



Universidad
Zaragoza



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad en Lengua castellana y Literatura

Curso 2014/2015

Autora: Ruth Pallarés Beamonte

Tutor: José Antonio Mérida

Índice

1.- Introducción	5
1.1.- Las competencias docentes en Lengua castellana y Literatura	6
1.2.- Capacitación docente y asignaturas del programa Máster	9
2.- Selección de proyectos realizados e implementación en los Prácticum	18
2.1.- Justificación de la selección de proyectos	18
2.2.- Unidad didáctica o Actividades diseñadas	19
2.3.- Proyecto de Innovación	24
3.- Reflexión crítica sobre las relaciones entre esos proyectos	30
4.- Conclusiones	33
5.- Bibliografía	35
6.- Anexos	37
6.1.- Unidad Didáctica 3º ESO. <i>La Oración compuesta I: Oraciones coordinadas y yuxtapuestas. Ortografía: las grafías b y v.</i>	37
6.2.- Proyecto de Evaluación e Innovación docente: <i>Competencia léxica e identidad en la narrativa</i>	51

1.- Introducción

El programa *Máster* de especialización del profesorado de Educación Secundaria y Ciclos formativos procura una visión global del contexto socioeducativo y de las características del ejercicio profesional de este colectivo. Desde un planteamiento teórico-práctico hemos analizado aquellas cualidades y aptitudes que debe reunir el profesorado de esta etapa, abordando distintas facetas implicadas en el desarrollo de las competencias docentes.

Las distintas asignaturas en que se estructuran los contenidos en torno a las disciplinas de *Pedagogía, Didáctica, Legislación*, además de otros propios de la especialidad de Lengua castellana y Literