulta que la otra amiga llega con un coche alucinante.

LUGAR y TIEMPO. Cafetería. Por la tarde (hora del café).

OBJETIVO O TEMA. Resaltar el coche.

FRASE PUBLICITARIA. *NUEVO COCHE, "BRÍO VIXA"*

TEXTO

(En una cafetería)

XIHONG- ¡Chicas! Tengo una noticia que os va a causar gran expectación... Me han vendido un coche a precio de desaliento, con air-bag de serie.

ANA- ¡Eso no es nada! El mío es de gran ímpetu. Tiene cierre centralizado en sus cinco puertas. ¡Es genial!

VICENTA- No sois las únicas. Yo también me he comprado un coche que tiene elevalunas eléctrico. Vais a sucumbir cuando lo veáis.

(Ruido de motor potente, por la ventana ven un coche de alucine. INMA sale de él y entra en la cafetería. Todas quedan lánguidas y en un profundo decaimiento)

XIHONG, ANA y VICENTA-. *(al unísono)*: ¡Con aire acondicionado!
¡Con elevalunas eléctrico! ¡Con cierre centralizado! ¡Dirección asistida! ¡Airbag! ¡DESCAPOTABLE!

XIHONG- ¡Es el nuevo BRÍO VIXA!

Muestra-3

NUEVA COLONIA "MEC"

Lectura dramatizada (mimada) de un texto.

SLOGAN "NUEVA COLONIA" Si te sientes impotente báñate en MEC.

RESUMEN. Se trata de una nueva colonia que hace atractivos a los hombres. Cosme es un hombre que no liga nada de nada y después de usar la colonia MEC liga con todas hasta con la jefa.

PERSONAJES, LUGAR y TIEMPO. Tiempo actual y lugar en una tienda. Narradora (Ester), hombre (Pau), empleadas (Naara y Mari), jefa (Estefanía).

Vestuario, utilería ... Una de las empleadas aparece con un peinado moderno. Cosme viste desarreglado. Linterna, frasco de colonia.

TEXTO (la narradora lee despacio. Los personajes se mueven al hilo de lo que se va escuchando)

Cosme era un hombre fracasado, sin una mujer a sus pies. Un hombre sin expectación, ninguna mujer sucumbía a sus encantos masculinos. Todo por culpa de una errata al comprar un perfume con titánico olor a cebolla, muy estimulante para gente de la calle. Pero todo cambió cuando apareció MEC. Ahora todas lo acosaban con ímpetu y caen a sus pies.

JEFA: "Esta noche tenemos un trabajo pendiente tú, yo y MEC".

PRECALENTAMIENTO

Relajación. Audición musical.

Partimos de la posición inicial e iniciamos con cinco respiraciones profundas. Arrojamus el aire muy lentamente. A continuación se escucha una melodía muy suave que ayuda a desconectar de nuestro alrededor y de todo lo precedente. Estamos a viernes, es la última hora de clase, venimos del segundo recreo, dejamos las preocupaciones a un lado. Ahora sólo nos dejamos acariciar por la música. Si lo prefieres cierra los ojos para que nada te distraiga de ti mismo y de estos momentos tan agradables (SUENA LA MÚSICA). Hemos puesto una canción instrumental de Lito Vitale. Al terminar les pedimos que retornen lentamente con la realidad. ¿Os sentís mejor?

Ejercicio de vocalización. "La orquesta léxica"

Trataremos de explorar algunas posibilidades físicas y lúdicas de la voz, memorizar algunos vocablos nuevos o infrecuentes y propiciar desbloques anímicos y físicos en los alumnos así como la expresión imaginativa de una consigna. Proceso:

- Elegimos de los jugos léxicos tres vocablos: uno agudo y monosílabo, otro llano y bisílabo y un tercero esdrújulo y trisílabo. Además, en esta ocasión la sílaba tónica de las tres voces seleccionadas contiene, en su núcleo silábico, la misma vocal:

	<i>FIN</i> -----	<i>BRÍO</i> -----	<i>ÍMPETU</i>
	<u>Monosílabo</u>	<u>Bisílabo</u>	<u>Trisílabo</u>
Aguda	<i>FIN</i>		
Llana	<i>BRÍ -</i>	<i>O</i>	
Esdrújula	<i>ÍM -</i>	<i>PE -</i>	<i>TU</i>

Es una secuencia eufónica, rítmica, porque se mantiene la misma vocal tónica y en la misma posición inicial de palabra, y porque sigue un orden progresivo o ascendente.

- Vamos a explorar la sonoridad. Dividimos el aula en tres áreas. Unos alumnos son el FIN, otros el BRÍO y los de más allá el ÍMPETU.

- Podemos realizar algunas de las siguientes propuestas:

A) Volumen+orden sucesivo. Según el profesor coloque la mano en el vientre, el pecho o la cabeza el volumen aumenta o decrece. Se va jugando así, con el volumen ascendente, descendente, saltos bruscos ...

fin -- brío -- ímpetu --- FIN --- BRÍO --- ÍMPETU -- FIN -- BRÍO ---

B) Volumen+orden simultáneo. Variante del anterior. Ahora simultáneamente las tres áreas pronuncian su respectivo vocablo según la altura musical que marque la mano del profesor o de otro miembro del grupo.

fin --FIN -- FIN -- // brío --BRÍO -- BRÍO -- // ímpetu --ÍMPETU -- //

C) Velocidad.

Con un orden sucesivo (fin - brío - ímpetu), se trata de decirlo desde muy despacio (casi silabeando), hasta muy deprisa.

D) Búsqueda del contraste.

El área del /FIN/ pronuncia su palabra monosílaba muy despacio; el área del /BRÍO/ a una velocidad normal; y el área del /ÍMPETU/ (palabra trisílaba y, por tanto, la más larga), pronuncia su palabra muy deprisa.

Damos dos o tres rondas.

E) Voz + expresión corporal.

Las áreas del /BRÍO/ y del /ÍMPETU/ se enfrentan; la del /FIN/ contempla el choque. Colocados unos frente a los otros, se encuentran sentados y conforme aumenta el volumen se van levantando (intensidad + movimiento) y se van acercando progresivamente hasta que estén a medio metro de distancia. Nadie se toca. A una señal del monitor inician el proceso inverso como si fuera "una moviola", hasta terminar los dos grupos como empezaron: sentados unos delante de los otros y en silencio.

F) Otras variantes posibles.

Escribo mi nombre

Ejercicio de expresión corporal para la puesta en marcha del cuerpo y la imaginación. El proceso es como sigue:

- Los alumnos y alumnas se distribuyen por el aula ocupando un espacio concreto. Les sugerimos que se coloquen en sitios inusuales. Algunos se

suben a las mesas, a las sillas, por delante, en el centro del aula, etc. Queda una composición muy heterogénea, vistosa, inusual.

- Se les invita a que escriban su nombre en el aire. Sucesivamente se irán dando consignas que introduzcan variaciones en la realización del ejercicio.

- * rápido / lento,
- * con trazado muy grande / mediano / pequeño,
- * como si se escribiera en el techo / en el suelo,
- * de arriba abajo / de abajo arriba,
- * con la izquierda / con la derecha,
- * escribir con la nariz / con el codo,
- * sobre un muro, haciendo equilibrio,
- * borrar lo escrito con la palma de la mano / con el dorso,
- * etc.

JUEGO DE ACTUACIÓN

Representación de los anuncios publicitarios

A continuación, cada subgrupo ejecuta el anuncio que prepararon en la sesión anterior. Éstas fueron las intervenciones:

- *Quiero unos Fumanchú*
- *Chocolatinas Chocodiez*
- *Colonia que hace atractivo*
- *Zapatillas Pascualet*
- *Arroz Sella, lo mejor para la paella*
- *BRIO VIXA, nuevo coche*
- *DROGAS NO*

EVALUACIÓN

En la siguiente clase (sesión 5ª) el grupo valora cómo ha visto el desarrollo de la Unidad Didáctica 4: dificultades que han tenido, qué les ha gustado más y qué les ha gustado menos, palabras del Jugo que han empleado en los anuncios publicitarios y, sobre todo, QUÉ SE PODRÍA MEJORAR EN CADA ANUNCIO. Los repasamos uno a uno y la clase va aportando mejoras de las que toman nota los subgrupos correspondientes para introducirlas a continuación. Les anunciamos que la próxima sesión (6ª) repetiremos los anuncios con las mejoras introducidas (vestuario, utilería, parlamentos, movimientos. Todo cosas mínimas y muy básicas). Observaciones más frecuentes que se hicieron:

- no ponerse de espaldas al público;
- contener la risa;
- hablar mirando a quien se habla, no de reojo al público (la clase);
- vocalizar;
- hablar más fuerte (no quiere decir gritar);
- no apelonarse en busca del anonimato;
- introducir algún elemento de música ambiental a la escena.

Los 30 minutos restantes de la quinta sesión son para reunirse por grupos, retocar las escenas, introducir mejoras y ensayar.

Grabación en vídeo

Repetimos lo que hicimos en la cuarta sesión pero introduciendo las modificaciones oportunas y nuevas variantes en algunas consignas. Se graba en vídeo esta sesión para posterior estudio y reflexión.



➤ UNIDAD DIDÁCTICA ⑤: De Tiendas

PRESENTACIÓN. MOTIVACIÓN

Lectura de varios momentos del documento “Trucos para vender”; extenso artículo aparecido en la sección escolar semanal del diario local *Información*.

Titular

TRUCOS PARA VENDER

Entradilla

“(…) Como consecuencia el consumidor se ve envuelto de una manera legal en una emboscada de productos que compulsivamente compra, aunque no los necesite, realizando sus compras de una forma totalmente irracional y muchas veces caótica. La escuela debe preparar al niño, que está inmerso en un entorno consumista, dándole toda la información básica para que sea capaz de hacer compras consciente, lógica y racionalmente, diferenciando, en algunos casos, algunas de las técnicas y trucos que utilizan los supermercados y las grandes superficies comerciales para aumentar sus ventas”.

Desarrollo

“(…) Se trata de preparar consumidores conscientes que sepan que cuando entran en una de esas superficies comerciales, todo está dispuesto para el que entra lo compre y cuanto más compren mejor.

(…) Respecto a las trampas para vender se les puede hablar de los productos con regalo incluidos en el mismo paquete envuelto con celofán de dos en dos. O de los productos cuya fecha de consumo preferente está pasada o a punto de caducar y se ofertan mucho más baratos. O de las ofertas en que se lee mal o no se lea el precio que costaba antes el producto o de las ofertas limitadas a un producto por persona. O de los productos que están situados delante de las cajas (chicles, caramelos, patatas fritas...) para que mientras esperas en la cola lo compres a los niños para que no te den la lata (...).”

Leídos los puntos seleccionados, se invita al alumnado a participar en un breve coloquio. Lo podemos suscitar lanzando algunas preguntas como ¿qué os ha parecido lo que se ha leído?, ¿os habéis identificado con lo que se dice?, ¿qué “trucos” para vender podríamos incluir que no se haya dicho?, ¿alguien puede contar alguna experiencia personal o próxima que ilustre nuestro tema de conversación?, ¿nos pasa que acabamos comprando cosas que no habíamos previsto?, ¿qué clases de establecimientos comerciales podemos diferenciar?, etc.

CONSTELACIONES. JUGO LÉXICO. COMENTARIO LINGÜÍSTICO

La Unidad Didáctica “De Tiendas” se organiza en torno a las constelaciones:

DE TIENDAS
DEPENDIENTE
GÉNERO

Respecto a la metodología, seguimos los mismos procedimientos que en ocasiones anteriores.

- 1º) DE TIENDAS-1 + DE TIENDAS-2 + Jugo Léxico + Comentario Lingüístico.
- 2º) DEPENDIENTE-1 + DEPENDIENTE-2 + Jugo Léxico + Comentario Lingüístico.
- 3º) GÉNERO-1 + GÉNERO-2 + Jugo Léxico + Comentario Lingüístico.

Cada uno de los subgrupos en que se ha dividido la clase trabaja autónomamente. Los vocablos más repetidos en el Jugo Léxico de los grupos fueron:

DE TIENDAS

bonificar
acaudalado
devaluar
austero
austeridad
capitalismo
codicia

DEPENDIENTE

retribución
retribuir
independizar
conflicto
revolucionario

GÉNERO

alhaja
holgado
opresor
remendar
innovar
exhibir
estimar
ceñir
pañería
talle

Cada uno de estos términos aparecía:

- a) en mayúscula si es sustantivo, minúscula y subrayado si es verbo, y minúscula si es adjetivo;
- b) con el significado correspondiente a la entrada léxica correspondiente al contexto y situación en que nos encontramos: UD5, “De Tiendas”.

Al final, en el *Comentario Lingüístico*, el profesor entresaca aquellos vocablos del jugo que pueden presentar dificultad ortográfica, los escribe en la pizarra, mediante un diálogo pedagógico hace aparecer otros términos de la misma familia léxica, pregunta por el significado de los vocablos, destaca la categoría gramatical a que pertenecen, hace conjugar algún tiempo verbal con dificultad flexiva, etc. Por ejemplo, a propósito del verbo “exhibir”, del Jugo Léxico extraído de la constelación GÉNERO, se puede escribir en el encerado y se les pide a los alumnos que citen otras voces con la misma raíz y deduzcan el significado (monemas constitutivos) y el comportamiento ortográfico:

- Al oír una palmada me transformo en el animal en cuestión: forma de desplazarse, gestos, sonidos, ruidos que emite....
- Busco a mi pareja. Una vez encontrada nos dirigimos juntos al lugar convenido.

TARJETAS: gorrión, toro, oveja, rana, serpiente, gallina, tigre, elefante, perro, gato, gaviota, mono, orangután, cerdo, etc. Cada animal aparece en dos tarjetas.

JUEGO DE ACTUACIÓN

Escenas improvisadas

El motivo de las improvisaciones es que nos encontramos en una tienda. Explicamos los elementos constituyentes de una situación dramática:

Argumento. Tema. Personajes. Conflicto. Lugar. Tiempo

Les facilitamos un lugar (en una tienda, hipermercado o grandes almacenes), un tiempo (actual, duración de dos o tres minutos de tiempo real) y un conflicto. Cada grupo elige un conflicto, se distribuyen papeles, organizan la escena e improvisan para el resto de la clase. Además, les pedimos que en cada improvisación empleen algunas de las palabras del Jugo Léxico del grupo. Estos mismos vocablos pueden ser el motor que inicie o sugiera una escena. Para arropar y facilitar la acción hemos traído un baúl o maleta con algunos elementos de vestuario y utilería: faldas, telas, sombreros, pelucas, un bastón, etc. Se puede montar un pequeño “mercadillo” que sea el mismo escenario para todos los grupos.

Sugerimos las siguientes situaciones conflictivas que hay que completar con otros personajes y desarrollar dramáticamente:

- asalto en los almacenes. Dependiente, una abuelita que trata de convencer al atracador, mujer histérica...;
- vendedor o vendedora incansable;
- comprador pesado, que reclama, protesta...;
- rebajas: dos clientes discuten porque quieren llevarse la misma prenda;
- compradora o comprador muy indeciso;
- amigas en un café. Cada una afirma haber hecho la mejor compra;
- hijo caprichoso.

EVALUACIÓN

Finalizadas las improvisaciones hacemos colectivamente una valoración de lo que hemos presenciado, dificultades con las que se han encontrado,

aciertos, qué detalles se podrían mejorar y vocabulario del Jugo Léxico que se ha empleado en las improvisaciones.



➔ UNIDAD DIDÁCTICA ⑥: El Mar

PRESENTACIÓN. MOTIVACIÓN

¿Qué me dice la palabra “mar”?

Recordemos que nos encontramos en la localidad marítima de Villajoyosa. Se trata de explorar las ideas previas sobre algo tan próximo para este alumnado como es el mar. ¿Qué nos evoca esa palabra? Se puede iniciar un pequeño coloquio en torno a estas u otras cuestiones como:

- Valores connotativos personales y sociales del término.
- Posibilidad gramatical de emplear “el/la mar”. Sugerencias, evocaciones.
- Con qué se asocia la palabra mar.
- Familia léxica.
- Algún recuerdo personal agradable o desagradable.
- El antropónimo y topónimos que recordemos con la citada voz.
- ¿Corre algún peligro ecológico el mar de nuestra localidad? ¿Y en otros puntos de la geografía nacional o internacional? ¿Recordamos algún desastre ecológico en los últimos años?
- ¿Alguien practica submarinismo? ¿Nos podría contar sus experiencias?
- El mar se viste con distintas luces según las estaciones y los momentos del día. Y muestra distintos estados de ánimo (sosegado, agitado,...). ¿Cómo nos gusta más?
- “¿Qué pasaría si...” Con esta hipótesis fantástica ir razonando qué sucedería según distintas situaciones que vayáis proponiendo: “qué pasaría si... el mar fuera de color naranja, si fuera el agua potable, si pudiésemos caminar por encima, si pudiésemos respirar dentro del agua, si....

En la pizarra, el docente ha podido ir anotando algunas palabras importantes de las diversas intervenciones. Podemos cerrar la presentación con preguntas como: ¿Os interesa este tema? ¿Qué os gustaría saber o en qué os gustaría profundizar? De esta forma queda presentada y abierta la Unidad Didáctica 6. A continuación, repartimos las constelaciones léxicas.

CONSTELACIONES. JUGO LÉXICO. COMENTARIO LINGÜÍSTICO

En esta ocasión realizaremos la constelación léxica-2 de PUERTO y TEMPESTAD. El profesor guiará el proceso lingüístico que se ha seguido para llegar a algunos vocablos (deducción): asociación, sinonimia, antonimia, derivación y composición. Mediante un diálogo pedagógico se justifican y razonan varias de las 60 voces que forman PUERTO-2 y de las 46 de TEMPESTAD-2.

Para esta unidad didáctica trabajamos simultáneamente con la guía del profesor, la constelación, el juego léxico y el comentario lingüístico. A modo de ejemplo proponemos detenernos en:

dársena, dragar, proveer, fletar, fondear y zambullirse (PUERTO)
subsistir, compadecer, evacuar, encallar y escollo (TEMPESTAD)

Contenidos lingüísticos para abordar:

- hiperónimos de “carabela - piragua - lancha - velero”;
- etimología “encallar”, “subsistir”;
- identificación y razonamiento de los verbos intransitivos precedentes;
- paronimia entre “prever” y “proveer”;
- conjugación de algunos tiempos de esos u otros verbos de la constelación;
- diferenciación ortográfica entre “cayó y calló” (“encalló”);
- “dársena y dragar”, vocablos monosémicos. Consulta en el diccionario y justificación.

Las constelaciones se exploran siguiendo las pautas ortográficas, morfológicas, semánticas y léxicas que va indicando el profesor. Constelación, Jugo y Comentario se realizan al mismo tiempo.

PRECALENTAMIENTO

Relajación. “Suspiros”

Se busca romper los bloqueos iniciales, ejercitar la respiración consciente, el movimiento de algunas articulaciones, soltar mente y cuerpo. De pie, repartidos por el aula dejando el mayor espacio posible entre unos y otros, seguimos las siguientes indicaciones:

- Respiración profunda.
- Retenemos, expulsamos el aire de manera suave y sonora.
- Giros del cuello (decimos sí, decimos no; seguimos un partido de tenis).
- Me desperezo (movimientos de clavícula, hombros, brazos, manos, cintura).
- Bostezo.

- Damos un saltito con los pies juntos; al caer suspiramos con la “a”, “e”, sólo las chicas, sólo los chicos, etc.
- Rascamos y masajeamos la espalda de quien está delante. Formar cadena.

Maneras de cruzar la calle

Imaginarse que de un extremo al otro del aula está la calzada. Deben cruzarla (individual, parejas o en pequeños grupos), cada vez de una manera original, distinta, expresiva. No debe haber parones. Mientras está cruzando la calle el resto de la clase arroja la acción con continuos aplausos.

JUEGO DE ACTUACIÓN

En el consultorio médico

Ejercicio de improvisación. Se trata de adaptarse a una situación y de emplear algunos de los vocablos del Jugo Léxico. Delimitado el espacio escénico (señalamos, pintamos con tiza o colocamos una esterilla), éste será el terreno mágico donde se crea la ficción dramática. Cuando entremos en él debemos comportarnos como si padeciésemos una determinada enfermedad o afectados por una dolencia. Debemos ser capaces de mantener una conversación con las otras dos personas que están esperando en la salita de espera. Indicaciones.

- Escribir el Jugo Léxico en la pizarra. Mejor si se ha hecho antes de clase, de forma que durante toda la sesión estas palabras aparecen a la vista. Las voces distintas que recogimos de esta unidad fueron:

<u>Encallar</u>	DÁRSENA
<u>Zozobrar</u>	ZOZOBRA
<u>Dragar</u>	DRAGA
<u>Subsistir</u>	ESCOLLO
<u>Evacuar</u>	BRUMA
<u>Fletar</u>	ARSENAL
	GALERNA

- Explicar la importancia de los elementos no verbales en la comunicación: el movimiento, el gesto, la actitud.
- Delimitar el espacio escénico.
- Colocar tres sillas, una mesita, revistas y periódicos.
- En la escena siempre deben permanecer tres personajes.
- A una indicación o señal convenida y según un orden previo, entra en escena un nuevo participante, al tiempo que marcha uno de los que estaban esperando para ser recibido por el médico.

- Antes de conversar con los otros pacientes, quien entra debe mostrar por sus gestos y movimientos el tipo de dolencia o enfermedad.
- Las tres personas que se encuentren en escena deben ser capaces de improvisar una conversación sobre el tema que deseen. Generalmente hablarán de los males o dolores que les afectan.
- Todos deben emplear algunas de las palabras del Jugo. Pueden mirar a la pizarra; ésta se encuentra detrás del escenario.

EVALUACIÓN

Pasamos a valorar el proceso y los resultados de la sesión. ¿Cómo nos hemos encontrado? ¿Qué he aprendido? ¿Qué me ha costado? A la pregunta sobre el vocabulario del Jugo Léxico que han empleado las respuestas fueron las siguientes:

Total de alumnos:	36	
Alumnos que han usado un vocablo:	14	(38'8%)
Alumnos que han usado dos o más:	8	(22'8%)



➤ UNIDAD DIDÁCTICA ⑦: En la Montaña

PRESENTACIÓN. MOTIVACIÓN

“El Día de la Naturaleza”

Desde hace unos años es ya costumbre celebrar en el Instituto “El Día de la Naturaleza”. Consiste en que todo el centro pasa el día de excursión en la montaña, el campo, el mar o cualquier marco natural o rural no muy alejado de la localidad. Por ejemplo, este año se ha ido al Puig Campana, al Cabeçò D’Or, al Peñón de Ifach, a Tárben, a las salinas de Torreveja, al paraje natural de la Mata, etc. Repartidos por cursos y acompañados por tutores y profesores pasan un día de convivencia y de encuentro con el medio natural. Esta actividad suele ser a finales de febrero o a principios de marzo.

Con dos o tres semanas de antelación el alumnado sabe dónde irá y recibe fotocopia del *DECÁLOGO DE EDUCACIÓN CÍVICA Y DEFENSA DE LA NATURALEZA*. Este documento lo trabajaron en una sesión de Tutoría; además, en esta ocasión coincidió que la tutora del grupo experimental es profesora de Ciencias Naturales.

Para nuestro COLOQUIO INICIAL con el que arrancamos la Unidad Didáctica 7 (“En la Montaña”), retomamos aquel Decálogo; ahora, a posteriori, se trataba de valorar mediante un coloquio participativo el grado de satisfacción con que el grupo vivió aquellas pautas actitudinales en el Peñón de Ifach (lugar al que le correspondió ir al grupo). El original está en valenciano y va ilustrado con unos dibujos alusivos. Lo leímos en valenciano y fuimos comentando en qué grado se siguieron esas normas. Tras leer cada punto algún miembro de la clase emitía un juicio; después todos juntos dábamos uno, dos o tres aplausos según lo hubieran vivido mejor o peor.

Pasamos a copiarlo aquí, traducido al castellano.

DECÁLOGO DE EDUCACIÓN CÍVICA Y DEFENSA DE LA NATURALEZA

1. Respeta los bosques y no cortes árboles innecesariamente ni rompas sus ramas.
2. Cumple escrupulosamente las normas para prevenir incendios.
3. Respeta las plantas y flores silvestres.
4. Conoce y protege los pájaros y sus nidos.
5. Respeta los animales silvestres, pues muchos se encuentran en vías de extinción.

6. No dejes residuos en el campo, en las fuentes, en los ríos, en las playas o en la costa.

7. No alteres el silencio de la naturaleza.

8. Respeta la propiedad ajena y deja el lugar de excursión o de estudio como se encontraba antes de tu visita.

9. Goza de la Naturaleza mediante la observación, el dibujo o la fotografía del paisaje, plantas o animales.

10. Si llegas a conocer bien la Naturaleza, reforzarás el que la gente la proteja y contribuirás al grado de cultura y de educación que el mundo necesita.

CONSTELACIONES. JUGO LÉXICO. COMENTARIO LINGÜÍSTICO

La UD7 se organiza en torno a cuatro constelaciones: MONTAÑA-2 (53 voces), ALPINISMO-2 (62 voces), ALBORADA-2 (29 voces) y LUMBRE-2 (35 voces). En esta ocasión hemos seguido para la primera sesión el modelo Constelación-4 + Constelación-2 (MONTAÑA) y para la Sesión 3 sólo la constelación-2 (ALPINISMO, ALBORADA y LUMBRE).

MONTAÑA-4 se construye de manera rotativa entre los distintos subgrupos del aula. Cada subgrupo empieza la suya, pero pasado un minuto, tras una indicación del profesor, la pasan al subgrupo de la derecha. Pasado otro minuto entregamos la que habíamos recibido pero ahora ampliada con nuestras aportaciones. Cuando todas las MONTAÑA-4 han rotado y nos ha llegado aquella que nosotros iniciamos, damos por acabada la constelación -4. El resultado final será el de tantas constelaciones como subgrupos, y todas construidas por todos los miembros de clase.

MONTAÑA-1 rotativa = MONTAÑA-4

Es como una constelación-1 pero que en vez de elaborar cada subgrupo la suya, el trabajo cooperativo es mucho mayor además de introducir otros factores: elementos lúdicos, la curiosidad, mayor variedad y participación, y cierta animación lúdica.

A continuación, les repartimos MONTAÑA-2. Extrajeron el Jugo Léxico de ambas constelaciones y pasamos a hacer el Comentario Lingüístico de las voces seleccionadas.

MONTAÑA-4 + MONTAÑA-2 = JUGO LÉXICO

Par las tres constelaciones restantes procedimos de otra manera:
ALPINISMO-2 + Jugo Léxico + Comentario Lingüístico / ALBORADA-2 + Jugo Léxico + Comentario Lingüístico / LUMBRE-2 + Jugo Léxico + Comentario Lingüístico.

CONSTELACIÓN-2 + JUGO L. + COMENTARIO L.

Por ejemplo, repartido ALPINISMO-2 entre los subgrupos, el profesor pregunta por aquellas voces que desconocen o que no emplean (vocabulario potencial o pasivo). Después, en voz alta un alumno enuncia las palabras que ha seguido la *Constelación* hasta llegar a la voz seleccionada, y la motivación lingüística (asociación, derivación...) por la que ha aparecido. Con esta información, y por los componentes lexico-semánticos del vocablo seleccionado, intentamos deducir su significado. Después les pedimos que lo buscaran en el diccionario para después escribirlo en el *Jugo Léxico*. Por último, hicimos las observaciones ortográficas, morfológicas y semánticas oportunas, hablamos de familias léxicas o de cualquier otro *Comentario Lingüístico* que el vocablo sugería. Concluido esto, pasamos a otra voz potencial o pasiva que el propio alumnado propusiera.

Esta manera de trabajar las constelaciones no ha gustado tanto como las propuestas en otras ocasiones (constelaciones 1 y 4), pues resultan menos participativas al ofrecérselas ya construida y proceder casi inmediatamente al *Jugo Léxico* y al *Comentario Lingüístico*.

Terminamos ofreciendo el *Jugo Léxico* de las dos sesiones lingüísticas de esta unidad.

A) *MONTAÑA* (sesión 1)

acceder
barrenar
transitar
manar

BARRENO
MOLE
SENDA
BIFURCACIÓN
DECLIVE
ABISMO
ENCRUCIJADA
CANTERA

paradisiaco
abrupto
intransitable

B) *ALBORADA, ALPINISMO, LUMBRE* (sesión 3)

caldear
ahumar
fantasear

TEMERIDAD
CÚSPIDE
CHUBASCO
CATACLISMO
INCLEMENCIA
ALBORADA
FANTASÍA
REGOCIJO
SOMBRÍO
UMBRÍA
PANORAMA
ALBA
CAOS

panorámico
umbrío
tibio
sombrio

Para la secuencia dramática (sesiones 2 y 4), copiamos en la pizarra el Jugo Léxico del Grupo tal y como lo hemos transcrito aquí: ordenando las palabras por categorías gramaticales (verbo, nombre y adjetivo), y mostrándolas como escribimos las constelaciones gráficamente (verbos en minúscula y subrayados etc.). Si es posible lo hacemos poco antes de comenzar la sesión o al inicio de la misma.

PRECALENTAMIENTO

Relajación. “El punto blanco”

Técnica de relajación semidirigida con apoyo sonoro. Los escolares proyectan las imágenes sugeridas por el profesor y las amplía con las fantasías propias. Proceso:

- Posición inicial. Cinco respiraciones profundas.
- Música ambiental de fondo. Cerramos los ojos.
- Les pedimos que imaginen ser los protagonistas del siguiente relato:

Te encuentras solo en una pradera verde, muy verde... [HACEMOS BREVE PAUSA que transcribimos con puntos suspensivos] Es un día primaveral, a media tarde, aire fresco, el sol acaricia tibiamente nuestra cara ... No muy lejos se oye el pío de algunos pajaritos. Se ha levantado un viento suave que desordena tu pelo ... [PODEMOS SUBIR UN POCO EL VOLUMEN DE LA MÚSICA. LO BAJAMOS AL REANUDAR EL RELATO] Te encuentras a gusto, te sientes feliz, sin preocupaciones... No muy lejos, un punto blanco, como suspendido en el aire pero casi tocando tierra, cautiva nuestra atención. Como no tenemos prisa cambiamos la dirección de nuestro paseo y nos dirigimos hacia él. La curiosidad se va haciendo mayor conforme nos acercamos. Estamos más cerca. Parece que se hace grande, cada vez más grande. Ahora corremos. Deseamos abrazarlo. Parece una nubecilla, una bola de algodón. Abrimos los brazos, la boca... Estamos dentro y sientes como si te disolvieras, como si empezaras a ser nube, como si tu cuerpo no pesara y que te elevas de la tierra y te deshaces. Todo tu cuerpo es ahora nube. Una nube. El suave viento te arrastra y te sube a las alturas, al cielo, allá, allá arriba...[PODEMOS CAMBIAR LA MÚSICA INICIAL POR “ANGELIS” DE *EL BOSCO*].

- Abrimos los ojos muy lentamente. Hemos dejado el cielo. Estamos en clase.

Masaje

Se trata de lograr la sensación de bienestar y placidez mediante breves ejercicios de masaje. Proceso:

- Música suave de fondo.
- Nos sentamos unos detrás de otros con el respaldo del asiento mirando hacia nosotros. Formamos parejas o bien una cadena de sillas.

- Automasaje. Empezamos por la frente y seguimos por las sienes, mejillas, mentón... Ejercicio de masticar chicle... Masaje del cuello, brazos.
- Masaje de la espalda del compañero. Con decisión pero sin brusquedad, como si amasásemos pan. Quien no tenga a nadie detrás de él se rasca la espalda contra la pared.
- Bostezamos.... Cerramos los ojos y nos quedamos inactivos, con el cuerpo distendido, durante un minuto.

Hemos de insistir en que guarden silencio para que tengan validez y sirvan de algo estos ejercicios de relajación. El profesor puede ir diciendo y mostrando lo que les estamos pidiendo.

Sismógrafos Humanos

Preparamos la mente y el cuerpo. Actividad de sensopercepción. Se trata de traducir el estímulo sensitivo de nuestra espalda en una respuesta motriz fiel a la señal recibida. Nuestra mano debe reproducir el dibujo, grafismo o palabra que nuestro compañero escriba con su dedo sobre nuestra espalda. El Jugo Léxico lo hemos escrito con antelación en la pizarra; cuando “escriban” palabras han de ser precisamente extraídas de este listado. Proceso:

- Se colocan por parejas, uno detrás del otro, de pie. Quien esté el primero debe tener delante una mesa, un folio y un bolígrafo.
- La persona que recibe el estímulo es el “sismógrafo” y el bolígrafo la “aguja o cursor”. Quien está detrás es quien provoca las señales “sísmicas” mediante su dedo, sobre la espalda del sismógrafo.
- Ambos (movimiento sísmico y sismógrafo) deben producir y reflejar señales, dibujos, palabras en silencio. La comunicación es táctil y gráfica: dedo y cursor del sismógrafo. Si éste último no recibe con claridad la señal o tiene duda, debe levantar la mano, indicando así que su compañero inicie de nuevo el movimiento sísmico. Ambos deben emitir y reproducir las señales simultáneamente. Se ha de proceder despacio, con decisión, pero sin brusquedad. Cuando se hace de sismógrafo es conveniente quitarse el jersey o prenda de abrigo si es el caso. De esta manera se perciben con mayor claridad los movimientos sísmicos.
- Pasados cuatro o cinco minutos se intercambian los papeles. También podemos dedicar un minuto a que verbalicen la experiencia.

Los movimientos sísmicos deben seguir la siguiente secuencia:

- 1º) Dibujar garabatos y figuras geométricas.
- 2º) Dibujar algo figurativo: un árbol, una cara...
- 3º) Escribir cinco palabras del Jugo. Estas han aparecido con antelación escritas en el encerado del aula. Quien haga de sismógrafo no debe girar la cabeza para mirarlas. Puede levantar la mano para que se la

vuelvan a escribir en la espalda. Tras cada señal, el emisor comprueba la fidelidad con que ha sido reproducida.

La Silla

El *objetivo* es favorecer la acción desinhibidora y la imaginación. Puestas dos o tres sillas en el espacio dramático, tras la redistribución del mobiliario del aula, y arropados por el volumen alto de una canción o música movida, los escolares van pasando de manera ininterrumpida a ocupar una de las sillas y a ofrecer al resto de la clase una manera distinta, novedosa y original de sentarse.

El ritmo ha de ser ágil. Pueden coger la silla y cambiarla de posición. Lo que no vale es repetir una posición ya ofrecida ni sentarse de manera convencional. Si alguna de estas posiciones nos parece muy singular o estética se pide que congelen la imagen durante diez segundos. Una vez que han pasado todos (el profesor ha de haber sido el primero), pedimos que brevemente verbalicen la experiencia.

JUEGO DE ACTUACIÓN

Significante busca significado

Actividad de expresión corporal y de fluidez verbal. Con antelación hemos escrito en folios distintos (uno para cada significante y para cada significado), y con trazo grueso y muy grande, todos los significantes y todos los significados (sólo uno por palabra). Como la mayoría de las voces serán polisémicas seleccionamos aquella acepción más usual.

Iniciamos la actividad explicando el concepto sausseriano de “signo lingüístico” y preguntando si recuerdan el significado de las palabras escritas en la pizarra (Jugo Léxico). La actividad consta de dos partes:

A) SIGNIFICANTE busca SIGNIFICADO

Pedimos a ocho alumnos que salgan al espacio escénico. Que al azar elijan sin mirar ocho folios (cuatro palabras, en las que significante y significado están grapados y lo que hacemos es separarlos y repartirlos entre las ocho personas). Les pedimos que en secreto les den la vuelta y miren el significante o significado que les ha correspondido; que lo memoricen y no lo muestren (se pueden pegar el folio al jersey con celo, o llevarlo presionado con una mano).

Después les pedimos que deambulen como robots o autómatas durante diez segundos por el espacio escénico, al tiempo que mecánicamente van repitiendo en voz alta y mirando al techo lo que han memorizado. Deben hacer el esfuerzo por no reírse y mantener el rostro inexpresivo. El resto de la clase debe guardar silencio. A una señal dada (una palmada) cada significante busca a su significado y viceversa. Pero sólo pueden comunicarse por el mensaje memorizado; los autómatas no pueden hablar entre ellos. Cogidos del brazo se dirigen a un lugar convenido, se ponen en fila y dan la vuelta a los folios. El resto de la clase asiente o desaprueba los emparejamientos establecidos. Si son correctos (uno o una del “público” los ha ido leyendo en voz alta), pasamos a la segunda parte.

B) Relato oral continuado

El germen narrativo son las cuatro palabras del juego anterior. Se trata de construir entre todo el grupo una breve narración al estilo rodariano del “binomio fantástico” pero con cuatro vocablos en vez de dos. Quien levanta la mano corta el relato y lo continúa. Así, si vemos que lo que se está contando gusta, dejamos que avance la narración o empezamos otra en caso contrario. Esta parte puede durar unos cinco o seis minutos. Durante este tiempo las ocho personas permanecen de pie mostrando en los ocho folios los cuatro significantes con sus cuatro significados. Después iniciamos una nueva ronda con otras cuatro palabras y otros ocho miembros del grupo.

Telenoticia + canción

El objetivo es ejercitar la expresión oral y escrita mediante la composición de una noticia y la reescritura de una canción conocida. Para ambas actividades empleamos el Jugo Léxico escrito en la pizarra. Repartidos en los subgrupos de siempre deben:

A) Redactar y emitir una noticia para la televisión local

Han de diferenciar mediante una lectura expresiva lo que es el titular y desarrollo de la noticia. En la emisión deben intervenir dos personas que, al alimón, inician el parte informativo de una televisión. El texto ha de ser breve (seis o siete líneas) y contener algunas de las palabras escritas en el encerado. Es más, algunos de esos vocablos sugerirán el contenido de la noticia que deben componer y emitir “en directo”: “*Buenas tardes, señoras y señores*”. Cuando escriban algún vocablo del Jugo lo subrayan. El parte informativo (sólo una noticia, de última hora) termina con una canción a cargo de todo el subgrupo: segunda parte de la actividad.

B) Reescritura e interpretación de una canción conocida

Basta con el estribillo o una primera estrofa. Han de emplear algunas de las palabras del Jugo. Dejamos quince o veinte minutos de preparación y después, por orden, van interviniendo los subgrupos: telenoticia+canción. A continuación, copiamos algunas muestras; las palabras subrayadas indican que pertenecen al Jugo Léxico. Éstas son algunas muestras:

Grupo de Ana G., Ana A., Inma, Vicenta y Xihong

A) TELENOTICIA

[Ana, sentada]

“UN CAOS AL ALBA”

Buenos días, estamos aquí en Telenoticias para anunciarles un hecho que ocurrió al alba de esta mañana. Empezó la mañana muy caldeada en Albacete. Para más noticias damos paso a Inma Saura desde Albacete.

[Inma, simula que lleva un micrófono en la mano. Voz de locutora]

Hola, buenos días, estoy aquí en Albacete donde ha ocurrido, o mejor dicho, está ocurriendo. Una multitud de personas, en dos bandos, están discutiendo un grave hecho por la inclemencia del Estado hacia la población. En resumen, el ambiente es un auténtico panorama. Esto es todo desde Albacete. Gracias. [Ana, sentada] Bueno esto es todo desde Telenoticias.

B) CANCIÓN

Maldita sea
siempre estamos igual
la inclemencia es un hecho fatal
nos llevábamos bien
hasta que se caldeó el ambiente entre los dos
Somos libres e inclementes
no podemos afinar tú y yo
una misma canción

[Canción de Luz Casal "Tal para cual"]

Grupo de Pau, Esther, Mari, Estefi y Naara

A) TELENOTICIA

[Mari]

Buenos días. Hoy vamos a anunciarles una noticia fantástica:

[Estefi]

La construcción de un nuevo parque temático está a punto de acabar.

[Mari]

Será un parque en el que se pueda fantasear con sus estupendas atracciones.

[Estefi]

Está situado en un lugar panorámico.

[Mari]

Este parque se abrirá al alba.

[Estefi y Mari, a la vez]

Esperamos que puedan disfrutar con el parque. Les deseamos que pasen un buen fin de semana. Y esperemos que no caigan chubascos.

B) CANCIÓN

Huy qué chubasco [PARAPAPÁ]
qué caos se va a formar [PARAPAPÁ]
lo veo todo muy caldeado [PARAPAPÁ]
y yo me regocijo [PARAPAPÁ]
que me duele hasta el ombligo.

Huy qué chubascón [PARAPAPÁ]
Qué caos se va a formar [PARAPAPÁ]
Hay qué panorama más ahumado [PARAPAPÁ]
Lo veo todo muy caldeado [PARAPAPÁ]
Y ... ¡Yo! Me regocijo
que me duele hasta el ombligo [PARAPAPÁ]

AUTOEVALUACIÓN

En esta ocasión hemos evaluado exclusivamente el vocabulario, objetivo prioritario de la investigación. En los cinco minutos finales les pasamos un cuestionario. Una vez contestado, el profesor leyó las respuestas correctas. Ellos se corregían a sí mismos y anotaban el total de respuestas acertadas.

Al igual que la prueba de pretest del vocabulario con que iniciamos la experimentación, ahora les hemos pasado un cuestionario con quince ítems con vocabulario extraído de la UD7. El investigador, a juicio propio, seleccionó este muestrario con 75 voces de las que quince son el punto de referencia. Estos quince vocablos fueron seleccionados por un criterio cuantitativo (el número de palabras por CONSTELACIÓN-2) y cualitativo (dificultad, registro culto o por ser menos usuales):

ALPINISMO-2		62 vocablos		5 palabras seleccionadas
MONTAÑA-2	53	“	4	“ “
LUMBRE-2		35 “		3 “ “
ALBORADA-2		29 “		3 “ “
Total		179 “		15 “ “

Las 15 palabras corresponden a las siguientes constelaciones:

ALPINISMO-2 = cúspide, caótico, inclemencia, temerario, revestir.
 MONTAÑA-2= abismo, encrucijada, accesible, barrenar.
 LUMBRE-2 = ahumar, erupción, tibio.
 ALBORADA-2 = rocío, clarear, seducir.

RESULTADOS

- Tiempo de ejecución: 4 minutos.
- Tiempo de corrección: 2 minutos.
- Alumnado presente en la sesión 4ª de la UD7: 34.
- Condiciones físicas: viernes, pocos minutos antes de que sonara el timbre y diera comienzo el fin de semana (13'45 H.). El aula estaba dispuesta para trabajar cómodamente en actividades dramáticas pero no para escribir sin que se produzca la posible comunicación entre los escolares. Se les insistió en que en esta ocasión el trabajo era personal y no debían mirar ni consultar al compañero o compañera.

- Resultados.

Con 14 o 15 aciertos	7 alumnos
Con 13 o 12 “	15 “
Con 11 o 10 “	7 “
Con menos de 9 “	5 “

El mínimo de aciertos: 1 alumno con sólo 7 respuestas correctas.

El máximo de aciertos: 2 alumnos con las 15 respuestas correctas.

Media de aciertos = **79'41% aciertos**

AUTOEVALUACIÓN		Respuestas Acertadas			
Coloca una cruz sobre aquel vocablo que se encuentre semánticamente más emparentado con la palabra de la primera columna. Si consideras que no se da esta situación en ninguna de las cuatro voces, coloca la cruz en la casilla en blanco.					
Autocorrección. Terminado el tiempo asignado, corregimos nuestro propio ejercicio según las indicaciones que se den. Indica en el recuadro el número de respuestas acertadas.					
1. CÚSPIDE	forestal	caminata	arroyo	cumbre	_____
2. ABISMO	profundo	sombra	senda	cansado	_____
3. AHUMAR	excursión	bosque	merendar	aguado	_____
4. ROCÍO	flor	escarcha	nieve	patin	_____
5. CAÓTICO	guía	incendio	desorden	machete	_____
6. ENCRUCIJADA	plano	senda	caída	laberinto	_____
7. ERUPCIÓN	acampar	pino	refrescar	roca	_____
8. CLAREAR	sofocar	orientar	amanecer	nube	_____
9. INCLEMENCIA	lumbre	frío	brújula	mochila	_____
10. ACCESIBLE	anidar	señal	alcanzar	nevar	_____
11. TIBIO	temperatura	naturaleza	repoblar	ave	_____
12. SEDUCIR	conducir	conquistar	perseguir	obligar	_____
13. TEMERARIO	alto	agresivo	imprudente	flojo	_____
14. BARRENAR	quemar	enjaular	taladro	furtivo	_____
15. REVESTIR	atractivo	refugio	herida	cubierto	_____

Respuestas correctas: cumbre, profundo, (casilla en blanco), escarcha, desorden, laberinto, (casilla en blanco), amanecer, frío, alcanzar, temperatura, conquistar, imprudente, taladro, cubierto.

➡ UNIDAD DIDÁCTICA ⑧: Familia

PRESENTACIÓN. MOTIVACIÓN

Mi árbol genealógico

Vamos a hablar, en esta ocasión, de algo muy próximo y querido para cada uno y para cada una: la familia. ¿Os imagináis que desconociéramos a nuestros padres, tíos, primos, abuelos...? ¿Cómo nos sentiríamos? Seríamos algo así como un árbol sin raíces; sería estar desarraigados (des-arraigados).

Tenemos delante un folio en blanco. Lo ponemos vertical. Arriba, en el centro y en grande vamos a escribir el nombre de nuestro protagonista: YO (escribe cada uno su nombre de pila y año de nacimiento). Lo enmarcamos en un círculo. Ahora se trata de que vayamos construyendo nuestro "Árbol genealógico". A ver cuántos familiares y antepasados conocemos. La actividad es personal. La finalidad no es otra sino que cuando tengamos huecos y no sepamos continuar, vayamos a casa con ese interrogante y nos informemos: "¿Cómo se llamaban mis bisabuelos?, ¿Cuántos hermanos tenía la abuela...?, etc."

El proceso es como sigue:

- Hacia abajo escribimos el nombre de los padres, abuelos, bisabuelos y una fecha aproximada de nacimiento.
- Hacia los lados (derecha e izquierda) el nombre de hermanos y tíos.

Pasado el tiempo iniciamos un breve coloquio (cinco minutos). ¿Qué dificultades hemos tenido? ¿Alguien ha escrito el nombre de todos los bisabuelos? ¿Y de algún tatarabuelo? ¿Tenéis entre vuestra familia gente famosa o que haya hecho algo importante? ¿Qué os ha sorprendido más de esta actividad? ¿Os lleváis preguntas para casa?.

CONSTELACIONES. JUGO LÉXICO. COMENTARIO LINGÜÍSTICO

La UD8 "La Familia" sólo consta de una constelación: FAMILIA-2. Para esta ocasión hemos empezado por el modelo de *constelación-4*. De manera rotativa y durante un minuto por subgrupo, estos construyen FAMILIA-4 hasta que se encuentran con el folio de la FAMILIA-4 con que iniciaron la ronda. Como son ocho subgrupos tenemos ocho folios que van rotando. Esto crea un aire de competición y curiosidad que anima el interés con que se realiza el trabajo. Todos amplían las terminaciones léxicas de la constelación cuatro que les llega. El interés suscitado se muestra también en que, en ocasiones, se ve a varias personas de un mismo subgrupo escribiendo simultáneamente sobre FAMILIA-4.

Terminada la ronda tenemos ocho FAMILIA-4. A continuación, les pasamos FAMILIA-2, que consta de 57 vocablos. Les pedimos que extraigan el

Jugo Léxico de ambas constelaciones. Estas fueron las voces distintas que aparecieron:

MIGRAÑA	jovial	<u>adular</u>
FRATICIDA	fraternal	<u>agasajar</u>
INFANTICIDA	adulador	
GENEALOGÍA	jubiloso	
CAUTIVO	cautivador	
PATRICIDA	antojadizo	
FRATICIDA		
JÚBILO		

En total 16 vocablos (8 NOMBRES, 6 adjetivos y 2 verbos). 14 proceden de FAMILIA-2 y 2 de FAMILIA -2. Han consultado el diccionario y han escrito en el Jugo la acepción más usual.

Los últimos diez minutos los dedicamos al *Comentario* de algunas de estas voces. Unas veces es el docente quien propone el vocablo para detenernos a considerar; otras veces son los discentes a petición del enseñante o por petición espontánea de estos. Por ejemplo, ¿sabíais que JÚBILO, jovial, JUBILADO y jubil son de la misma familia léxica?

Reparamos en el verbo adular, que no es sólo halagar, sino que suele ocultar segundas intenciones. También les podemos recordar la fábula de Samaniego del cuervo y la zorra. ¿Qué palabras os han resultado más extrañas, os parecen más curiosas? Estas u otras preguntas promueven el *diálogo pedagógico* en el aula. ¿Os habéis parado a pronunciar el verbo agasajar? ¿A que resulta eufónico con tantas aes? La voz GENEALOGÍA es más culta que otra que conoceréis más: GENERACIÓN. Pero son de la misma familia. El término “árbol genealógico” es una imagen o metáfora con que designamos esa construcción antroponímica.

El *Comentario Lingüístico* ha de ser breve y abarcar observaciones léxico-semánticas, ortográficas, gramaticales, fonéticas, culturales. Para la sesión 3ª escribimos en la pizarra algunos vocablos del Jugo Léxico de unidades didácticas anteriores (18 NOMBRES, 10 verbos y 11 adjetivos):

enhorabuena, jubilación, agobio, desventaja, errata, coloso, bultos, carril, enlace, coste, inmigración, emigrante, envío, franqueo, inquietud, catarata, inclemencia, retribución, reprochar, enmudecer, arengar, infringir, virar, sucumbir, tergiversar, tramitar, demoler, fondear, afónico, abanderado, estimulante, impetuoso, lánguido, inmóvil, zángano, accesible, majestuosa, plegable, ridículo.

PRECALENTAMIENTO

Viaje fantástico en grupo

Objetivos: ejercicio de relajación, de desarrollo de la imaginación y de ayuda en la construcción de sentimientos grupales. Procedimiento: sentados

cómodamente, concentrados en la respiración, seguimos las indicaciones siguientes:

a) Dejar la imaginación vagar libremente. Cuando una imagen se destaque con nitidez en la mente de cualquiera, verbalizarla, comunicarla en voz alta a los demás.

b) El resto de los participantes, que escucha, puede añadir imágenes relacionadas cuando lo desee, pero sin interrumpir al que en ese momento esté hablando.

c) Podemos dejar alargar el ejercicio, pero teniendo en cuenta que en ocasiones son necesarios para permitir que emerjan nuevas imágenes.

Observaciones. Se puede utilizar una música suave como fondo, pero hay que tener en cuenta que, además de estimular la imaginación, la condiciona.

Encogerse y extenderse

Objetivos: ejercicio de relajación-tensión y de puesta a punto corporal.
Procedimiento:

a) Se pide a los escolares que ocupen el espacio del aula, de tal forma que no se molesten o interfieran unos a otros cuando realicen movimientos. Cada uno se sienta con las rodillas recogidas, los brazos rodeando estrechamente las piernas, la cabeza hundida sobre las rodillas, la espalda arqueada, etc. Es decir, en una postura totalmente cerrada. Comprobar que todo el cuerpo está fuertemente apretado, en tensión, tratando de ocupar el menor espacio posible. Mantener esta posición aproximadamente durante un minuto.

b) A continuación, con mucha lentitud, soltarse y desovillarse hasta que el cuerpo quede totalmente extendido. Uno estará totalmente abierto cuando los dedos de las manos y de los pies estén separados, las piernas y los brazos extendidos, los ojos y la boca abiertos, etc. Mantener la tensión durante medio minuto.

c) Relajarse completamente y descansar.

d) Repetir el ejercicio a diferentes ritmos.

Observaciones. Utilizar la imagen de animales para realizar este juego. Por ejemplo: ir poco a poco encogiéndose hasta hacerse como bichitos pequeños, pulgas que saltan, hormigas que corren, cochinillas que al tocarlas se convierten en bolitas, etc.

¡Vaya Ío!

Objetivos: ejercicio de calentamiento y de desarrollo grupal (dar confianza a los participantes). Procedimiento: salen al espacio dramático dos subgrupos. Se cogen de la mano formando una cadena. El primero atrae hacia

sí al segundo, que a su vez atraerá al tercero, etc. La “cadena” pasa por debajo de las piernas, entre los brazos, bajo los brazos, etc. El resto del aula está girado durante un minuto de manera que no puedan ver el ovillo que se ha formado. Quienes forman la cadena pondrán cuidado en que no se rompa y en que los movimientos se realicen sin brusquedad.

El lío se deshará cuando quienes forman la cadena estén tan estrechamente unidos que no puedan moverse. Entonces, una o dos personas del resto del aula desliará la maraña, dando instrucciones verbales pero sin contacto corporal.

Pasar el objeto

Objetivos: ejercitar la capacidad de concentración y atención; ejercitar la habilidad de manipular objetos imaginarios; proporcionar diversión.
Procedimiento:

a) Sentados en círculo en pequeños grupos de cuatro o cinco. El líder hace como que toma en sus manos un objeto imaginario (un peine, un helado, una batidora) y lo emplea según su uso habitual durante un rato para permitir identificarlo.

b) A continuación, lo pasa a la persona sentada a su derecha para que a su vez lo utilice. Después de manejarlo durante un periodo de tiempo, se ha de realizar un movimiento de “borrado” para indicar a los demás que el objeto ha dejado de existir y se sustituye por otro que pasará al siguiente participante. Y así hasta que termine la ronda.

Variaciones. Los objetos no se “borran” sino que se van acumulando. De esta forma se construye un juego de concentración y de memoria.

JUEGO DE ACTUACIÓN

¿Entras o Sales? (I y II)

Objetivos: desarrollar la capacidad de adaptación en los miembros del grupo imaginando diferentes roles y situaciones improvisadas, siguiendo unas normas de ejecución; poner en práctica un vocabulario determinado (Jugo Léxico).

Procedimiento: para “Entras o Sales I”. Hemos escrito con antelación en el encerado el Jugo Léxico y lo repasaremos antes de iniciar la actividad. Preguntamos si de las palabras escritas existe alguna cuyo significado no recordamos. Para “Entras o Sales II” la metodología es la misma; la única diferencia es que empleamos el Jugo Léxico de unidades didácticas anteriores (actividad de refuerzo), e intervendrán quienes no lo hicieran en la ocasión anterior. El lugar para trabajar es el espacio dramático que hemos dejado libre en la zona central y delantera del aula.

Descripción:

A). Pedimos que un voluntario se levante, ocupe el centro y espere. A esta persona que “está” esperando se le avisa que, en un momento, el líder

“entrará” como un personaje imaginario y él o ella tendrá que adaptarse a lo que diga o haga. Por ejemplo, el líder haciendo de “el que entra” ha imaginado la siguiente situación como demostración del funcionamiento del juego: dos amigos, Pepe y Lucas, que hace mucho tiempo que no se ven, se encuentran en la calle. Con esa sencilla idea en la mente, el líder se dirige a “el que está”, lo saluda con un nombre inventado, le pregunta por sus viajes exóticos y lo felicita por haberse convertido en una celebridad.

B). El profesor interrumpe la improvisación y comprueba si “el que está” ha ido adaptándose a todo lo que él le ha ido diciendo y proponiendo a medida que se desarrollaba la acción improvisada.

C). A continuación, empieza a funcionar una rueda de “Entradas o Sales” con el resto del grupo pero no explicándolas simplemente, sino actuándolas, representándolas. Así se van sucediendo las entradas y salidas. Cada situación debe durar uno o dos minutos; todos han tenido que “entrar” (proponer una situación con su palabra y acción), y han tenido que “adaptarse” (“estar ahí” y haber sido capaces de amoldarse y desarrollar con palabras y acciones la situación propuesta por quien “entra”).

D). Pasado un tiempo, o la mitad del grupo, señalamos la conclusión y analizamos entre todos lo que hemos visto. En otra sesión pasará el resto de la clase, de manera que todo el mundo habrá tenido que pasar por los dos estados: “el que está” y “el que entra”.

E). Las *normas* del juego con que el grupo *evaluará* la actividad, son las siguientes:

1) JUGO. Haber empleado durante la actuación alguna palabra del Jugo Léxico. Es más, estas voces sugerirán “al que entra” un papel y una situación.

2) NEGACIÓN. “El que está” no puede negar las propuestas de entrada de “el que entra”. En el ejemplo de dos amigos que se encuentran, “el que está” no puede decir cosas como << te equivocas, yo no soy Pepe >> . De esta forma nunca se establecería un primer contacto.

3) VERBORREA. Ni “el que está” ni “el que entra” pueden hacer alarde excesivo de su ingeniosidad durante el juego y dejar sin intervenir al otro, o “ahogar” su interpretación con un protagonismo verbal desmedido.

4) HUIDA. “El que está” no puede abandonar la situación o darla por terminada a su voluntad; tendrá que permanecer en el círculo intentando ayudar a desarrollar la situación hasta que el líder dé una señal y, entonces, *justificar* su salida, es decir, encontrar una *razón* lógica para salir.

5) PÉRDIDA. Es la obligación de no olvidar la forma de hablar o las acciones propias de los personajes en una situación o contexto determinados.

OBSERVACIONES

- Es importante que el líder realice la primera adaptación para ejemplificar el funcionamiento del juego, asumiendo tanto el rol de “quien entra” y de “quien está”.

- Puede ayudar asignar un orden en las intervenciones de los participantes. Se evita así que se produzcan huecos, vacíos en los que nadie “entra”, sobre todo si el grupo no está muy cohesionado y ejercitado en juegos dramáticos.

- Es importante que exista un ritmo vivo y ágil de ejecución. Las ideas deben ser sencillas y cualquier propuesta de entrada, hecha por cualquier miembro del grupo, aceptada como válida por “el que está”, para no interrumpir el ritmo de trabajo.

- Es conveniente que cada situación no dure menos de 30 segundos ni más de un minuto.

- Al comienzo de la sesión, antes o después de la relajación, leímos las palabras escritas en la pizarra (Jugo) y recordamos la acepción más usual de cada vocablo.

- Se permite la repetición de cualquier idea ya surgida.

- “El que entra” puede proponer un cambio de género “al que está”, es decir, siendo una chica puede proponerle un rol masculino, o a la inversa. El objetivo no es representar los amaneramientos tópicos y los chistes fáciles.

- Decimos que la situación “quema” cuando tras los primeros contactos no se sabe cómo continuar y tampoco se puede uno ir hasta que el líder dé la señal convenida de cambio. Entonces decimos que la situación “quema”. Saber aguantar esa quemazón de la escena es fundamental para el aprendizaje actoral.

EVALUACIÓN

Los participantes sentados y dispuestos en círculo (alrededor del espacio dramático), mejor juntos, aunque un poco incómodos, que dispersos, expresarán oralmente sus experiencias bien como participantes o bien como observadores. Como a estas edades es fácil que se inhiban para hablar, podemos facilitar la verbalización con algunas de las siguientes consignas:

- Cada uno dice una sola palabra que describa las sesiones, que defina cómo se ha sentido o se siente en ese momento o lo que le haya sugerido la actividad.

- Cada uno dice una frase que comience por:

** me ha gustado ... / * no me ha gustado... ./ * me he sentido*

- Cada uno comunica lo que quiera al resto del grupo. Como esto puede llevar mucho tiempo, en un principio es mejor proporcionar pautas que sirvan de referencia como en los dos casos anteriores.

Téngase en cuenta que en la RONDA “se obliga” a hablar, aunque sea lícito decir que no se quiere intervenir (lo que ya es decir algo). En los dos primeros casos, al finalizar la ronda puede pedirse a alguien en particular que se explique más, especialmente si notamos que pueda necesitar verbalizarlo para quitarle dramatismo. Esto también puede hacerse voluntariamente o ser los mismos compañeros los que se pregunten unos a otros.

Como uno de los objetivos prioritarios es la adquisición del vocabulario, deberemos constatar en la ronda el grado y la satisfacción con que hemos trabajado el léxico durante la unidad didáctica. Las cinco normas de “Entrás o Sales” serán también una referencia para este momento de puesta en común.



Anexo 14

➤ **DOCUMENTOS PARA LA
SECUENCIA INICIAL**

(grupo experimental)

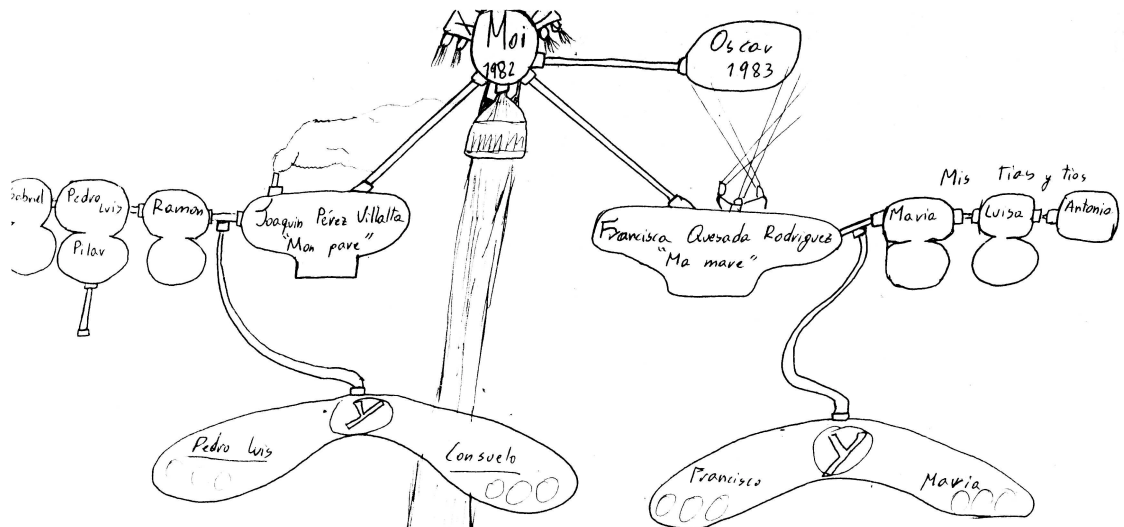
LA VILA JOIOSA
INSTITUT DE BATXILLERAT
Dilluns, 10 de febrer de 1997
12,30 hores

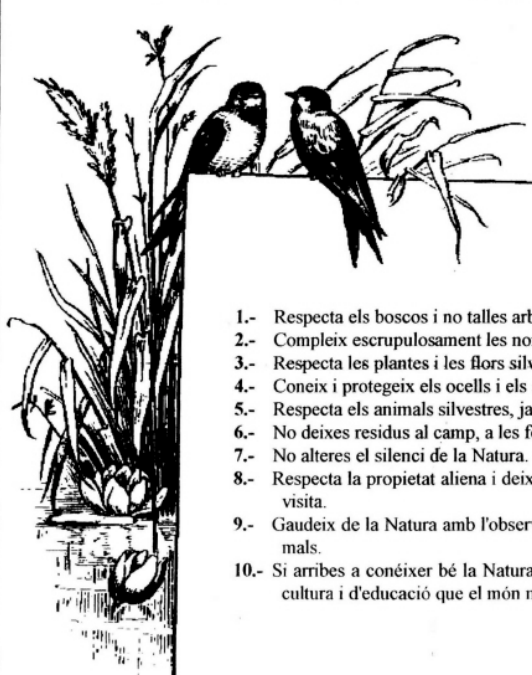
Teatre

«Boig per tu»
Boig Teatre

fundació

BANCAIXA





Decàleg d'educació cívica i
defensa de la Natura

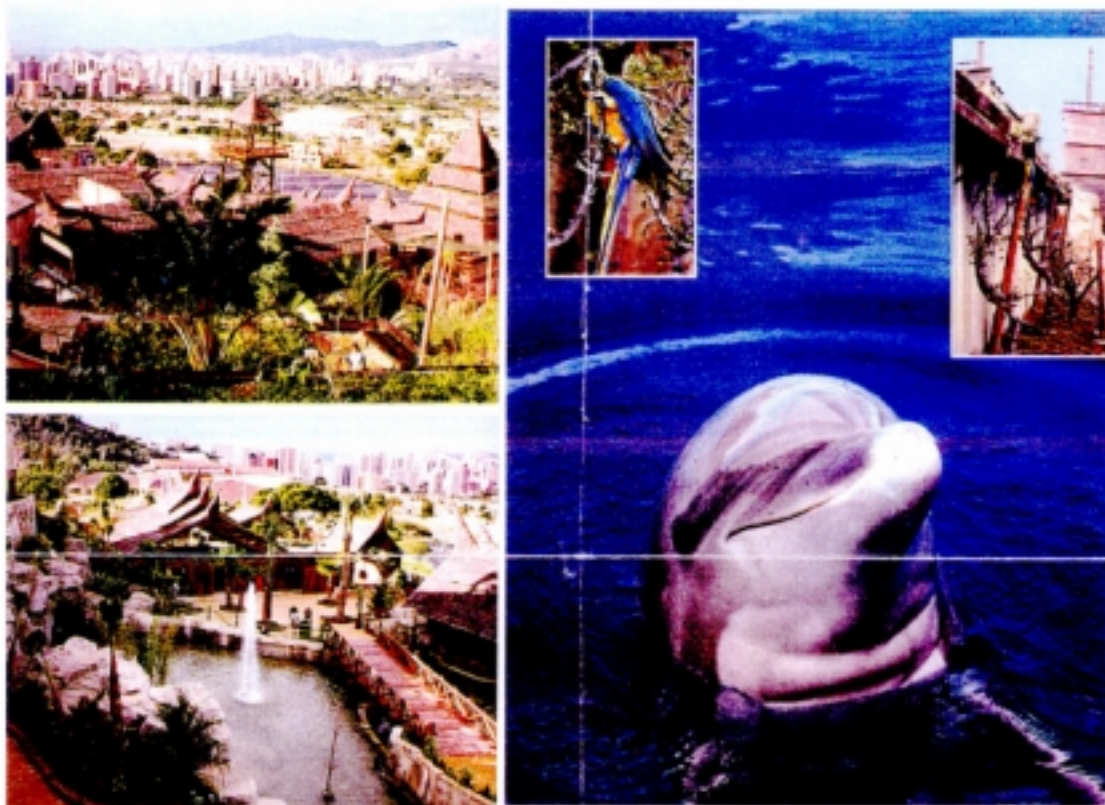
- 1.- Respecta els boscos i no talles arbres innecessàriament ni trenques les seues branques.
- 2.- Compleix escrupulosament les normes per prevenir incendis.
- 3.- Respecta les plantes i les flors silvestres, els conreus i els paisatges naturals.
- 4.- Coneix i protegeix els ocells i els seus nius
- 5.- Respecta els animals silvestres, ja que molts es troben en vies de desaparició.
- 6.- No deixes residus al camp, a les fonts, als rius, a les platges o a la vora de la mar.
- 7.- No alteres el silenci de la Natura.
- 8.- Respecta la propietat aliena i deixa el lloc d'excursió o d'estudi com es trobava abans de la teua visita.
- 9.- Gaudeix de la Natura amb l'observació, el dibuix o la fotografia de paisatges, de plantes i d'animals.
- 10.- Si arribes a conèixer bé la Natura, recolzaràs els qui la protegeixen i atenyers el grau de cultura i d'educació que el món necessita.

NATURA.DOC



¡POR FIN! EN BENIDORM

GRAN PARQUE **MUNDOMAR** DE ANIMALES MARINOS Y EXOTICOS



PROGRAMA

- DESAYUNO EN CALPE.
- PROMOCIÓN COMERCIAL.
- COMIDA EN PARQUE MUNDOMAR.
- VISITA AL PARQUE MUNDOMAR: DONDE OBSERVAREMOS SUS LAGOS, DISFRUTAREMOS DE LA INTELIGENCIA DE LOS DELFINES, NOS REIREMOS CON LAS SIMPATICAS FOCAS Y HABLAREMOS CON LOS PARLANCHINES PAPAGAYOS.

- SALIDA: DIA DE

A LAS DE LA MAÑANA

- DESDE:

RECIBO ADON DE LA TADON

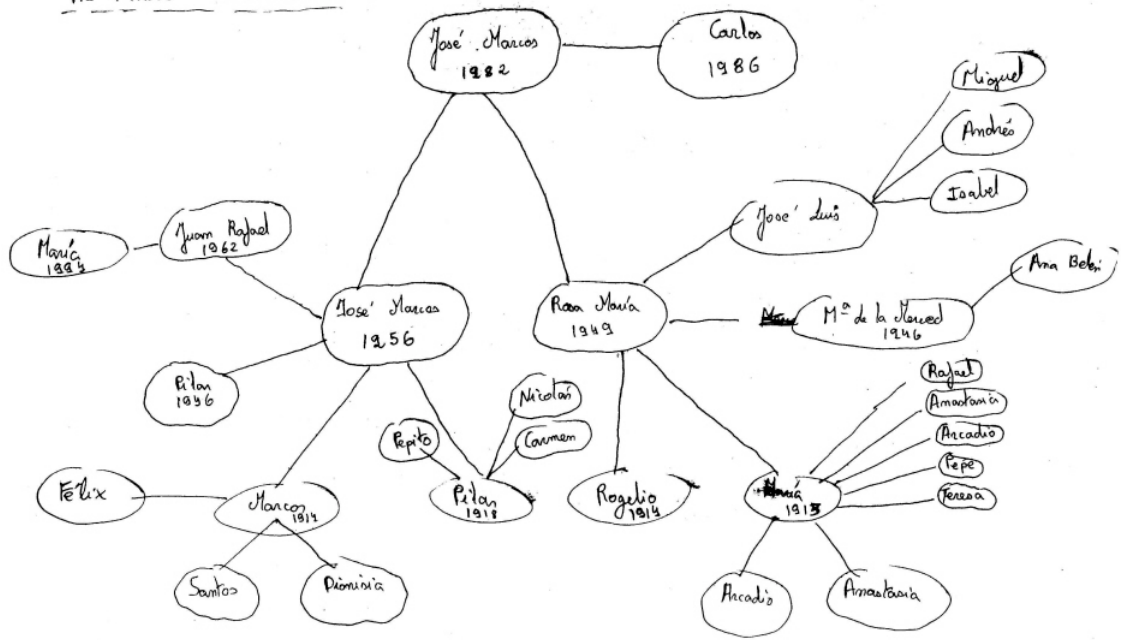
**DESAYUNO
EXCURSION
COMIDA
CON ENTRADA AL PARQUE
AUTOCAR** (IDA Y VUELTA)

SOLO 995



REALIZACIÓN TÉCNICA
VIAJES ROMAR S.A.

MI ÁRBOL GENERALÓGICO



Anexo 15

➤ **MUESTRAS ESCRITAS DE LA
SECUENCIA LINGÜÍSTICA,
DRAMÁTICA Y DE EVALUACIÓN
(grupo experimental)**

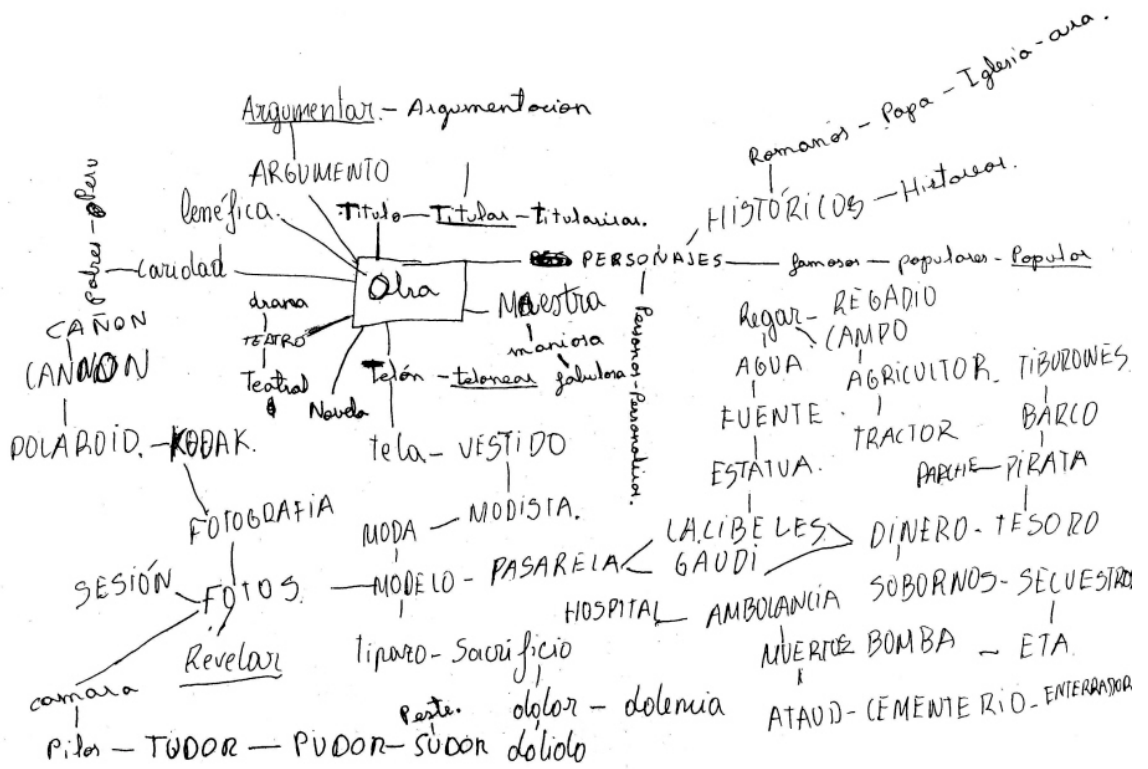
Constelaciones-1 para OBRA (UD3) = OBRA-1 (3 muestras)

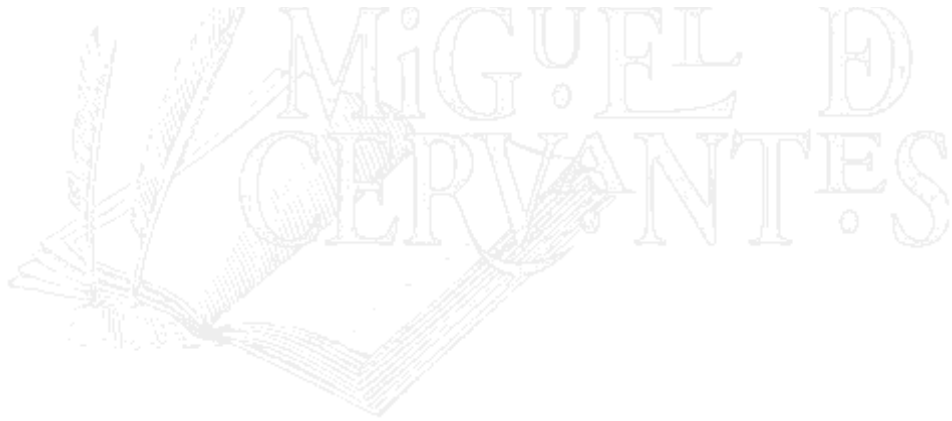
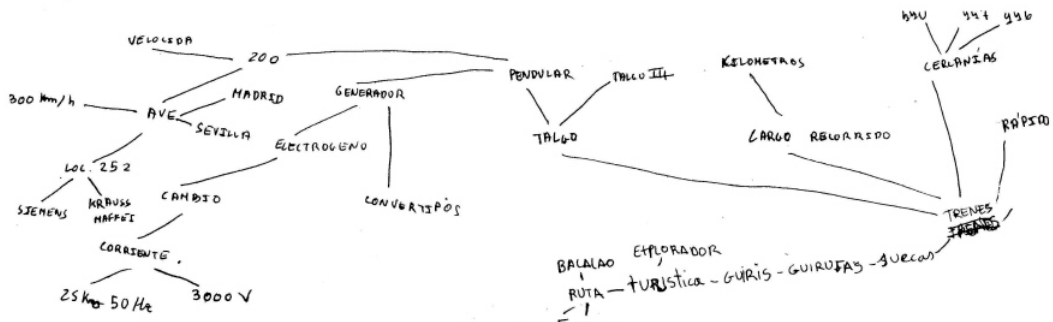
Constelación-2 para OBRA (UD3) = OBRA-2 (1 muestra)

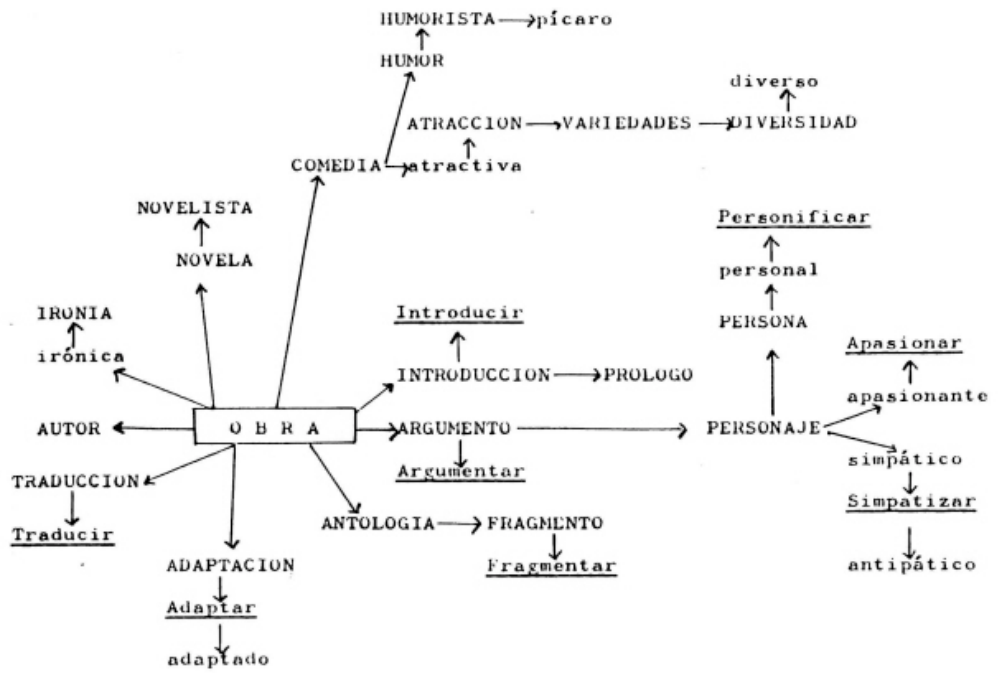
Jugo Léxico para las constelaciones COMPOSITOR y OBRA, y texto creado para el Juego de Actuación (UD3) (1 muestra)

Texto creado para el Juego de Actuación (UD7) (1 muestra)

Autoevaluación de la UD3 (2 muestras)







BUENAS TARDES, SE PRESENTAN

~~SONIA~~

BUENAS TARDES, SE PRESENTA UN PANORAMA SOMBRIO.

HOY 25 DE MAYO DE 1977 HAY CHUBASCOS EN CASI TODAS LAS REGIONES DE ESPAÑA. ESTA MAÑANA AL ALBA, LA COMUNIDAD DE LA CORUÑA HA SUFRIDO UN CAOS, LA TEMERIDAD DE LOS CAMPESINOS SE HA HECHO REALIDAD, HAN SUFRIDO GRANDES DESTRUCCIONES E INUNDACIONES.

UO-7

JUEGO DE ACTUACIÓN

U.D.3 "En el teatro"
Vicen, Tomás, Ivan, M^{ra} Rosa, Cristina.

Juego léxico

Compositores

Armónico
 Atonia
 Principiar → Empezar.
 Monótono → Rudimentario.
 Malsonante
 Catedra → Asiento elevado del ^{maestro}
 Rústica → Relativo al campo.
 Requinto
 Sustear →
 Corista → perteneciente al coro.

En el anfiteatro el corista
 principal ^{del coro} sufría una grave
afonia. En el primer acto
 acompañado del requinto se
 tuvo que suspender ^{el teatro} la antoló-
gica obra por que se produjo
 un sonido monótono y ~~malsonante~~
malsonante.

Obras

Partícipe → Que tiene parte de algo.
 Literario → Arte bello.
 LiteraL → Conforme a la letra del texto
 Argumentista → Autor de argumentos.
 Irónica
 Antológica → Inocible, nunca visto.

Autoevaluación. U. D. 3

A)
Puntúo de 1 a 5 el grado de satisfacción personal que he experimentado durante los ejercicios y actividades durante las cuatro últimas sesiones, Unidad Didáctica 3ª, "En el Teatro". (coloca una X)

ITEM	1	2	3	4	5
1. Coloquio inicial ("Boig per tu")	--	(X)	--	--	--
2. Constelaciones y Jugo Léxico	--	--	--	(X)	--
3. Relajación: Imágenes sugeridas	--	--	--	--	(V)
4. Relajación: Exploración de sonidos	--	--	--	--	(X)
5. Esculturas vivas	--	--	--	(X)	--
6. Mimo música	--	--	--	--	(X)
7. Grupos escultóricos	--	--	--	--	(X)
8. Breve relato mimado	--	--	--	--	(X)

B)
Coloco una X en la respuesta que personalmente considere.

1. ¿He usado el diccionario?
Nada () Poco (X) Bastante () Mucho ()
2. ¿Considero que esta forma de trabajar el vocabulario (constelaciones, jugo léxico y actividades dramáticas) contribuye a que me interese más por las palabras?
Nada () Poco (X) Bastante () Mucho ()

Autoevaluación. U. D. 3

A)
Puntúo de 1 a 5 el grado de satisfacción personal que he experimentado durante los ejercicios y actividades durante las cuatro últimas sesiones, Unidad Didáctica 3ª, "En el Teatro". (coloca una X)

ITEM	1	2	3	4	5
1. Coloquio inicial ("Boig per tu")	(X)	(X)	--	--	--
2. Constelaciones y Jugo Léxico	--	(X)	--	--	--
3. Relajación: Imágenes sugeridas	--	--	--	--	(X)
4. Relajación: Exploración de sonidos	--	--	(X)	--	--
5. Esculturas vivas	--	--	--	--	(X)
6. Mimo música	--	(X)	--	--	--
7. Grupos escultóricos	--	--	--	(X)	--
8. Breve relato mimado	--	--	--	--	(X)

B)
Coloco una X en la respuesta que personalmente considere.

1. ¿He usado el diccionario?
Nada () Poco (X) Bastante () Mucho ()
2. ¿Considero que esta forma de trabajar el vocabulario (constelaciones, jugo léxico y actividades dramáticas) contribuye a que me interese más por las palabras?
Nada () Poco () Bastante () Mucho (X)

UD.3 En el teatro
 Viden, Tomás, Ivan, M^{ra} Rosa, Cestina

Jugo Léxico

Obra

Partcipe → Que tiene parte de algo.
 Literario → Arte bello.
 Litera L → Conforme a la letra del texto.
 Argumentista → Autor de argumentos.
 Irónica
 Antológica → Inconcebible, nunca visto

Compositor

Armónico
 Atonia
 Principiar → Empezar.
 Monótono → Rudimentario.
 Malsonante
 Catedra → Asiento elevado del maestro.
 Rústica → Relativo al campo.
 Requinto
 Sustear →
 Corista → perteneciente al coro

Juego de actuación

En el anfiteatro el corista principal ^{del coro} sufría una grave afonía. En el primer acto acompañado del requinto se tuvo que suspender ^{el teatro} la antológica obra por que se produjo un sonido monótono y ~~malsonante~~ malsonante.

Anexo 16

➤ **TRANSCRIPCIONES ORALES.
SECUENCIA LINGÜÍSTICA**

(grupo experimental)

Criterios y convenciones para la transcripción de muestras orales

Para las transcripciones hemos seguido los criterios básicos de Abascal et al. (1993:62-63) y algunas convenciones generalizadas.

Véase página 327.



Fragmento. VICTORIA-1 (unidad didáctica 4, “Deportes”, sesión primera), a cargo de uno de los subgrupos; cuatro estudiantes: E, 1,2,3,4.

TEXTO 1. 3'4”

- E-1 victoria ganador víctor
 E-3 [hola ¿se oye por allí dentro?]
 E-2 derrota
 E-1 victorioso
 E-2 derrota /
 E-1 [derrotado]
 E-2 ¿derrotado es adjetivo?
 E-1 sí /
 E-2 de - rro - ta - do ///
 E-2 (...) victorioso / ganador //
 E-3 ganar (...) //
 E-2 perder
 E-1 victorioso ///
 E-2 ¿victorioso cómo es? /
 E-1 adjetivo /
 E-4 nombre propio
 E-1 [no victoria]
 E-3 viki
 E-2 no / de victoria viki no
 E-1 víctor va antes
 E-3 [no] ///
 E-4 víctor / viki ¿ y cómo se escribe ?
 E-2 vitorear /
 E-1 voy a buscarlo
 E-4 [¿y cómo se escribe viki?]
 E-1 ce / ca / (...)
 E-2 [y con i griega]
 E-3 ¿tú no tienes ni cultura eeh? /
 E-2 vitorear / ¿no? //
 E-1 ¿ahora qué toca? /
 E-4 mate ///
 E-2 vitorear / aplaudir / aclamar con vítores //
 E-1 aplaudir / torero
 E-4 ¡que no! //
 E-2 aplausos / ¿quién aplaude? El público /
 E-1 vítores // (...)
 E-2 público pograma / ¡ay! Jiiii
 E-4 [noo PROgrama]
 E-1 programa / concurso / televisión /
 E-3 [concurso]
 E-1 concurso concursar
 E-2 [¡ala!] aaa
 E-1 cante y programa
 E-3 [programar]
 E-2 y televisión
 E-3 programar
 E-1 [vídeo]
 E-2 ¿qué pone ahí?
 E-1 canta / canta / canta /
 E-4 concursar concursante y / eso ///
 E-2 pone con - cursan - te ¿y dónde pongo televisor?

*Fragmentos pertenecientes a la extracción del **Jugo Léxico** a partir de VICTORIA-2 + VICTORIA-1 (unidad didáctica 4, “Deportes”, sesión primera), a cargo del mismo subgrupo anterior.*

TEXTO 2. 1'10"

- E-2 titánico
 E-4 [alzarse]
 E-1 titánico /
 E-4 ¿cómo se escribe?
 E-2 en minúscula /
 E-1 ah ya ///
 E-4 coloso /// coloso
 E-2 pero coloso no es
 E-1 (...) tergiversar //
 E-3 [(...)]
 E-4 ¡eeh! titánico sí está ///
 E-1 ¿nadie va a buscar?

TEXTO 3. 0'51"

- E-1 costancia /
 E-4 cons - tan - cia
 E-2 [constancia]
 E-1 ¡ya! / firmeza / per - seve - rancia / perseverancia / del ánimo // en las resoluciones
 E-4 [¿qué?]
 E-1 las resoluciones // y en los propósitos
 E-3 errata / equivocación //
 E-4 ¿ya?

Fragmento. Realización del guión escrito de un anuncio publicitario. Sesión tercera de la UD4.

TEXTO 4. 2'58"

- E-1 por una errata /
 E-2 al / comprar /
 E-1 por una errata / por una errata / a comprar su perfume
 E-2 su perfume //
 E-1 con titánico olor a colonia // muy estimulante jeeee // muy estimulante jajaaa
 E-3 [(...)]
 E-2 (...) un anuncio /
 E-3 [pero en seis segundos] ah //
 E-2 muy estimulante paraaaa
 E-1 [a ver]
 E-1 [jajaja]
 E-2 [jajaja]
 E-3 [jajaja]
 E-4 [jajaja] (....) ///
 E-2 léelo / léelo /
 E-1 cosme era un hombre fracasado / (...) // ninguna mujer quería acercarse a él / todo por culpa de una errata al confundir un perfume de olor a colonia / muy estimulante para gente de la calle //
 E-3 [(...)]
 E-2 venga /
 E-1 ahora es cuando aparece la colonia / (...)
 E-4 y llega tito y dice aah
 E-1 [¡ala ahí!]

Anexo 17



DOCUMENTOS.

ESCRITOS PERSONALES

(grupo experimental)

Ese cambio.

¿Porqué ese cambio? Te he hecho esa pregunta un millón de veces. ¿Porqué?

Es que ni yo mismo se el porqué de ese cambio. Tal vez sea por temor a suspender esta asignatura. No lo sé.

Lo que si se es que yo al principio veía la clase de los viernes como una estupidez que no servía para nada. Y hasta alguna que otra vez me preguntaba. ¿Le habrían dado el título de magisterio en una tómbola? o también, ¿es que no sabía dar clases y por eso le da ese estupidez?

En cuestión no sé el porqué de mi cambio.



Kico I-E.

ANA BELEN GALLEGO EGGA
LENGUA.

1º E
21-4-97

⇒ OPINIÓN SOBRE LOS VIERNES. ⇒

El viernes es el día de la semana que más me gusta, sobre todo porque llegas muy cansada de tanta clase y tantos problemas con los estudios y se acerca el tan esperado fin de semana. Aunque en algunas ocasiones no sirven para relajarse ya que algunos lunes tenemos algún examen o entregar algún trabajo de historia; lo que hace que el fin de semana se convierta en unos días más de clase. Sin embargo los viernes, en lo que a mis clases se refieren, algo que se sale de lo normal o lo rutinario y me refiero concretamente al tiempo que el profesor nos regala para relajarnos antes de empezar a trabajar. A mi personalmente me parece una manera original, y que nos viene muy bien porque parece que te tomes las clases con más ganas. Es realmente un detalle que los demás profesores deberían seguir, y no hacer de las clases siempre la misma historia: teoría y teoría. Escuchad profes: ¡ se puede aprender jugando!

Ana

[23-4-97]

LOS VIERNES

La clase de lengua de los Viernes me parece bastante divertida, además aprendes palabras y vocabulario sin aburrirte en esas clases de lengua que algunos profesores dan, que además de aburrirte no aprendes muy deprisa, porque se te hace pesado, pero en estas clases nos lo pasamos super guay, porque hacemos relajación que bastante falta nos hace porque estamos siete horas cada día en el instituto y eso te produce tensión, hacemos bastantes cosas como el de escribir con las partes de tu cuerpo a hacer cosas increíbles, al principio me daba mucho corte hacer esas cosas en medio de la clase, porque te piensas que estás en ridículo, pero nos reímos mucho y pierdes la vergüenza fácilmente.

Mis compañeros de otras clases, me preguntan que porque me gusta tanto lengua y yo les contesto: « porque hacemos la clase de lengua de una forma que a ningún profesor se le puede ocurrir. Muchas veces les gustaría pasarse a mi clase, a mí me alegraría que entraran, y seguro que dirían que estamos locos o algo así, pero no, sólo damos clase de lengua de una manera menos vulgar.

Me gustan las clases de los Viernes, espero que sigamos dándolos de esta manera como los estamos dando hasta ahora. ¡ Sigue así!

Pepi

Pepi Fernández López I.E.N-7.

¿Qué opino sobre la clase de los viernes?

Los viernes nos toca lenguaje a penúltima hora, es una hora en la que estamos todos con bastante ganas de irnos a casa a comer. Pero en esta hora no estoy como en las demás que solo estás pensando en que se acabe; ¡NO! esta clase es muy entretenida, y a la vez rara lo cual me agrada.

Me acuerdo el primer día que hicimos relación, mi relación con un chico al cual quería y querré mucho, se acabó el día anterior, entonces cuando pusieron la música yo empecé a recordar lo bien que estábamos y me eché a llorar. y entonces cuando repetimos la canción otro día me acordé de él, pero pienso que gracias a sus clases se disimular lo que siento hacia él.

Lo que más me gusta es la interpretación y lo que menos es el ejercicio ese de escribir sobre la espalda.

Yo creo que me enseñado más vocabulario que si me lo hubiera estudiado porque tu te lo aprendes de memoria para el examen y luego se esfuman todas esas palabras. y a lo mejor de esta forma también se olvidan, pero me lo habré pasado mejor en la forma de enseñar~~me~~ las.

Sinceramente me divertí mucho en esta clase.

21-4-97.

Anexo 18

- **DOCUMENTOS. FOTOGRAFÍAS**
(grupo experimental)









ANEXOS

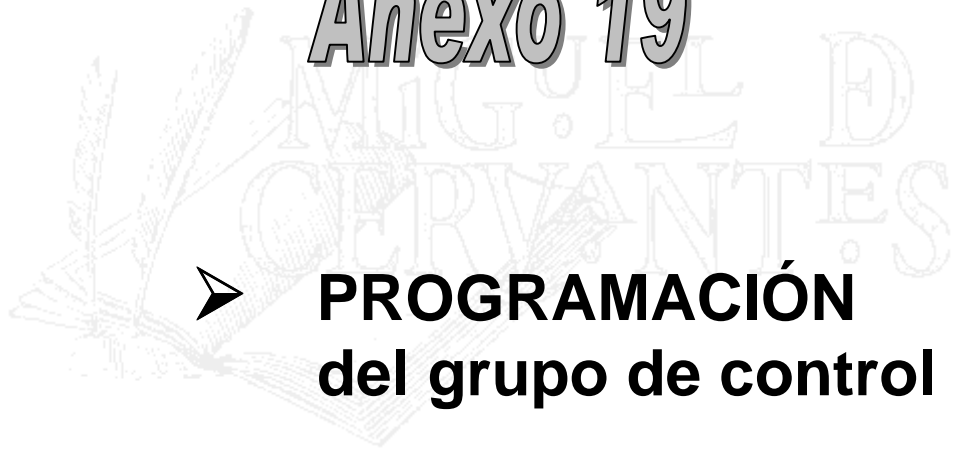


GRUPO DE CONTROL

BIBLIOTECA VIRTUAL

Anexo 19

➤ **PROGRAMACIÓN**
del grupo de control



GRUPO DE CONTROL

Lección 1		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	16-I/1	1. Definición 2. Asociación
2	17-I/2	3. Familia léxica y categoría gramatical 4. Parónimos
Lección 2		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	23-I/3	1. Cuestiones léxico-semánticas y gramaticales a partir de una narración
2	24-I/4	[Continuación del ejercicio 1]
3	30-I/5	2. Antónimos 3. Sopa de letras 4. Expresión escrita
Lección 3		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	31-I/6	1. Asociación (campo semántico) 2. Precisión léxica
Lección 4		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	6-II/7	1. Comprensión 2. Morfología
2	7-II/8	3. Parónimos 4. Matización
Lección 5		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	13-II/9	1. Asociación 2. Expresión escrita 3. Reflexión lingüística: el acento
2	14-II/10	4. Crucigrama.
Lección 6		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	20-II/11	1. Precisión semántica 2. Diptongos e hiatos
2	21-II/12	3. Etimología 4. Polisemia
Lección 7		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	28-II/13	1. Sinonimia y antonimia 2. Acentuación
2	3-III/14	3. Definición deductiva
Lección 8		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	4-III/15	1. Asociación 2. Morfología
2	7-III/16	3. Expresión escrita

Lección 9		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	14-III/17	1. Asociación 2. Definición 3. Formación de palabras con las letras de una palabra
Lección 10		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	18-III/18	1. Asociación 2. Morfología 3. Definición
Lección 11		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	24-III/19	1. Clasificación 2. Ortografía 3. Observación y razonamiento 4. Morfología 5. Morfología
Lección 12		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	10-IV/20	1. Matización 2. Precisión semántica 3. Sinonimia y antonimia 4. Semántica (nombres abstractos y concretos)
2	11-IV/21	5. Expresión escrita 6. Semántica (denotación y connotación) 7. Clasificación 8. Morfología
Lección 13		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	17-IV/22	1. Libre de vocabulario 2. Trabalenguas y adivinanza 3. Expresión oral cooperativa (4x4)
2	18-IV/23	4. Expresión escrita cooperativa (4x4)
Lección 14		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	24-IV/24	1. Gramatical, expresión escrita e ingenio verbal
2	25-IV/25	2. La frase definicional 3. La hipótesis fantástica
Lección 15		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	29-IV/26	1. Expresión escrita: anuncios para la prensa 2. Criptograma
2	8-V/27	3. Gramatical y de asociación semántica 4. El ahorcado
3	9-V/28	5. Palabras cruzadas 6. Jeroglífico
Lección 16		
<i>Sesión</i>	<i>Día/cómputo</i>	<i>Ejercicio</i>
1	15-V/29	1. Noticia periodística escolar
2	16-V/30	2. Anuncio publicitario escolar

PROGRAMACIÓN SINTETIZADA		
<u>Lección</u>	<u>Sesiones</u>	<u>Ejercicios</u>
1	2	4
2	3	4
3	1	2
4	2	4
5	2	4
6	2	4
7	2	3
8	2	3
9	1	3
10	1	3
11	1	5
12	2	8
13	2	4
14	2	3
15	3	6
16	2	2
16 lecciones	30 sesiones	62 ejercicios

Anexo 20

VIRTUAL

- **OBJETIVOS, CONTENIDOS
Y ORIENTACIONES
METODOLÓGICAS**

(grupo de control)

LECCIÓN 1

OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario.
2. Desarrollar la capacidad de síntesis y observación.
3. Acostumbrarse a utilizar el diccionario.
4. Distinguir y precisar vocablos.
5. Fijar dificultades ortográficas.
6. Desarrollar la capacidad de asociación por analogía.
7. Reforzar algunos conceptos lingüísticos estudiados en cursos anteriores.

CONTENIDOS

1. Uso del diccionario para resolver dudas y precisar voces.
2. Identificación de distintas categorías gramaticales.
3. Identificación de la relación semántica entre varias palabras.
4. Distinción entre palabras con sonido parecido.
5. Configuración de familias léxicas.
6. Acostumbrarse a identificar palabras a partir de la definición.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Temporización: dos sesiones. Las sesiones son de cincuenta minutos. En la primera se ejecutan los ejercicios 1, 2, 3 y 4; en la siguiente se corrigen y puntúan personalmente al hilo de las aclaraciones del profesor.
- Secuenciación: dos secuencias: ejecución y corrección.
- Cada alumno lleva su diccionario. Lo consulta cuando lo precise.
- El profesor reparte en dos folios los cuatro ejercicios. Lleva a clase dos diccionarios.
- El trabajo es individual.
- Se escribe en los mismos folios que contienen los ejercicios.
- Se pueden hacer y corregir en una sesión los ejercicios 1 y 2, y en la siguiente el 3 y 4.

LECCIÓN 2



OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario.
2. Producir por escrito un breve texto.
3. Ejercitar la observación.
4. Reflexionar lingüísticamente ante unas propuestas gramaticales.
5. Comprender un texto escrito.
6. Fomentar el interés hacia las palabras.

CONTENIDOS

1. Reflexión e inducción morfológica a partir de un texto y de unos vocablos.
2. Interpretación de determinadas voces y de una frase hecha.
3. Actualización y aprendizaje de palabras a partir de la sinonimia y antonimia.
4. Construcción y resolución de un juego lingüístico.
5. Empleo de la escritura como plasmación del propio pensamiento.
6. Uso del diccionario.
7. Identificación de determinadas marcas gramaticales: tiempo, modo, número...

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

- Temporización: tres sesiones.
- Trabajo individual.
- Materiales: diccionarios, fotocopias de la Lección 2.
- Autoevaluación. La cuarta sesión.
- Podemos trabajar en dos sesiones el primero y el cuarto ejercicio. Y en otra los dos restantes. En la corrección procuraremos que participe el mayor número de escolares mediante intervenciones dirigidas por el docente.

LECCIÓN 3



OBJETIVOS

1. Aumentar el caudal léxico.
2. Favorecer el uso del diccionario.
3. Desarrollar la capacidad de observación, síntesis y asociación.
4. Incentivar el trabajo personal y ordenado.

CONTENIDOS

1. Identificación de la vinculación semántica entre palabras.
2. Adquisición y aplicación del concepto lingüístico de asociación.
3. Distinción entre asociación fónica y semántica.
4. Adscripción de un vocablo al contexto apropiado y preciso.
5. Ofrecer varias producciones lingüísticas para una misma necesidad expresiva.
6. Repaso de la conjugación verbal.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Temporización: una sesión. Treinta minutos para resolver los dos ejercicios y veinte para corregirlos.
- Diccionario.
- Fotocopias de la Lección 3.
- Autoevaluación.
- Organización: trabajo individual.

LECCIÓN 4

OBJETIVOS

1. Incorporar nuevos vocablos al caudal léxico del alumnado.
2. Familiarizarse con el uso del diccionario.
3. Reflexionar lingüísticamente sobre el vocabulario.
4. Afianzar hábitos de trabajo ordenado.
5. Contribuir a la madurez del alumnado mediante el uso reflexivo de la lengua.

CONTENIDOS

1. Uso del diccionario para matizar o conocer nuevas palabras.
2. Adscripción morfológica de los constituyentes léxico-semánticos del vocabulario.
3. Búsqueda de vocablos con similitud fónica.
4. Empleo de voces determinadas a un contexto adecuado.
5. Producción de mensajes escritos a partir de una consigna.
6. Dada una palabra en su contexto, hallar en el diccionario la acepción idónea entre los diversos significados (discriminación en el uso de vocablos polisémicos).

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Temporización: dos sesiones. Una para ejecutar y otra para corregir.
- Procuraremos que en la evaluación participe el mayor número de alumnos.
- Autoevaluación.
- Diccionario.
- Fotocopias de la Lección 4.
- Folios.
- Agrupamiento: trabajo personal.

LECCIÓN 5



OBJETIVOS

1. Incrementar el léxico.
2. Propiciar procesos cognitivos de asociación.
3. Desarrollar la observación y reflexión lingüística.
4. Fomentar el hábito de consultar el diccionario.
5. Descubrir el lado lúdico del vocabulario.
6. Ejercitar la escritura.

CONTENIDOS

1. Uso e indagación del vocabulario a través del diccionario.
2. Ejecución de conexiones semánticas entre vocablos.
3. Producción de mensajes escritos.
4. Construcción de un crucigrama.
5. Empleo de vocablos como fuente de entretenimiento.
6. Discriminación de los significados de una misma palabra.
7. Reflexión sobre el acento en su función distintiva o fonológica.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Temporización: dos sesiones. La primera secuencia (ejecución) de setenta y cinco minutos; la segunda (corrección) de veinticinco minutos. O bien, dedicar un día a los tres primeros ejercicios y otro día al cuarto.
- Para la evaluación del ejercicio cuarto les pediremos que vayan saliendo de dos en dos a la pizarra para escribir el crucigrama. Mientras el grupo resuelve uno, la otra persona está escribiendo en la pizarra otro crucigrama. Y así se inicia una cadena. Antes hemos dejado quince o veinte minutos para que personalmente confeccionen el crucigrama.
- Diccionario.
- Fotocopias de la Lección 5.
- Trabajo individual.

LECCIÓN 6

OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario.
2. Desarrollar la sensibilidad lingüística.
3. Fomentar el interés hacia el léxico.
4. Fomentar la reflexión lingüística.
5. Propiciar hábitos de consulta al diccionario.
6. Ejercitar procesos cognitivos de asociación y abstracción.

CONTENIDOS

1. Uso del diccionario.
2. Realización de asociaciones entre palabras y contextos.
3. Distinción entre diptongos e hiatos.
4. Empleo de mensajes escritos.
5. Análisis morfológico del vocabulario.
6. Realización de definiciones.
7. Empleo de palabras polisémicas.
8. Uso de vocablos de un modo preciso.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Temporización: dos sesiones.
- Fotocopias de la Lección 6.
- Diccionario.
- Folios.
- Organización: trabajo individual.
- Corrección del ejercicio tercero en la pizarra. Explicación y refuerzo: teoría lingüística sobre diptongos e hiatos.

LECCIÓN 7

OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario de los alumnos.
2. Reflexionar sobre la acentuación en la lengua castellana.
3. Reflexionar sobre los mecanismos lingüísticos que componen el léxico.
4. Ofrecer alternativas léxicas para los usos comunicativos de la lengua.
5. Aficionarse a consultar el diccionario.
6. Propiciar ocasiones para el empleo del pensamiento hipotético-deductivo.

CONTENIDOS

1. Uso del diccionario.
2. Distinción e identificación de sinónimos.
3. Distinción e identificación de antónimos.
4. Distinción y clasificación de las palabras por el acento.
5. Distinción entre acento y tilde.
6. Distinción de los monemas que configuran una palabra.
7. Empleo de definiciones.
8. Uso de la escritura y del razonamiento como vehículo para ayudar a fijar la ortografía.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Temporización: dos sesiones en dos fases: ejecución (70 minutos) y corrección más comentario lingüístico (30 minutos).
- Para el ejercicio 3º recordaremos el concepto fónico-fonológico del acento.
- Diccionario.
- Folios.
- Trabajo individual.
- Autocorrección por parte del alumno.
- Fotocopias de la Lección 7.

LECCIÓN 8

OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario básico de los alumnos.
2. Afianzar y desarrollar hábitos de consulta del diccionario.
3. Promover la observación y el razonamiento lingüístico y asociativo.
4. Ejercitar la expresión escrita.
5. Reflexionar sobre la diversidad textual con que se manifiesta la Lengua.

CONTENIDOS

1. Identificación de vocablos activos, potenciales y pasivos.
2. Uso del diccionario.
3. Reconocimiento de diversos campos nocionales o semánticos a partir de un vocabulario determinado.
4. Adscripción de una palabra a un campo asociativo.
5. Clasificación, ordenación y relación de una muestra léxica.
6. Práctica morfológica de los componentes formales del vocabulario.
7. Realización de un ejercicio de producción escrita con arreglo a una tipología textual.
8. Empleo correcto, adecuado y preciso de un determinado vocabulario.
9. Ejercitar la revisión ortográfica de la producción escrita propia o de un compañero.
10. Práctica de los accidentes gramaticales que pueden afectar al vocabulario (sustantivos, adjetivos y verbos).

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Temporización: dos sesiones de 50 minutos cada una.
- Secuenciación: dos: ejecución de tres ejercicios (70 minutos) y corrección de los mismos (30 minutos). Lectura en voz alta de la composición escrita.
- Trabajo individual.
- Evaluación: autoevaluación a partir de las indicaciones del profesor.
- Diccionario.
- Fotocopias de la Lección 8.

LECCIÓN 9

OBJETIVOS

1. Aumentar el caudal léxico de los adolescentes.
2. Descubrir la potencialidad lúdica del vocabulario.
3. Ejercitar las capacidades de síntesis, abstracción y asociación.
4. Fomentar el hábito de acudir al diccionario.
5. Reflexionar sobre la propia lengua.

CONTENIDOS

1. Ejecución de relaciones semánticas entre palabras.
2. Distinción del adjetivo como categoría gramatical.
3. Uso adecuado, preciso y correcto de adjetivos.
4. Búsqueda de definiciones.
5. Acostumbrarse a definir como lo hacen los diccionarios.
6. Observación y reflexión de las pautas que ofrecen los diccionarios para definir una palabra, así como las distintas entradas léxicas para los términos polisémicos.
7. Uso de las palabras en una dimensión lúdica.
8. Práctica de agilidad mental mediante un juego léxico.
9. Observación y distinción de verbos pronominales.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Una sesión (50 minutos).
- Dos secuencias: ejecución (35 minutos) y corrección (15 minutos).
- Diccionario.
- Trabajo individual para los ejercicios 1 y 2; trabajo por parejas para el ejercicio 3.
- Fotocopias de la Lección 9.
- Evaluación: autoevaluación a partir de las indicaciones del profesor en interacción con el grupo (diálogo pedagógico).

LECCIÓN 10

OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario.
2. Ejercitar procesos intelectivos verbales como la asociación, síntesis y deducción.
3. Ejercitar la reflexión y observación sobre la lengua.
4. Promover el hábito de consulta al diccionario.
5. Desarrollar el interés por las palabras y por la propia lengua.

CONTENIDOS

1. Búsqueda en el diccionario de voces nuevas o poco conocidas.
2. Reflexión y uso de la flexión verbal.
3. Práctica de la asociación semántica.
4. Observación y emparejamiento de los dos componentes sausserianos del signo lingüístico: significante y significado.
5. Observación del uso metalingüístico de la lengua: la definición de un vocablo.
6. Constatación del predominio polisémico del vocabulario.
7. Búsqueda de la precisión semántica mediante la discriminación de voces con cierta proximidad en el plano del contenido.
8. Delimitación de la morfología como rama de la lingüística.
9. Delimitación de la lexicografía como rama de la lingüística.
10. Conocimiento de algunas abreviaturas del diccionario.
11. Conocimiento de algunas etimologías.
12. Constatación de que el latín es la principal fuente etimológica del vocabulario castellano.
13. Identificación de palabras polisémicas y monosémicas.
14. Presentación del diccionario de la RAE.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Temporización: una sesión (50 minutos).
- Dos secuencias didácticas: ejecución (35 minutos) y corrección (15 minutos).
- Diccionario.
- Fotocopias de la Lección 10.
- Evaluación: coevaluación (los alumnos se corrigen entre ellos a partir de las orientaciones dadas por el profesor).
- Trabajo individual.

LECCIÓN 11

OBJETIVOS

1. Aumentar el vocabulario de los alumnos.
2. Fomentar el hábito de consultar el diccionario.
3. Fomentar el buen uso ortográfico.
4. Propiciar situaciones que estimulen la observación y el razonamiento lingüístico.
5. Reflexionar sobre algunos mecanismos lingüísticos de la propia lengua.

CONTENIDOS

1. Clasificación del vocabulario desde el uso personal del alumnado.
2. Identificación ortográfica de las grafías b/v, g/j, ll/y, x/s, -/h .
3. Fomento lúdico de la gimnasia e ingenio verbal.
4. Reconocimiento del valor distintivo de las vocales.
5. Identificación de las categorías sustantivo y adjetivo.
6. Adquisición de un mecanismo que nos permita reconocer los adjetivos.
7. Uso de la derivación lingüística.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Una sesión.
- Dos secuencias: ejecución (35 minutos) y corrección (15 minutos).
- Trabajo individual.
- Fotocopias de la Lección 11.
- Evaluación: Autoevaluación a partir de las indicaciones del profesor y de los propios alumnos.

LECCIÓN 12

OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario.
2. Habitarse a consultar el diccionario.
3. Fomentar el interés por las palabras.
4. Razonar lingüísticamente.
5. Establecer distintas relaciones entre los vocablos.
6. Descubrir en el vocabulario una posible fuente de entretenimiento.
7. Ejercitar la expresión escrita.

CONTENIDOS

1. Uso adecuado a un contexto de voces polisémicas.
2. Clasificación alfabética del vocabulario.
3. Distinción entre categorías gramaticales.
4. Formación de familias léxicas.
5. Evocación de las palabras en nuestra mente.
6. Distinción entre significante, significado y referente.
7. Reflexión sobre el referente de las palabras.
8. Hacer de las palabras una ocasión lúdica.
9. Práctica de la derivación lingüística.
10. Breve producción escrita sobre una palabra abstracta.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Dos sesiones. Ocho ejercicios.
- Secuencias: ejecución (60 minutos) y corrección (40 minutos). En cada una de las dos sesiones se realizan y se corrigen cuatro ejercicios.
- Diccionario.
- Trabajo individual.
- Fotocopias de la Lección 12.
- Autoevaluación a partir de las indicaciones de clase.
- Dedicar gran parte de la segunda sesión a leer y comentar las composiciones escritas del ejercicio cinco.

LECCIÓN 13

OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario del alumnado.
2. Fomentar el uso del diccionario.
3. Fomentar el trabajo cooperativo en el aula.
4. Desarrollar el lado lúdico y creativo del lenguaje.
5. Ejercitar la expresión escrita.
6. Ejercitar la expresión oral.
7. Ejercitar capacidades cognitivas (asociación, inferencia).
8. Posibilitar el trabajo autónomo y abierto en el aula.

CONTENIDOS

1. Producción por parte del alumno de un ejercicio de vocabulario de creación personal.
2. Resolución de la propuesta anterior.
3. Búsqueda en el diccionario de voces dudosas o desconocidas para el discente.
4. Producción colectiva de textos escritos.
5. Continuación coherente e imaginativa de propuestas textuales escritas.
6. Producción colectiva de textos orales.
7. Continuación coherente e imaginativa de propuestas textuales orales.
8. Trabajo de una secuencia didáctica de carácter participativo.
9. Creación de adivinanzas.
10. Creación de trabalenguas.
11. Empleo de campos asociativos y familias léxicas.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Temporización: dos sesiones.
- Secuenciación: ejecución (70 minutos) y lectura más comentario de los resultados (30 minutos).
- Organización: trabajo en grupos de tres o cuatro alumnos.
- Distribución del mobiliario del aula de manera que resulten cómodos y operativos los agrupamientos.
- Diccionario.
- Fotocopias de la Lección 13.
- Para los relatos orales se puede dejar que ensayen y al final cada grupo comunica a la clase el resultado más satisfactorio según la técnica 4x4.
- Respecto a las producciones escritas cada grupo selecciona aquella que va a transmitir a la clase de lo que ha resultado de un 4x4.

LECCIÓN 14

OBJETIVOS

1. Aumentar el vocabulario.
2. Fomentar el hábito de consultar el diccionario.
3. Favorecer la expresión oral y escrita.
4. Favorecer la observación y la reflexión verbal.
5. Desarrollar el uso creativo y lúdico del lenguaje.
6. Hacer una tarea colectiva fomentando así la cooperación mutua en el aula.
7. Incentivar procesos cognitivos y de inferencia.

CONTENIDOS

1. Consulta del diccionario. Identificación de la entrada léxica adecuada al contexto.
2. Uso lúdico del diccionario.
3. Empleo recreativo del lenguaje.
4. Construcción de pareados.
5. Adscripción de un vocablo a una categoría gramatical determinada.
6. Uso divergente del vocabulario.
7. Producción y comprensión oral.
8. Producción y comprensión escrita.
9. Plantear hipótesis como ejercicio mental.
10. Concepto gramatical de adyacente y su aplicación.
11. Selección y dinamización del vocabulario a partir de una consigna.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Dos sesiones.
- Diccionario.
- Fotocopias de la Lección 14.
- Organización: grupos de tres o cuatro personas.
- Resulta dinámico que los grupos vayan comentando a la clase el resultado después de cada ejercicio en vez de esperar a terminar todas.
- Para la resolución de algunos ejercicios se pueden emplear otras palabras de la misma familia léxica de las aparecidas en la lista.

LECCIÓN 15

OBJETIVOS

1. Incrementar el vocabulario.
2. Propiciar el empleo del diccionario y fomentar el hábito de acudir a él.
3. Despertar e incentivar el sentido lúdico, estético y creativo del lenguaje.
4. Desarrollar las destrezas orales y escritas de la lengua: comprensión y producción.
5. Promover procesos cognitivos: asociación, inferencia e ingenio verbal.
6. Promover el trabajo cooperativo en el aula.
7. Fomentar actitudes positivas hacia el vocabulario y hacia la asignatura.
8. Favorecer el razonamiento lingüístico.
9. Favorecer la observación.
10. Incidir en la ortografía.

CONTENIDOS

1. Producción de un anuncio y de un jeroglífico.
2. Fijación ortográfica de algunos vocablos con la grafía “jota”.
3. Consulta del diccionario.
4. Construcción e interpretación de un criptograma.
5. Composición de una tipología textual a partir de un vocabulario dado.
6. Complementación de lenguajes no verbales y artísticos con los lingüísticos.
7. Identificación de categorías gramaticales: nombre, adjetivo y verbo.
8. Empleo razonado de funciones sintácticas.
9. Asociación de palabras entre sí y en un contexto.
10. Observación y selección del vocabulario en función de un interés.
11. Reiteración en la lectura de una lista de vocablos (motivado por una necesidad), con el fin de promover fijaciones ortográficas inconscientes.
12. Uso del juego como instrumento didáctico.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Diccionario.
- Fotocopias de la Lección 15. Seis ejercicios.
- Temporización: tres sesiones. Dos ejercicios por sesión.
- Secuencias: 1ª) realización individual y colectiva de los ejercicios. 2ª) corrección.
- Rotuladores o lápices de colores.
- Los escolares pueden ir mostrando e intercambiando los trabajos.

LECCIÓN 16

OBJETIVOS

1. Enriquecer el vocabulario del alumnado.
2. Trabajar el lenguaje de la prensa y la publicidad.
3. Desarrollar la expresión escrita.
4. Promover el pensamiento creativo y la expresión artística.
5. Valorar los medios de comunicación y acudir a ellos.

CONTENIDOS

1. Uso del diccionario.
2. Composición de una noticia de prensa para la revista escolar.
3. Diseño gráfico de una noticia relacionada con el entorno.
4. Distinción y realización de las partes de una noticia.
5. Diseño de un anuncio publicitario para la revista del centro.
6. Confección de un slogan o frase publicitaria.
7. Aplicación de recursos retóricos en el anuncio publicitario.
8. Selección y empleo del vocabulario a un contexto.
9. La expresión lingüística y plástica como instrumento para proyectar los propios intereses o los del grupo.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Diccionario.
- Fotocopias de la Lección 16.
- Lápices de colores o rotuladores.
- Dos sesiones. Una para cada ejercicio.
- Trabajo individual.
- Evaluación colectiva de los trabajos realizados los quince minutos finales de cada sesión.

Anexo 21

➤ LECCIONES

(grupo de control)

NOTA: Los ejercicios no se corresponden con el diseño tipográfico de las hojas del grupo de control, sino que han sido adaptados para este Anexo. Incluimos aquí las respuestas, bien con otro tipo de letra o bien subrayando la palabra correcta en los ejercicios de respuesta múltiple. En el Anexo 22 se pueden encontrar muestras con originales resueltos por los sujetos del estudio.

LECCIÓN 1

1. Ejercicio de **definición**. Anota a la derecha la palabra que más se ajuste a la definición.

1. Repugnante a la razón	absurdo
2. Defiende su opinión con razones	argumentar
3. Acción de descubrir algo oculto	revelar
4. Algo característico de una persona o de un lugar	típico
5. Acción de premiar	galardonar
6. Dar órdenes o indicaciones	instrucción
7. Poner protección	custodia
8. Empuje, valor para acometer una acción	brío
9. Engreimiento en una persona	orgullo
10. Lugar escarpado o de acceso áspero	abrupto

instrucción, revelar, brío, abrupto, orgullo, absurdo, típico, galardonar, custodia, argumentar.

2. Ejercicio de **asociación**. De las siguientes palabras sólo una se ajusta a la palabra clave: subráyala.

1. AÑORAR	pensar, atraer, <u>recordar</u> , odiar, fantasear.
2. ACCEDER	<u>alcanzar</u> , olvidar, amenazar, adherir, acompañar.
3. ALBORADA	velada, noche, paseo, siesta, <u>madrugada</u> .
4. BIFURCACIÓN	<u>separación</u> , agresión, bisiesto, roto, abertura.
5. CRUJIR	raspar, <u>rechinar</u> , sentir, golpear, apresurar.
6. CEÑIDO	alocado, <u>ajustado</u> , repugnante, olvidado, grato.
7. CODICIOSO	bobo, apetecible, malo, ruinoso, <u>ambicioso</u> .
8. INNOVAR	adelantar, rebajar, diseñar, culpar, <u>inventar</u> .
9. REMIENDO	<u>arreglo</u> , venta, préstamo, reunión, mentira.
10. EMBLEMA	consigna, alarmar, sonido, <u>distinción</u> , cauce.

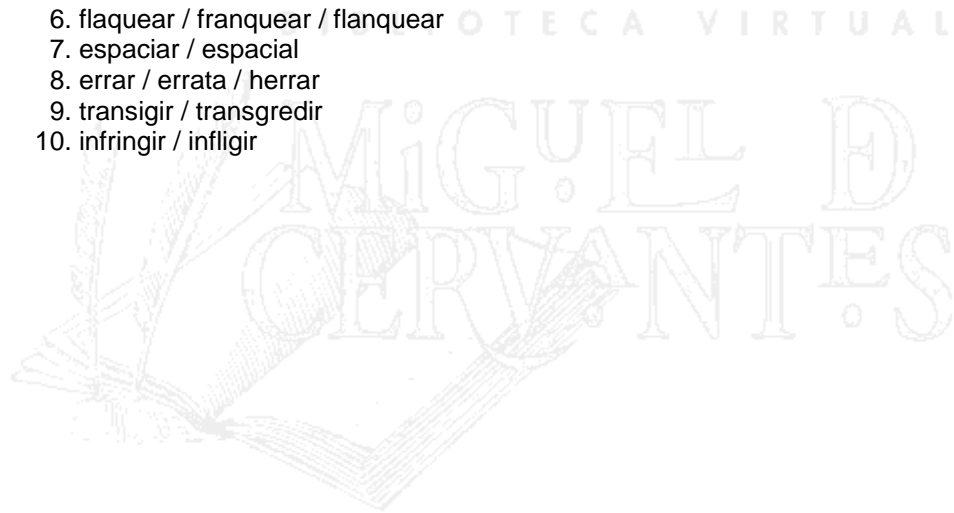
3. Ejercicio de **derivación, familias léxicas y categoría gramatical**. A partir de un adjetivo forma el sustantivo y verbo correspondiente, así como las palabras pertenecientes a esa familia léxica.

1. CAUTIVADO	cautivo, cautividad, cautiverio.
2. FRATERNAL	fraternidad, confraternización, fraticidio.
3. JUBILOSO	júbilo, jubilación, jubilarse.

4. SOMBRÍO	sombra, ensombrecer, asombrarse.
5. INMÓVIL	movilidad, móvil, mover.
6. CÍVICO	civismo, civilización, incívico.
7. ALUSIVO	alusión, aludir, aludido.
8. SIMPÁTICO	apático, simpatizar, simpatía.
9. AGRADABLE	agrado, agradar, desagradable.
10. REBELDE	rebeldía, rebelar, rebelión.

4. Ejercicio de **parónimos** . Construye una frase con cada una de las siguientes voces:

1. arrollar / arroyo
2. infiltrar / filtrar
3. relevar / rebelar / revelar
4. retribución / contribución.
5. exhibir / inhibir
6. flaquear / franquear / flanquear
7. espaciar / espacial
8. errar / errata / herrar
9. transigir / transgredir
10. infringir / infligir



LECCIÓN 2

1. TEXTO

LA TREGUA CIVIL

Quando yo era joven no existían objetores de conciencia ni cosas así. Casi todos los hombres que poblábamos esta piel de toro éramos reclutas por definición.

Nos sentíamos orgullosos de que los mandos nos arengasen; de que a las chicas se les fueran los ojos detrás de los uniformes; de que la sangre viril rebotara en las venas....

-“¿Estáis dispuestos a derramar hasta la última gota de vuestra sangre?” Mientras ondeaba la bandera muy cerca del polvorín, desde hacía poco rato, antes de la instrucción. Éramos unos “pollos” deslumbrados por las condecoraciones del Tigre, el nombre de guerra de nuestro capitán.

Recuerdo no sin cariño la vida severa del cuartel. Eso sí, reconozco que un arresto por una pequeña infracción me sentaba a cuerno quemado. ¡Joder! Te jugabas el fin de semana: eso era demasiado importante para el soldado, incluso más que aniquilar al propio enemigo. Pues entonces, ¿Contra quién haríamos la guerra? Firmado: UN PACIFISTA

Contesta a las siguientes cuestiones **lexico-semánticas y gramaticales** sobre el texto.

1. Indica el significado de las palabras subrayadas.
2. Clasifícalas según la categoría gramatical a que pertenezcan.
3. Identifica los monemas (lexema y morfemas) que las forman.
4. Si es posible, sustitúyelas por un sinónimo.
5. ¿Qué significa la expresión “la piel de toro”?
6. Resume y emite un juicio sobre lo que has leído.

2. Indica un **antónimo** de la siguiente lista de palabras pertenecientes a la vida castrense:

castrense	beligerante	invasor
traidor	custodiar	asalto
disciplina	blindar	venganza
civil	pacifista	nativo
leal	desatender	defensa
anarquía	desproteger	perdón

3. Construye una **sopa de letras** (10 x 10) en la que aparezcan cinco de las siguientes voces pertenecientes a la vida militar. Cuando termines intercambia el ejercicio con tu compañero/a. ¿Quién ha resuelto el ejercicio en menos tiempo?

bandera	calibre	paz	trinchera	condecorar	rebelión
bélico	munición	fusil	cañón	licencia abatir	adversario
capitanear	arma				

4. **Escribe** un breve texto (diez o quince líneas) en el que muestres tu opinión sobre el servicio militar.



LECCIÓN 3

1. Se llama campo semántico, campo asociativo o simplemente **asociación**, al conjunto de palabras que se reparten una noción o realidad. Empareja las palabras de ambas columnas según esta vinculación:

armamento	debutar
viaje	traición
bruma	árbitro
fratricida	fletar
zozobrar	tempestad
balance	pariente
familiar	rocío
competir	factura
escenificar	genealogía
dársena	compañía

armamento/compañía, viaje/fletar,
bruma/rocío, fratricida/pariente,
balance/factura, zozobrar/tempestad,
familia/genealogía, competir/árbitro,
escenificar/debutar, dársena/puerto.

2. Ejercicio de **precisión léxica**. Asediar, alzarse, desfallecer, languidecer, tergiversar, acondicionar, virar, prorrogar, obstruir y amonestar. Asigna cada verbo de estos a una de las frases que a continuación te ofrecemos. Sustituye lo que aparezca subrayado por la forma verbal correspondiente.

1. Si no paras te vas a cansar mucho.
2. Nuestro equipo se hizo con la victoria.
3. Me estás cansando a preguntas.
4. Me han alargado el permiso.
5. Estás molestando el paso.
6. Has entendido como has querido mis palabras.
7. Te llamarán la atención.
8. Tenemos que preparar esta habitación.
9. Te encuentro débil y sin ánimos.
10. Preparados para cambiar de rumbo.

te desfallecerás / se alzó / asediando / prorrogado / obstruyendo /
tergiversado / te amonestarán / acondicionar / virar.

LECCIÓN 4

1. Ejercicio de **comprensión**. ¿Qué queremos decir cuando decimos?

1. Castizo como la tortilla de patatas.
2. Eres más clásico que el Partenón.
3. Recibió una cerrada ovación.
4. Ese es un pícaro Lazarillo.
5. Sí. Un artista con mucho talento.
6. Ana acaudilló la revuelta estudiantil.
7. No estoy seguro. Quizás sea una leyenda.
8. Se tragó el sable.
9. ¿Siempre pones el mismo ímpetu en todo?
10. Estamos en el umbral del tercer milenio.

/ que es típico / que estás chapado a la antigua /
le aplaudieron mucho y fuerte / que es un tipo astuto /
que tiene cualidades artísticas / que estuvo al frente /
que debe de ser una ficción / se lo creyó todo /
que es un persona con coraje / muy cerca /

2. Ejercicio de **morfología**. Une correctamente.

LEXEMA	MORFEMA	PALABRA
vagabund-	-edor	
acantil-	-dero	
demol-	-ada	
encall-	-arse	
encrucij-	-ado	
encumbr-	-ante	
erupc-	-ante	
fascin-	-ear	
imperme-	-ión	
desembarca-	-ar	

vagabundear, acantilado, demoledor, encallarse, encrucijada, encumbrado, erupción, fascinar, impermear, desembarcadero.

3. Señala al menos tres palabras **parónimas** de:

1. draga traga, maga, Praga.
2. flota rota, mota, sota.

3. patrón	ratón, marrón, Ramón.
4. lava	lama, laca, haba.
5. isla	pista, prisa, misa.
6. ruta	fruta, usa, musa.
7. seducir	introducir, sufrir, producir.
8. tibio	libio, sitio, litio.
9 surgir	sumir, subir, aducir.
10 paño	caño, daño, año.

4. Ejercicio de **matización**. Construye una oración con cada una de las palabras subrayadas en los siguientes ejemplos:

1. Llevo ya muchos años atesorando ganancias.
2. Era una revolucionaria convencida.
3. Yo siempre he sido muy hogareño.
4. Ya sé quién es el homicida.
5. ¡Ahora sí que estamos huérfanos!
6. Eso es un infanticidio.
7. Te sienta bien. Te hace rejuvenecer.
8. Aquí hay un voluntario.
9. Deja ya de adularme.
10. ¡Otra vez a zurcir esos calcetines!

LECCIÓN 5

1. Ejercicio de **asociación**. Entre las cinco palabras, sólo una se ajusta a la palabra clave, aunque no se descarta la vecindad semántica o fonética. Subraya la palabra adecuada.

- | | | | | | | |
|-----|-------------------------|-------------------|-----------------------|--------------------|----------------|-------------|
| 1. | <i>armonía</i> | ameno | foco | monotonía | <u>orden</u> | ópera |
| 2. | <i>ovación</i> | ruido | <u>reconocimiento</u> | ironía | vibración | pasión |
| 3. | <i>abnegación</i> | <u>sacrificio</u> | ciclón | disculpa | regresión | onda |
| 4. | <i>decadencia</i> | apuro | estímulo | esfuerzo | <u>declive</u> | meta |
| 5. | <i>titánico</i> | victorioso | ligero | <u>gigantesco</u> | animoso | tenso |
| 6. | <i>descarrilamiento</i> | despido | obstrucción | <u>ferrocarril</u> | frontera | pausa |
| 7. | <i>zángano</i> | caótico | bordear | aislado | vacante | <u>vago</u> |
| 8. | <i>fluir</i> | <u>manar</u> | fondear | diluviar | rociar | talar |
| 9. | <i>transitar</i> | temer | <u>circular</u> | alhaja | fletar | tostar |
| 10. | <i>austeridad</i> | provecho | envoltura | <u>sobriedad</u> | opresión | bondad |

2. Ejercicio de **expresión escrita**. Construye una frase con cada una de las siguientes palabras:

1. apoteósico
2. acatar
3. lema
4. acaecer
5. sucumbir

6. testarudo
7. abrumar
8. encarrilar
9. remitente
10. trabar

3. Ejercicio de **reflexión lingüística**. Constata el valor distintivo del **acento** en castellano a partir de las siguientes palabras. Observa cómo cambiando el acento de sílaba el resultado léxico-semántico es distinto:

asilo, sello, contrato, prórroga, derribo, raja, impulso, título.

4. Construye un **crucigrama** en el que aparezcan al menos cinco palabras de las que te ofrecemos a continuación. Cuando lo hayas terminado lo intercambias e intenta resolver el que te han pasado.

Alucinar, barreno, cúspide, ciclón, guarda, luz, mar, mole, resplandor, veleta, broche, adeudar, excluir, huelga, antojo.



LECCIÓN 6

1. Ejercicio de **precisión semántica**. Llena el espacio en blanco con el vocablo correspondiente entre la lista de voces que te ofrecemos a continuación. Si se trata de un verbo mira si debes emplearlo conjugado. Por último, hay más palabras que espacios en blanco.

Inicio, editar, aplazar, afean, archivar, antología, rígida, agigantado, amenizar, abuso, cabina, bultos, filtro, reproches, envío, distribuir, arrolladora, reprender, incluir, gratis, robusto.

1. Tus amigos nos _____ la velada.
2. Ya he comprado la _____ de García Lorca.
3. Esos colgajos _____ tu imagen.
4. Siempre estás con los mismos _____.
5. Se me olvidó colocar el _____ del café.
6. Tienes una forma de pensar demasiado _____.
7. No se le puede pasar. Hay que _____ por lo que ha dicho.
8. Se han _____ las dificultades.
9. Ya podemos _____ el nuevo disco.
10. Es de aspecto muy _____.

/ amenizaron / antología / afean / reproches / filtro / rígida
/ reprenderle / agigantado / distribuir / robusto /

2. Separa en **diptongos** e **hiatos** las siguientes palabras:

energía, situación, riesgo, proveer, travesía, defectuoso, grieta, obsequio, autor, inauguración, deleite, maestría, inicio, envío, incluir.

DIPTONGOS

situación, riesgo,
defectuoso, grieta,
obsequio, inauguración,
deleite, inicio, incluir.

HIATOS

energía, proveer,
maestría, travesía,
envío.

3. Ejercicio de **etimología**. Intenta definir el significado de las siguientes palabras a partir de sus constituyentes morfológicos. Si tienes duda acude al diccionario.

1. afonía	a = / fonía = voz
2. desfigurar	des = sin / figura = imagen
3. malsonante	mal-sonante = que suena mal
4. protagonista	prot-agonista = que hace 1º
5. sinfonía	sin-fonía = sonido conjuntado
6. desaliento	des-aliento = sin ánimo
7. imposible	im-posible = no posible
8. invencible	in-vencible = no vencible
9. enhorabuena	en-hora-buena = en buen momento
10. reencuentro	re-encuentro = volver a encontrar

4. Ejercicio de **polisemia**. Indica al menos dos acepciones de cada una de las palabras siguientes:

1. escudo	moneda / arma de defensa
2. muelle	puerto / pieza metálica
3. natural	espontáneo / bueno para la salud
4. plataforma	superficie / suela de zapatos
5. vela	de navegación / de luz
6. capital	dinero / importante
7. género	artículo de venta / sexo
8. holgar	disfrutar / innecesario
9. dorar	cubrir de oro / que agrada
10. rebajar	compra ventajosa / reducir altura

LECCIÓN 7

1. Ejercicio de **sinonimia** y **antonimia**. Busca el sinónimo y antónimo correspondiente a cada voz de la columna. Entre todas las palabras que te ofrecemos al final se encuentran las respuestas.

	<u>SINÓNIMO</u>	<u>ANTÓNIMO</u>
1. ATRACCIÓN	adherencia	repulsión
2. PRINCIPIO	comienzo	epílogo
3. ORDEN	organización	caos
4. RIZARSE	ondulación	estiramiento
5. COLOSAL	formidable	despreciable
6. ENORGULLECERSE	vanagloriarse	humillarse
7. VETUSTO	antiguo	nuevo
8. LEJANÍA	lontananza	proximidad
9. OBSTACULIZAR	impedir	facilitar
10. OCIO	bienestar	negocio

impedir, facilitar, negocio, despreciable, caos, organización, comienzo, lontananza, vanagloriarse, humillarse, estiramiento, epílogo, repulsión, adherencia, formidable, ondulación, proximidad, nuevo, antiguo, bienestar.

2. Ejercicio de **acentuación**. Clasifica las palabras según la posición del acento y coloca la tilde si procede:

lamina, movil, racista, simultaneo, tren, arder, brujula, bribon, desalojar, chubasco, chamuscar, naufrago, trayectoria, tripulacion, estafar, exhibicion, tejer, jubiloso, clarear, crater, viraje, ocuparse, raza, ahumar, paisaje, puntual.

ESDRÚJULAS: *lámina, simultáneo, brújula, naufrago.*

LLANAS: *móvil, racista, chubasco, ocuparse, trayectoria, raza, jubiloso, cráter, viraje, paisaje.*

AGUDAS: *puntual, amarrar, clarear, ahumar, tren, arder, bribón, desalojar, chamuscar, tripulación, estafar, exhibición, tejer.*

3. Ejercicio de **definición deductiva**. Intenta dar dos definiciones para cada palabra sin mirar el diccionario. La primera definición según los monemas compositivos del vocablo ("componer" = poner con, juntar a); la segunda según diría el diccionario (verbo, acción de organizar con armonía algo). Si desconoces el significado de alguna palabra mira entonces el diccionario.

extraordinario, incorporar, afeaz, circunvalación, impotencia, astronave, enlazar, entrelazar, entrecruzar, inmigración, convivencia, importar, sobrevivir, recalentar.

LECCIÓN 8

1. Ejercicio de **asociación**. Adscribe cinco vocablos de la lista a cada una de los ocho campos asociativos o semánticos.

lancha, parentesco, socio, rendimiento, puntería, generación, acaudalado, gemelo, faro, trocha, convoy, personaje, atómico, infracción, cumbre, selección, buceador, consumición, emigración, billete, intérprete, invadir, adolescente, dragar, escollo, devolución, brasa, reglamento, muralla, fingir, vértigo, familiarizarse, senda, ambulante, entrenamiento, acampar, maniquí, aduana, inspirado, alianza y maquillar.

TEATRO

- personaje
- intérprete
- fingir
- maquillar
- inspirado

CUARTEL

- puntería
- invadir
- muralla
- atómico
- alianza

DEPORTES

- selección
- reglamento
- entrenamiento
- socio
- infracción

VIAJAR

- convoy
- emigración
- billete
- socio
- aduana

MONTAÑA

- cumbre
- brasa
- senda
- acampar
- trocha

MAR

- faro
- buceador
- dragar
- escollo
- lancha

TIENDAS

- rendimiento
- acaudalado
- consumición
- devolución
- maniquí

FAMILIA

- parentesco
- generación
- gemelo
- adolescente
- familiarizarse

2. Ejercicio de **morfología**. Cóctel de monemas. Busca un lexema que encaje entre el prefijo y sufijo de la misma línea. Pueden darse varias soluciones, anótalas.

PREFIJO

LEXEMA

SUFIJO

con-

-cer

a-

-ar

de-

-ar

des-

-ado

in-

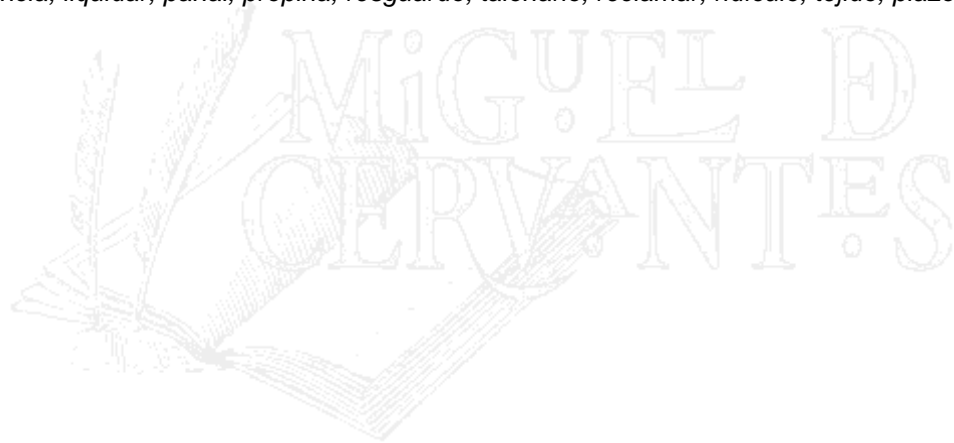
-able

re-	-----	-ón
res-	-----	-ir
de-	-----	-er
su-	-----	-ible
em	-----	-er

convencer, agradar, depositar, descuidado, inalterable, reposición, restituir, deponer, sumergible, empobrecer.

3. Ejercicio de **expresión escrita**. Escribe a continuación un breve relato, noticia periodística, diálogo, testamento o cualquier otro tipo de texto en el que aparezcan al menos diez palabras de las que te ofrecemos. Subráyalas cuando aparezcan. Puedes variar los accidentes gramaticales (tiempo, número, persona y género). También puedes emplear otras voces de la misma familia léxica.

adquirir, agradecer, bonificación, colectivo, confección, conflicto, aplazar, austero, beneficiarse, capitalista, defecto, contabilidad, abrochar, deficiente, empresario, embellecer, factura, ganancia, liquidar, pañal, propina, resguardo, talonario, reclamar, ridículo, tejido, plazos.



LECCIÓN 9

1. Ejercicio de **asociación**. Indica nombres a los que podemos aplicar los adjetivos:

- | | |
|------------------|--------------------|
| 1. sonoro/a = | instrumento, canto |
| 2. riguroso/a = | sanción, guardia |
| 3. agobiante = | muchedumbre, calor |
| 4. favorito/a = | actriz, canción |
| 5. orgulloso/a = | hombre, actitud |
| 6. obstinado/a = | atleta, niño |
| 7. lánguido/a = | planta, cara |
| 8. incapaz = | persona, jugador |
| 9. superable = | meta, problema |
| 10. posible = | solución, teoría |

2. Ejercicio de **definición**. ¿Qué indica la acción de...?

- | | |
|-------------------|-------------------------------------|
| 1. contratar = | acordar condiciones de trabajo |
| 2. caracterizar = | determinar cualidades |
| 3. reprochar = | echar en cara |
| 4. someterse = | acatar voluntad de otro |
| 5. humillar = | despreciar públicamente |
| 6. relajarse = | tranquilidad física y mental |
| 7. gestionar = | hacer las acciones necesarias |
| 8. desguazar = | desmontar totalmente las piezas |
| 9. plegar = | doblar un objeto flexible |
| 10. tramitar = | cumplir las formalidades o trámites |

3. Juego léxico: **formar palabras** con las letras de una palabra. Elige cinco vocablos entre los que te ofrecemos a continuación. De una en una se las vas entregando a tu compañero o compañera para que en un minuto intente formar el mayor número de voces con las letras de cada palabra. Por ejemplo: a, o, r, b, a, n. [abonar] = nao, abonar, rabo... Si consigues emplear todas las letras tiene más valor.

Abonar, apartar, dorado, devolver, deformar, reducir, tesorero, idéntico, cautivar, mimoso, similar, travesura, adoptar, antojadizo, ambiente, estimar, surtidor, trazar, velero, proveedor.

LECCIÓN 10

1. Ejercicio de **asociación**. Subraya la palabra que esté más emparentada con la de la primera columna.

1. CÁTEDRA	agrado	<u>universidad</u>	actor	novela
2. FELICITACIÓN	lanza	<u>congratulación</u>	despiste	autocar
3. TREN	rueda	<u>traqueteo</u>	recado	trenza
4. ATAJO	monte	tribu	<u>trocha</u>	tropiezo
5. BARRENAR	mover	martillar	abrasar	<u>explotar</u>
6. INCLEMENCIA	leña	sombra	pirata	<u>tiempo</u>
7. PUERTO	sendero	pedra	<u>dársena</u>	<u>regocijo</u>
8. DEUDA	novedad	<u>estafa</u>	tregua	transito
9. ZAMBULLIRSE	subsistir	sobrevivir	nadar	<u>sumergir</u>
10. PANORÁMICO	<u>paradisiaco</u>	divertido	originario	luminoso

2. Ejercicio de **morfología**. clasifica la siguiente lista de verbos en regulares e irregulares. En estos últimos escribe una forma verbal donde se muestre esta anomalía flexiva.

grabar	reproducir	proseguir
imponer	pretender	disfrutar
permitir	triunfar	desplegar
renovarse	abusar	recubrir
alcanzar	coincidir	resplandecer
rondar	remolcar	derrochar
retribuir	deponer	dormir

Verbos irregulares: imponer (impuso), renovarse (renuevo), retribuir (retribuyó), reproducir (reprodujo), deponer (depuso), proseguir (prosigas) desplegar (despliego), recubrir (recubierto) resplandecer (resplandezca), dormir (durmió).

3. Ejercicio de definición. Busca el significante que le corresponde a cada uno de los significados siguientes, tal y como aparecen en el diccionario de la RAE.

1. _____ = (del lat. Pigritia) f. negligencia, tedio. / Flojera / tardanza, lentitud, pesadez / Repugnancia a levantarse de la cama o asiento.
2. _____ = (del fr. galerne) f. viento huracanado, propio de la costa norte de España.
3. _____ = p. a. de "apasionar". Que apasiona. / adj. Muy interesante.
4. _____ = (del lat. Iovialis) ad. Perteneiente a joven o a Júpiter. / Alegre, festivo, apacible.
5. _____ = (del lat. Auditorium) m. concurso de oyentes. / ant. Audiencia, lugar para dar audiencias. / Sala destinada a conciertos, recitales, conferencias, coloquios, lecturas públicas etc.
6. _____ = (del it. canaglia) f. ant. Muchedumbre de perros. / fig. y fam. Gente baja, ruin. / com. fig. y fam. Persona despreciable y de malos procederes.
7. _____ = (del lat. redditā, infl. Por vendita) f. Utilidad o beneficio que rinde anualmente una cosa, o lo que de ella se cobra. / Lo que paga en frutos un arrendatario. / Ingreso, caudal, cualquier aumento de la riqueza de un sujeto / Deuda del Estado.
8. _____ = (del it. grottesco.) adj. Ridículo y extravagante. / irregular, grosero y de mal gusto. / perteneciente a la gruta artificial.
9. _____ = (del lat. Colossus y del gr. kolossós) m. Estatua que excede en mucho a la natural / fig. Persona o cosa que por sus cualidades sobresale muchísimo.
10. _____ = (del lat. Succursus, socorro, auxilio) adj. Dícese del establecimiento que, situado en distinto lugar que la central de la que depende, desempeña las mismas funciones que ésta. Ú. t. c. s. f.

coloso, canalla, galerna, desgraciado, renta, jovial, sucursal, pereza, apasionante, auditorio, grotesco.

pereza, galerna, apasionante, jovial, auditorio, canalla, renta, grotesco, coloso, sucursal.

LECCIÓN 11

1. Ejercicio de **clasificación** personal del vocabulario. Clasifica según tu opinión si las palabras que te ofrecemos pertenecen a tu "vocabulario activo" (usas), "pasivo" (conoces pero no empleas) o "potencial" (desconoces). En caso de duda o desconocimiento de algún vocablo utiliza el diccionario.

involuntario, fraternidad, complacer, asemejarse, reluciente, oportuno, devaluar, temerario, provisión, precipitarse, provisto, remolcador, intransitable, naturalidad, desembocar, fantasear, factoría, deslumbrar, calentador, albergue, ardiente, registrar, proceder, interceptar, expedición, documentarse, empalmar, cromo, vanidoso, ventajoso, posibilidad, fábula, edición, símbolo, reiterar, tolerar, excusa, escudero, salvavidas, polvoriento.

V. ACTIVO

V. PASIVO

V. POTENCIAL

2. Ejercicio de **ortografía**. Coloca la consonante correcta: b/v, g/j, ll/y, -/h, s/x.

ensa__ ar	e__ ito	__umor	__improvisar
derri__ ar	pró__imo	sim__olizar	asfi__ia
__ermano	jo__en	di__ulgar	en__iar
automó__il	en__iar	e__plorar	li__eros
pasa__ero	primiti__o	pro__imidad	tar__eta
a__ordable	ar__usto	contra__ando	recu__ierto

3. Ejercicio de **observación y razonamiento** verbal. Juego lingüístico: "La Frase Loca". Fíjate en las vocales que faltan e intenta reconstruir las palabras.

1. Me pareció e _NCR_ _ BL_.
2. No P_RT_C_ P_ sino que fue N_ _ TR_ L.
3. Con T_CT_C_ y T_S_N salió V_CT_R_ _S_.
4. El C_RT_R_ llevó una carta con _MP_C_ _C_ _
5. [Escríbele una frase loca a tu compañero o compañera].

4. Ejercicio de **morfología**. Separa en sustantivos y adjetivos la siguiente relación de voces. Mira el diccionario en caso de duda; considera que alguna palabra puede pertenecer a ambas categorías según el contexto.

Antipático, apoteosis, diverso, comedia, desagradable, fama, grotesco, persona, universidad, traducción, abertura, bronca, centinela, conciliación, asociado, club, concurso, constante, episodio, imprenta, complacencia, tropiezo, argumento, filme, gratuito, disfraz, práctico, instrumental, irreprochable, personal, desobediente.

SUSTANTIVOS: apoteosis, comedia, fama, persona, universidad, traducción, abertura, bronca, centinela, conciliación, club, concurso, episodio, imprenta, complacencia, tropiezo, argumento, disfraz, instrumental, personal.

ADJETIVOS: antipático, diverso, desagradable, grotesco, asociado, constante, gratuito, práctico, irreprochable, personal, desobediente.

5. Ejercicio de **morfología**. Forma el sustantivo derivado de los adjetivos

independiente =	indiferente =	infatigable =
breve =	caníbal =	durable =
exacto =	impaciente =	procedente =
adaptado =	activo =	antiguo =
moderno =	igual =	agradecido =
inquieto =	fronterizo =	curioso =

independencia, brevedad, exactitud, adaptación, modernidad, inquietud, indiferencia, canibalismo, actividad, igualdad, frontera, fatiga, duración, procedencia, antigüedad, gratitud, curiosidad.

LECCIÓN 12

1. Ejercicio de **matización**. Escribe dos oraciones parecidas a las del ejemplo, usando la palabra subrayada, tanto en sentido propio como figurado.

1. Deja de ser mi sombra.
2. Mira el terremoto que has provocado.
3. Se está devaluando nuestra moneda.
4. Me enriquecen todas esas experiencias.
5. Debemos profundizar en la excavación.

2. Ejercicio de **precisión semántica**. Llena los espacios en blanco con sus correspondientes vocablos, tomados de los que aparecen al pie del ejercicio.

1. Las palabras están formadas por un significante y un _____
2. Toda la parte vieja de la ciudad se encuentra _____
3. Lo _____ a balazos.
4. Necesito otro _____ para aprender más rápido.
5. Han negociado un _____ secreto.

acribillar, aliento, constancia, significado, expectación, pacto, descalificar, instructor, amurallar, sustituir, muelle.

significado, amurallada, acribillaron, instructor, pacto.

3. Ejercicio de **sinonimia y antonimia**.

	<u>SINÓNIMOS</u>	<u>ANTÓNIMOS</u>
1. famoso	conocido	anónimo
2. principiar	importante	secundario
3. tradicional	antiguo	novedosos
4. alcanzar	conseguir	perder
5. admitir	inscribir	rechazar

4. Ejercicio de **semántica**. Separa los nombres en **abstractos y concretos**: *disco, obra, armadura, machete, conquista, decaimiento, ilusión, caravana, civilización, fichero, jungla, antorcha, catarata, calma y disfrute.*

CONCRETOS: disco, armadura, machete, caravana, fichero, jungla, antorcha, catarata.

ABSTRACTO: obra, conquista, decaimiento, ilusión, civilización, calma, disfrute.

5. **Redacta** una pequeña reflexión o pensamiento durante diez minutos sobre la palabra abstracta "nada".

6. Ejercicio de **semántica**. Indica valores **denotativos y connotativos** para los siguientes nombres:

TINIEBLAS

LABERINTO

INCENDIO

EXCURSIÓN

ESCOPETA

7. Ejercicio de **clasificación**. Juego léxico. A ver quién ordena alfabéticamente en menos tiempo las siguientes voces. Acabado el ejercicio busca en el diccionario las palabras cuyo significado desconoces o dudas.

trayecto, actuación, fortaleza, cartucho, advertencia, universal, variedades, maestro, introducción, orquesta, practicar, máscara, discoteca, fragmentar, actuar, transportar, desagradar, adaptar y concierto.

actuación, actuar, adaptar, advertencia, cartucho, concierto, desagradar, discoteca, fortaleza, fragmentar, introducción, maestro, máscara, orquesta, practicar, transportar, trayecto, universal, variedades,

8. Ejercicio de **morfología**. Familia léxica y categoría gramatical.

<u>NOMBRE</u>	<u>ADJETIVO</u>	<u>VERBO</u>
precisión	preciso	precisar
ventaja	_____	_____
_____	cómodo	_____
_____	alucinante	_____
_____	emocionante	_____
_____	_____	iluminar

ventajoso, aventajado / comodidad, acomodar / alucinación, alucinar, / emoción, emocionar / iluminación, luminoso.

LECCIÓN 13

1. **Ejercicio libre** de vocabulario. Con algunas de las palabras que te ofrecemos a continuación construye un ejercicio de vocabulario al estilo de los que vienes realizando (formar derivados, crucigrama, sopa de letras, etc.). Lo podéis hacer en grupo e intercambiar para resolverlos.

Defraudar, grabación, fragmento, discípulo, enfocar, traducir, universitario, tradición, simpatizar, significar, advertencia, camarada, conciliarse, cartuchera, alternar, oportunidad, caminar, campamento, pesimista, mercancía.

2. Juego léxico. En grupos de tres o cuatro, inventad **trabalenguas y adivinanzas** con algunos de los siguientes vocablos:

ficha, cobijarse, refrigerador, desafinar, melodía, novelista, encañonar, circuito, concursante, imprenta, remontar, inagotable, documentación, explorador, matricularse, descargar, industria, pasaporte, esclarecer, manantial

3. Ejercicio de **expresión oral cooperativa** según la técnica 4x4. Debéis producir un texto oral (relato, recuerdo, descripción, noticia ...) agrupados en grupos de cuatro. Alternativamente lo vais continuando. Cada intervención debe incluir al menos una palabra de la lista. Podéis hacer varios intentos. Dadle un título a la versión definitiva.

desesperado, esconder, fantasía, incendiar, despejada, luminoso, naturaleza, peligrar, refugiarse, sofocar, remojar, precipicio, resplandeciente, remontar, situarse, escaparate, derrochón, erosión, esclarecer, guardacostas, contemplar.

4. Ejercicio de **expresión escrita cooperativa** 4x4. Parecido al anterior. Cada miembro del grupo empieza su propuesta y transcurridos dos o tres minutos pasa su escrito al compañero o compañera de la derecha. Al final leéis a la clase el texto que os haya gustado más. Deben aparecer al menos tres palabras de la siguiente lista.

bloquear, acomodarse, bienvenida, costes, curiosear, matrícula, interrumpir, recadero, placer, inesperado, placer, organizar, retornar, indocumentado, inquietarse, fastidiar, impacientarse, arriesgado, emergencia, desprenderse.

LECCIÓN 14

1. Ejercicio **gramatical, de expresión escrita e ingenio verbal**. Selecciona para cada ocasión dos vocablos de la siguiente lista:

inmejorable, fracaso, filmar, excepcional, mudo, excusar, rasgarse, ordenar, calificar, acontecimiento, contrario, conquista, concursar, destacar, fatiga, enterarse, dominar, difusión, incapacidad, astronauta, civilizar, duradero, placentero, cantera, calentar, reaparecer, compasión, refrigerar, maniobra, precisión.

1. Construye una frase.
2. Inventa un pareado.
3. Dada una palabra:

- a) Forma todas las palabras posibles con los fonemas.
- b) Clasifica esas palabras por su categoría gramatical.
- c) Forma palabras a partir de sus elementos silábicos y morfológicos. Por ejemplo: siesta = está sí /camisa = mi casa.

1. Es necesario refrigerar bien antes de salir.
2. Si tienes que refrigerar / un constipado cogerás.
3.
 - a) refrigerar: regar, girar, fregar, feria, etc.
 - b) los tres primeros son verbos, el último es nombre.
 - c) contrario: contra-río.

2. Juego léxico: **la frase definicional**. Eligid una palabra de la lista anterior y construid una frase muy breve y sencilla. Sustituid cada vocablo por la definición y haced los ajustes gramaticales oportunos para que la oración resultante tenga sentido. Repetid el proceso con otras palabras y pasad los resultados a otros grupos para que adivinen la *frase original*. Por ejemplo: “animal felino ingiere un líquido blanco que producen las hembras de los mamíferos” = *un gato bebe leche*.

3. Juego léxico: **la hipótesis fantástica**. Siguiendo la consigna “*qué pasaría si*” plantead por escrito, para comentar luego en la clase, lo que sucedería con planteamientos en los que se aplicara la frase fantástica a algunos vocablos de la lista. Por ejemplo: *¿Qué pasaría si ... todos fuésemos mudos, si nada fuera inmejorable*.

LECCIÓN 15

1. Ejercicio de **expresión escrita**. Elabora dos breves **anuncios para la prensa**. El vocabulario adjunto te podrá sugerir el motivo de estos (trabajo, venta, alquiler). Busca en el diccionario aquellas voces sobre las que tengas duda. Compón los anuncios apoyándote en algún recurso gráfico (tramas, sombras, tamaños...) e icónico.

principiante, personificar, instrumento, fracasar, disimular, diversidad, enmudecer, impacto, enmascarar, representación, magistral, interpretación, memorable, enérgica, finalizar, inspeccionar, graduación, folleto, conquistar, esmerarse.

2. Juego: **composición de un criptograma**. Con algunas de las palabras de la lista escribe con tu compañero una consigna, máxima o frase en clave secreta. Pasádselo a otros compañeros y que intenten adivinar el mensaje oculto. Si te sirve, puedes ayudarte de números para las vocales y consonantes o cualquier otro tipo de signos. Por ejemplo: "f1b5l4s1 c1r1b2l1 2n v2nt1" (fabulosa carabela en venta).

Fortificar, despreocupado, crónica, decepcionar, fabuloso, desilusionar, impreso, impetuoso, introducción, representar, descuido, difundir, superarse, triunfador, aproximarse, encuentro, encarecer, proporcionar, abordar, carabela.

3. Ejercicio de **gramática y asociación semántica**. Rellena las casillas en blanco con los vocablos adecuados por el sentido y la función sintáctica. Añádele adyacentes a los núcleos.

	<u>SUJETO</u>	<u>VERBO</u>	<u>COMPLEMENTO</u>
1.	-----	arrolló	-----
2.	-----	-----	roto
3.	éxito	-----	-----
4.	-----	-----	foco
5.	-----	-----	borla
6.	-----	amonesta	-----
7.	-----	-----	a la tropa
8.	-----	-----	en el umbral de la puerta
9.	racismo	-----	-----
10.	-----	viró	-----

el coche arrolló al ganado / ese disfraz apareció roto / el éxito llega en su momento / el técnico quitó el foco / esa gorra tiene borla / el árbitro amonesta al delantero / el capitán arengó a la tropa / el pintor se apoyó en el umbral de la puerta / el racismo desaparece con cultura / el barco viró con violencia.

4. Juego léxico. Adivina las cinco palabras elegidas por tu compañero con un máximo de diez preguntas a las que sólo se puede contestar SÍ o NO. Después intercambiáis los papeles. Las preguntas pueden ser de tipo gramatical, ortográfico, léxico y semántico. Consulta el diccionario en caso de duda. Podéis también ir ilustrando las respuestas con el conocido juego del **ahorcado**.

formar, fortalecer, conformarse, cronista, preocupado, conquistador, posibilitar, preocupación, recompensa, participación, tentativa, tremendo, agregar, controlar, acondicionado, correspondencia, concluir, estorbar, desviar, desconectado, distribución, empalme, despido, compadecer, claridad, industrializar, luminosidad, magnífico, intercambiar, piragua.

5. Ejercicio de **ortografía, juego léxico y artístico**. Diseña a gran tamaño y color una figura de PALABRAS CRUZADAS con las que te ofrecemos en la lista. Fíjate en la dificultad ortográfica de los vocablos, resáltala gráficamente. Terminado el ejercicio, comentad a vuestros compañeros los resultados artísticos.

desventaja, reportaje, alejarse, viraje, crujir, tejido, remojar, regocijo, abordaje, prójimo.

Por ejemplo:

TEJIDO TEJIDO TEJIDO TEJIDO TEJIDO
TEJIDO TEJIDO TEJIDO TEJIDO TEJIDO
TEJIDO TEJIDO
TEJIDO TEJIDO
TEJIDO TEJIDO
TEJIDO TEJIDO
TEJIDO TEJIDO
TEJIDO TEJIDO
TEJIDO TEJIDO
TEJIDO TEJIDO
TEJIDO TEJIDO

6. Juego: **construcción de un jeroglífico**. Te ofrecemos como base léxica la siguiente lista: *brío, accesible, impulsar, engrandecer, impresor, reportero, telecomunicación, brevedad, apresurado, costoso, ampararse, despedir, cráter, albergarse, brújula, despedida*. Por ejemplo, ¿Qué es Luis en el periódico?

“R + alineación fútbol”

(reportero)

LECCIÓN 16

1. Debes componer una **noticia periodística escolar** siguiendo el diseño gráfico con que aparece en los periódicos: titular (distinto tamaño de letra), doble columna, letra negrita, tramas y otros recursos gráficos. Acuérdate de distinguir entre titular, resumen y desarrollo de la noticia. El motivo ha de ser algo próximo a las circunstancias de tu grupo, de tu centro o del periodo escolar en que os encontréis. Considera que ha de ocupar una página de la revista del Instituto. Han de aparecer algunas de las siguientes palabras:

decadencia, agigantarse, acaecer, obstinado, robusto, sucumbir, neutral, insuperable, languidecer, ventaja, tergiversar, táctica, superarse, triunfal, movilizar.

2. Seguimos en la revista del Instituto; ahora se trata de componer en esta página un **anuncio publicitario escolar** para promocionar algo entre tus compañeros: viaje fin de curso, algún remedio antidepresivo, una campaña de limpieza, etc. Te ofrecemos otro listado de vocablos para que emplees algunos de ellos:

bonificar, defecto, austeridad, ahorros, exhibición, dorar, innovar, recaudar, ceñido, adeudar, conflictivo, consumidor, devaluación, deuda, embellecer, holgado.

Anexo 22

BIBLIOTECA VIRTUAL

➤ EJERCICIOS RESUELTOS (grupo de control-lección)

- G.C.- 1 (1 muestra)
- G.C.- 3 (1 muestra)
- G.C.- 4 (2 muestra)
- G.C.- 9 (1 muestra)
- G.C.-11 (1 muestra)
- G.C.-15 (4 muestras)
- G.C.-16 (3 muestras)



38
40 G.C.-1

1. Ejercicio de **definición**.

Anota a la derecha la palabra que más se ajuste a la definición.

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Repugnante a la razón | <u>absurdo</u> B |
| 2. Defiende su opinión con razones | <u>argumentar</u> B |
| 3. Acción de descubrir algo oculto | <u>revelar</u> B |
| 4. Algo característico de una persona o de un lugar | <u>típico</u> B |
| 5. Acción de premiar | <u>galardonar</u> B |
| 6. Dar órdenes o indicaciones | <u>instrucción</u> B |
| 7. Poner protección | <u>custodia</u> B |
| 8. Empuje, valor para acometer una acción | <u>brío</u> B |
| 9. Engreimiento en una persona | <u>orgullo</u> B |
| 10. Lugar escarpado o de acceso áspero | <u>abrupto</u> B |

instrucción, revelar, brío, abrupto, orgullo, absurdo, típico, galardonar, custodia, argumentar.

2. Ejercicio de **asociación**. De las siguientes palabras sólo una se ajusta a la palabra clave: subrávala.

- | | |
|----------------|---|
| 1. AÑORAR | pensativo, altura, <u>recuerdo</u> , rencor, fantasía. B |
| 2. ACCEDER | depurar, olvido, amenaza, <u>adherido</u> , compañía. B |
| 3. ALBORADA | noche, siesta, paseo, dormir, <u>amanecer</u> . B |
| 4. BIFURCACIÓN | <u>separar</u> , agresión, bisiesto, intencionado, amargar. B |
| 5. CRUJIR | raspar, <u>rechinar</u> , sentir, golpe, prisa. B |
| 6. CEÑIDO | alocado, <u>ajustar</u> , repugnancia, olvidar, elegancia. B |
| 7. CODICIOSO | bobo, robo, concordia, ruina, <u>ambición</u> . B |
| 8. INNOVAR | prontitud, rebajas, diseño, cultura, <u>originalidad</u> . B |
| 9. REMIENDO | <u>arreglar</u> , venta, prestado, reunido, mentir. B |
| 10. EMBLEMA | <u>consigna</u> , alarmar, apresurado, distinción, cauce. B |

Xavier Sosa
Excelis

G.C.-3

1. Se llama campo semántico, campo asociativo o, simplemente **asociación**, al conjunto de palabras que se reparten una noción o realidad. Empareja las palabras de ambas columnas según esta vinculación:

- | | |
|---------------|--------------|
| 1 armamento | 9 debutar |
| 2 viaje | 1 traición |
| 3 bruma | 8 árbitro |
| 4 fratricida | 10 fletar |
| 5 zozobrar | 5 tempestad |
| 6 balance | 7 pariente |
| 7 familiar | 3 rocío |
| 8 competir | 6 factura |
| 9 escenificar | 7 genealogía |
| 10 dársena | 2 compañía |

2. Ejercicio de **precisión léxica**.

Asediar, alzarse, desfallecer, languidecer, tergiversar, acondicionar, virar, prorrogar, obstruir, y amonestar.

Asigna cada verbo de estos a una de las frases que a continuación te ofrecemos. Sustituye lo que aparezca subrayado por la forma verbal correspondiente.

- Si no paras te vas a cansar mucho. ~~desfallecer~~. ✓
- Nuestro equipo se hizo con la victoria. ~~asediar~~. ~~alzo~~. ✓
- Me estás cansando a preguntas. ~~virar~~. asediar. ✓
- Me han alargado el permiso. prorrogar. ✓
- Estás molestando el paso. ~~virar~~. obstruir. ✓
- Has entendido como has querido mis palabras. tergiversar. ✓
- Te llamarán la atención. amonestar. ✓
- Tenemos que preparar esta habitación. acondicionar. ✓
- Te encuentro débil y sin ánimos. ~~desfallecer~~. languidecer. ✓
- Preparados para cambiar de rumbo. ~~alzo~~. virar. ✓

Rebeca Cordero A.A

G.C.-4

1. Ejercicio de **comprensión**. ¿Qué queremos decir cuando decimos?

- 1.1. Castizo como la tortilla de patatas. *Se ve muy español*
- 1.2. Eres más clásico que el Partenón. *Es muy antiguo*
- 1.3. Recibió una cerrada ovación. *Me gustó ~~mucho~~ mucho*
- 1.4. Ese es un pícaro Lazarillo. *Se ve muy travieso*
- 1.5. Sí. Un artista con mucho talento. *Tener muchas aptitudes para ello*
- 1.6. Ana acaudilló la revuelta estudiantil. *Dirigió*
- 1.7. No estoy seguro. Quizás sea una leyenda. *No se ve verdad*
- 1.8. Se tragó el sable. *Se tragó la mentira*
- 1.9. ¿Siempre pones el mismo impetu en todo? *Poner todo el empeño*
- 1.10. Estamos en el umbral del tercer milenio. *Estamos a ras*

2. Ejercicio de **morfología**. Une correctamente.

LEXEMA	MORFEMA	PALABRA
vagabund-	-edor	vagabundador
acantil-	-dero	acantilero
demol-	-ada	demolidor
encall-	-arse	encallaz
encrucij.	-ado	encrucijada
encumbr-	-ante	impercance
erupc-	-ante	campesin
fascin-	-ear	fascinante
imperme-	-ión	encallazarse
desembarca-	-ar	desembarcador

G.C.-4

3. Señala al menos tres palabras parónimas de:

- 3.1. draga draga, daiga, Praga-
- 3.2. flota flota, flou, floja
- 3.3. patrón patrón, zafón, matón
- 3.4. lava lava, pava, lava
- 3.5. isla isla, tisa, tisa
- 3.6. ruta ruta, cauda, reclusa
- 3.7. seducir conducir, educir, decir
- 3.8. tibio tibio, tibia, tiano
- 3.9. surgir surgir, subir, surgir
- 3.10 paño paño, apañio, baño

4. Ejercicio de **matización**. Construye una oración con cada una de las palabras subrayadas en los siguientes ejemplos:

- 4.1. Llevo ya muchos años atesorando ganancias. Me tocó ser tesorero de la comunidad
- 4.2. Era una revolucionaria convencida. Hubo una revolución en España
- 4.3. Yo siempre he sido muy hogareño. Mark es muy hogareño
- 4.4. Ya sé quién es el homicida. Su padre cometió un homicidio
- 4.5. ¡Ahora sí que estamos huérfanos! Quedó huérfano cuando era pequeño
- 4.6. Ese es un infanticidio. Se cometió un infanticidio en la cárcel sujeta
- 4.7. Te sienta bien. Te hace rejuvenecer. Le hacen la cirugía y rejuveneció 20 años
- 4.8. Aquí hay un voluntario. Se ofreció al voluntariado
- 4.9. Deja ya de adularme. Me gusta adular
- 4.10. ¡Otra vez a zurcir esos calcetines! No sé zurcir

Tercer

G.C.- 9

1. Ejercicio de **asociación**. Indica nombres a los que podemos aplicar los adjetivos:

- 1.1. sonoro = sonido, ruidos, canción
- 1.2. rigurosa = expulsión, ley e norma,
- 1.3. agobiante = calor, sudor, mosca.
- 1.4. favorito = grupo, canción, color.
- 1.5. orgulloso = hombre, padre, carácter
- 1.6. obstinado = niño, persona.
- 1.7. lánguido = animal, hombre, plantas.
- 1.8. incapaz = animal, persona,
- 1.9. superable = prueba, obstáculo
- 1.10. posible = misión, deseo, viaje

2. Ejercicio de **definición**. ¿Qué indica la acción de ?

- 2.1. contratar = hacer un contrato... emplear a alguien
- 2.2. caracterizar = poner color
- 2.3. reprochar = hecho en cara algo a alguien
- 2.4. someterse = Poner en prueba.
- 2.5. humillar = dejar en ridículo a alguien
- 2.6. relajarse = tranquilizarse, descansar.
- 2.7. gestionar = sacar a la luz una gestión
- 2.8. desguazar = hacer pedazo a coches, barcos...
- 2.9. plegar = doblar las cosas.
- 2.10. tramitar = Poner algo en marcha.

3. **Juego léxico**. Elige cinco palabras entre las que te ofrecemos a continuación. De una en una se las vas entregando a tu compañero o compañera para que en un minuto intente formar el mayor número de vocablos con las letras de cada palabra. Por ejemplo: a, o, r, b, a, n. [abonar] = nao, abonar, rabo Si consigues emplear todas las letras se puntúa el doble. =

Abonar, apartar, dorado, devolver, deformar, reducir, tesoro, idéntico, cautivar, mimoso, similar, travesura, adoptar, antojadizo, ambiente, estimar, surtidor, trazar, velero, proveedor.

JOHN HERNÁNDEZ ZARAGOZA

G.C. - 11

1. Ejercicio de **clasificación** personal del vocabulario.

Clasifica según tú si las palabras que te ofrecemos pertenecen a tu "vocabulario activo" (usas), "pasivo" (conoces pero no empleas) o "potencial" (desconoces). En caso de duda o desconocimiento de algún vocablo utiliza el diccionario.

involuntario, generosidad, fraternidad, complacer, adorable, asemejarse, riqueza, reluciente, modernidad, oportuno, devaluar, dependiente, temerario, provisión, fantástico, precipitarse, provisto, refugio, remolcador, intransitable, naturalidad, desembocar, fantasear, factoría, deslumbrar, calentador, albergue, ardiente, registrar, proceder, próximo, interceptar, lazo, expedición, documentarse, empalmar, cromo, agencia, vanidoso, ventajoso, posibilidad, fábula, fin edición, símbolo, reiterar, tolerar, excusa, secundario, escudero, salvavidas y polvoriento.

<u>V. ACTIVO</u>	<u>SECUNDARIO</u>	<u>V. PASIVO</u>	<u>V. POTENCIAL</u>
INVOLUNTARIO	DESLUMBRAR	FRATERNIDAD	DEVALUAR
GENEROSIDAD	ALBERGUE	COMPLACER	TEMERARIO
ADORABLE	ARDIENTE	ASEMEJARSE	FANTASEAR
RIQUEZA	REGISTRAR	PROVISTO	VANIDOSO
RELUCIENTE	PRÓXIMO	REMOLCADOR	FÁBULA
MODERNIDAD	LAZO	INTANSITABLE	POLVORIENTA
OPORTUNO	EXPEDICIÓN	FACTORÍA	
DEPENDIENTE	EMPALMAR	CALENTADOR	
PROVISIÓN	CROMO	PROCEDER	
FANTÁSTICO	AGENCIA	INTERCEPTAR	
PRECIPITARSE	VENTAJOSO	DOCUMENTARSE	
REFUGIO	POSIBILIDAD	REITERAR	
NATURALIDAD	SÍMBOLO	TOLERAR	
DEMBOCAR	EXCUSA	SECUNDARIO	

2. Ejercicio de **ortografía**. Coloca la consonante correcta: b/v, g/j, ll/y, -h, s/x.

ensa X ar	e X ito	k <u>u</u> mor	improvisar
derri B ar	pró X imo	sim B olizar	asfi X ia
H h ermano	jo V en	di V ulgar	en V iar
automó V il	en V iar	e X plorar	lis S eros
pasa S ero	primiti V o	pro X imidad	tar S eta
a R ordas e	ar R usto	contra R ando	recu V ierto

20A Roberto Guito

G.C.- 15

1. Ejercicio de expresión escrita.

Elabora dos breves **anuncios** como aparecen en la prensa. El vocabulario adjunto te podrá sugerir el motivo de estos (trabajo, venta, alquiler,...). Busca en el diccionario aquellas voces sobre las que tengas duda. Compón los anuncios apoyándote en algún recurso gráfico (tramas, sombras, tamaños...) e icónico.

principiante, personificar, instrumento, introducción, fracasar, disimular, diversidad, enmudecer, impacto, enmascarar, representación, representar, magistral, interpretación, memorable, descuidado, enérgica, finalizar, inspeccionar, graduación, folleto, conquistar, esmerarse.

SI NO QUIERES QUEDAR COMO UN IMBÉCIL Y QUE NO DIENSEN A LA HORA DE CONQUISTAR A UNA MUJER QUE ERES UN PRINCIPIANTE, TU SOLUCIÓN ES **MAGISTRAL**, LA NUEVA BEBIDA DE IMPACTO.

*PIDA EL FOLLETO EN SUS FARMACIAS



2. Juego : composición de un criptograma.

Con algunas de las palabras de la lista escribe con tu compañero una consigna, máxima o frase en clave secreta. Pasádselo a otros compañeros y que intenten adivinar el mensaje oculto. Si te sirve, puedes ayudarte de números para las vocales y consonates o cualquier otro tipo de signos.

Fortificar, despreocupado, crónica, decepcionar, fabuloso, desilusionar, impreso, impetuoso, difundir, superarse, triunfador, aproximarse, encuentro, encarecer, proporcionar, abordar, carabela.

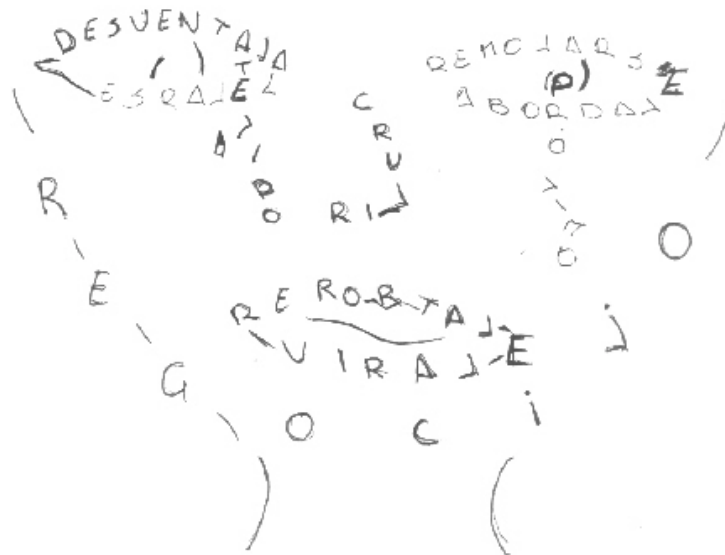
PIPEEPPERADIPEDUNPIEDESPIPEFREHIPEDUPIPECUPIPEPARPEDO, PIPEPE
 PIPEROPPEALPIPEAPIPEPROPIDEXIPIEMAKPIPESEPIPEAPIPEELPIPEINPIPE
 PR:PIPEO, APEDIÓPIPEUNAPEINPIPETURIPEDOPIPESÓPIPEPUPIRENÉPIPE
 TA PIPEDOPIDEAPIPELA PIPEPUIPEERPIPETA

G.C.- 15

5. Ejercicio de **ortografía, juego léxico y artístico.**

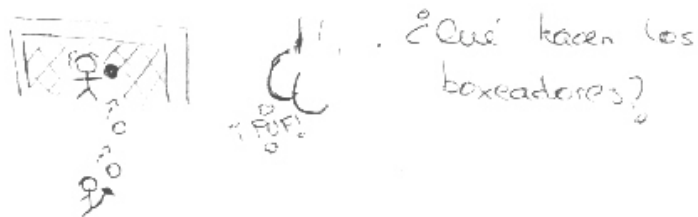
Diseña a gran tamaño y color una figura de PALABRAS CRUZADAS con las que te ofrecemos en la lista. Fíjate en la dificultad ortográfica de los vocablos, resáltala gráficamente. Terminado el ejercicio, comentad vuestros ejercicios artísticos.

desventaja, reportaje, alejarse, viraje, eruir, tejido, remojar, regocijo, abordaje, prójimo.



6. Juego: **construcción de un jeroglífico.**

Te ofrecemos como base léxica la siguiente lista: *brío, accesible, impulsar, engrandecer, impresor, reportero, telecomunicación, brevedad, apresurado, costoso, ampararse, despedir, cráter, albergarse, brújula, despedida.*



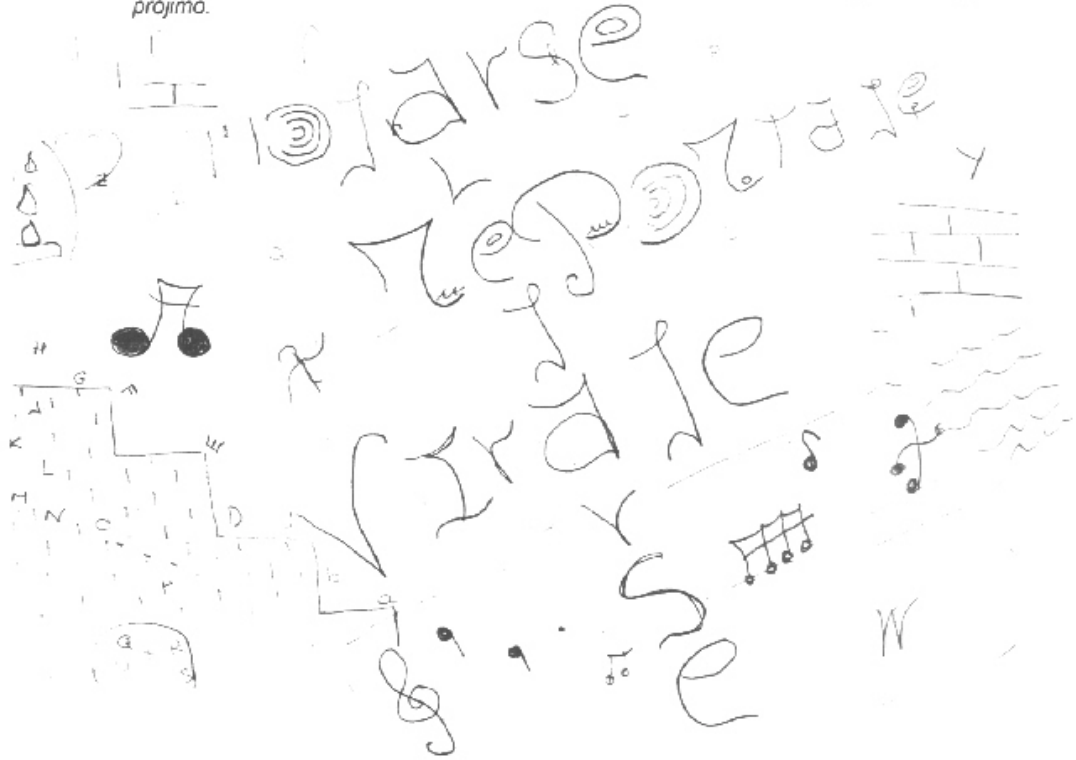
Asesoría Psicológica

G.C.- 15

5. Ejercicio de ortografía, juego léxico y artístico.

Diseña a gran tamaño y color una figura de PALABRAS CRUZADAS con las que te ofrecemos en la lista. Fíjate en la dificultad ortográfica de los vocablos, resáltala gráficamente. Terminado el ejercicio, comentad vuestros ejercicios artísticos.

desventaja, reportaje, alejarse, viraje, crujió, tejido, remojarse, regocijo, abordaje, prójimo.



6. Juego: construcción de un jeroglífico.

Te ofrecemos como base léxica la siguiente lista: *brío, accesible, impulsar, engrandecer, impresor, reportero, telecomunicación, brevedad, apresurado, costoso, ampararse, despedir, cráter, albergarse, brújula, despedida.*

Como ¿y? engrandeceras



G.C.- 15

5. Ejercicio de ortografía, juego léxico y artístico.

Diseña a gran tamaño y color una figura de PALABRAS CRUZADAS con las que te ofrecemos en la lista. Fíjate en la dificultad ortográfica de los vocablos, resáltala gráficamente. Terminado el ejercicio, comentad vuestros ejercicios artísticos.

desventaja, reportaje, alerarse, viraje, crujiir, tejido, remojar, regocijo, abordaje, prójimo.

REMOJARSE
 VIRAJE
 CRUJIR
 REPORTAJE

CRUJIR
 REGOCIJO
 REPORTAJE

6. Juego: construcción de un jeroglífico.

Te ofrecemos como base léxica la siguiente lista: *brío, accesible, impulsar, engrandecer, impresor, reportero, telecomunicación, brevedad, apresurado, costoso, ampararse, despedir, cráter, albergarse, brújula, despedida.*



Vanessa Grues a 15/14

G.C.-16

1. Compón una noticia periodística siguiendo el diseño gráfico con que aparece en los diarios: distinto tamaño de letra, doble columna, letra negrita, tramas y otros recursos gráficos. Acuérdate de distinguir entre titular, resumen y desarrollo de la noticia.

El motivo ha de ser algo próximo a las circunstancias de tu grupo, de tu centro o del período escolar en que os encontréis. Considera que ha de ocupar una página de la revista de tu instituto.

Han de aparecer algunas de las siguientes palabras:

decadencia, agigantarse, acaecer, obstinado, robusto, sucumbir, neutral, insuperable, languidecer, ventaja, tergiversar, táctica, superarse, triunfal, movilizar.

SESIÓN DE CUENTOS

UNA SESIÓN DE CUENTOS TUVO LUGAR EN EL INSTITUTO LA SEMANA PASADA A LA CUAL ASISTIERON LOS CURSOS DE 1º, 2º, Y 3º. Y C.O.U.

El hecho acaeció la semana pasada. Una profesional del cuento vino al instituto para contar historias tradicionales de a los alumnos. Con to las historias con una táctica especial con la que logró que los alumnos sucumbieran ante ella y le prestaran atención, lo cual fue una ventaja para la comprensión de los cuentos. Según dijo la "cuenta-cuentos", tenía un miedo insuperable a actuar ante públicos juven, pero que con los alumnos lo había superado, gracias a la atención prestada. Esta sesión tuvo un éxito triunfal y muchos de los alumnos asistieron a otra sesión que se celebró en el Hogar del Pensionista, también la semana pasada.



G.C.- 16

1. Compón una **noticia periodística** siguiendo el diseño gráfico con que aparece en los diarios: distinto tamaño de letra, doble columna, letra negrita, tramas y otros recursos gráficos. Acuérdate de distinguir entre titular, resumen y desarrollo de la noticia.

El motivo ha de ser algo próximo a las circunstancias de tu grupo, de tu centro o del periodo escolar en que os encontréis. Considera que ha de ocupar una página de la revista de tu instituto.

Han de aparecer algunas de las siguientes palabras:

decadencia, agigantarse, acaecer, obstinado, robusto, sucumbir, neutral, insuperable, languidecer, ventaja, tergiversar, táctica, superarse, triunfal, movilizar.



Hayer dia 19 de Mayo
El gran equipo del
F.C. Barcelona triunfo
en el campo de Holanda.
Consiguieron la "victoria"
marcando el gol de
penalti en el primer
tiempo el gol fue mar-
cado por RONALDO el
Brasilero apreciado del
equipo.

al finalizar el partido
todos los del equipo estaban
tan emocionados que casi
no se aguantaban de pie.
al recibir la gran copa
de la Recopa Todos esta-
ban muy contentos y espe-
ramos que siga así.

Carolina B.M.

Rebeca Cruz, 1ª

G.C.- 16

1. Compón una **noticia periodística** siguiendo el diseño gráfico con que aparece en los diarios: distinto tamaño de letra, doble columna, letra negrita, tramas y otros recursos gráficos. Acuérdate de distinguir entre titular, resumen y desarrollo de la noticia.

El motivo ha de ser algo próximo a las circunstancias de tu grupo, de tu centro o del periodo escolar en que os encontréis. Considera que ha de ocupar una página de la revista de tu instituto.

Han de aparecer algunas de las siguientes palabras:

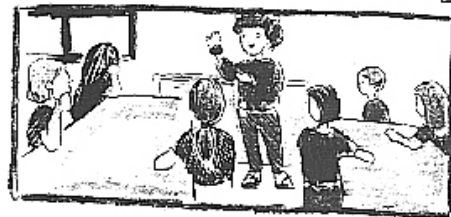
decadencia, agigantarse, acaecer, obstinado, robusto, sucumbir, neutral, insuperable, languidecer, ventaja, tergiversar, táctica, superarse, triunfal, movilizar.

PERI DICO

VUELVE LA TRADICIÓN

La semana pasada vino al Instituto de Bachillerato de Vilhojosa una cuarentena, siguieron la tradición de estas cuarentas como antiguamente. Todas las clases de 1º y 2º bajaron a la biblioteca a escuchar sus cuentos, iniciados con foto al cuento y con muchos sentimientos. En todas las clases remachó con un mismo: "Esa mujer tiene un don insuperable para contar cuentos". Ninguna

clase pudo evitar sucumbir a los encantos de sus cuentos. Pero la clase que destacó por su buen comportamiento, fue 1º A, que salió triunfal después de superarse a sí mismos. ¿Qué táctica utilizará esta mujer para que la clase más revoltosa pueda estar atenta y sin hablar durante 50 minutos?



**SI QUIERE UN
CURSO ROBUSTO...**
VENGA A NUESTRO GIMNASIO III
PARA MÁS INFORMACIÓN,
LLÁME AL 906 001100

Anexo 23

➤ **DOCUMENTOS.
ESCRITOS PERSONALES**

(grupo de control)

LAS CLASES DE LENGUA.

¡Hola! Soy una alumna de 1^ºA, estoy escribiendo porque como el profe nos ha dicho que escribamos una redacción sobre las clases de lengua de los jueves y los viernes ¡pues vaya voy!. Cada clase es un mundo distinto, ya que aprendes cosas distintas te sirve de algo, pero en algunas clases me aburre y en otras no, es según lo que tengamos que hacer porque si el profe pone una actividad como: una sopa de letras, intentar una redacción etc, pues me divierte, pero si no es así la clase se me hace eterna como un día sin pan. Recuerdo que antes en el primer trimestre deseaba que fuese jueves o viernes para hacer las actividades que hacíamos que eran super divertidas, me lo pasaba tan bien que cuando acababa la clase me daba pena y tenía ganas de seguir dando clase. Ahora es diferente lo que siento por las clases nuevas, es como si empiezas a jugar con una cosa y te cambian a otro, si tuviera que elegir entre las primeras actividades y las de ahora, elegiría 100 veces las primeras. Bueno aquí está mi opinión, no sé si está muy bien o si es una opinión correcta pero una cosa puedo asegurar, esta opinión es muy sincera, entonces, ya que he hecho mi trabajo me voy!!! ¡¡¡Adios chicos!!!.



GRUP CONTROL

8-4-97

G.C.

- ¿Quieres que te cuente que pienso de tus clases... ¿?

Es algo complicado, porque mi asignatura favorita es la lengua, así que por mucho que yo no quiera, me tienen que gustar.

Me parece muy bien que demos vocabulario, en básica no demos ni la mitad del vocabulario que estamos dando ahora.

Lo que ocurre^{es} que al saber que en otra clase das las horas de vocabulario haciendo no sé, anuncios, teatrillos o que se yo que más cosas divertidas haces, pues molaría que nosotros también lo hiciéramos de vez en cuando.

De todas formas, para mí (no sé que opinarán los demás) las clases de vocabulario no me resultan extremadamente pesadas y menos aun aborridas. Desde que empezamos con las hojas que conozco más palabras que no sabía ni que existían, y lo que es mejor, ya no tengo tanta pereza a coger ese libro grande y agordo con todas las designaciones de todas las palabras.

Tarésia Caragosa



REDACCION DE LENGUA SOBRE LAS CLASES DE VOCABULARIO

Estas clases me han parecido adecuadas y una manera de aprender vocabulario de la lengua castellana muy buena, los de otros cursos lo han aprendido, pero a la vez se han divertido.

La elección de este modo de aprendizaje llamado grupo de control fue un día lo que no se muy seguro es si fue antes o después de navidad, pero la cuestión es que llamo a una alumna de la clase y le hizo coger un papelito entre dos, en uno ponía GRUPO DE CONTROL y en el otro GRUPO EXPERIMENTAL, a nuestra clase le tocó el grupo de control, y nosotros no sabíamos de que iba, entonces no explicó los dos y al darnos cuenta que el que nos había tocado era el más "aburrido", entonces en ese momento se oyó un estruendoso 100000H! en toda la clase.

Sin saber aún como lo íbamos a hacer llegó el mismo jueves de la clase de vocabulario, el profesor vino con una sonrisa bastante desconfiada y empezó a repartir hojas, y vimos lo que era empezamos a decir todos una vez 100000H!, entonces el profesor nos explicó las actividades y empezamos a hacerlas.

Semana tras semana, jueves tras jueves las clases se hacían larguissimas, durante el 2º y parte del 3º trimestre hemos estado con estas clases, nos hemos tragado 16 clases de este tipo, aunque hay que decirlo todo las últimas 5 ó 6 prácticas han sido algo más entretenidas ya que se dibujaba y pintaba.

OPINION PERSONAL: Ha sido algo serio y aburrido comparado con la forma de dar clase con Jesús Moreno, pero si el profesor lo ha hecho de este modo, por algo será.

Redacción: CLASES DE CASTELLANO

Voy a hablar un poco de mi opinión sobre la prueba de Vocabulario que hemos ido haciendo todo este tiempo, en los jueves y viernes.

Al principio parecía divertido, ya que eran ejercicios tanto de vocabulario como de escribir una historia, o por el estilo. Yo, personalmente, he aprendido muchas palabras nuevas que antes ni las había oído. También, me ha ayudado a quitarme la pereza que me hacía antes, buscar en el diccionario, una palabra que no entendía. Pero tengo que confesar que las clases me gustaban más como eran antes, todos los jueves y viernes, pero tampoco nos ha venido mal cambiar un poco. Al final, la verdad, es que ya me aburría haciendo las hojas de vocabulario, aunque no se qué era, si aburrimiento o que no tenía ganas de hacer nada.

Ya que estamos, voy a hablar de más cosas. Creo que están muy bien organizadas las clases de castellano, porque lunes y martes, trabajamos con el libro y jueves y viernes hacemos distintas actividades y de esta manera a un por lo menos, las clases no se me hacen tan aburridas, como días que no quiero nombrar.

Nombre: Piedi R. R. Curso: 1^ºA.



15-5-97

Anexo 24

- **DOCUMENTOS. FOTOGRAFÍAS**
(grupo de control)



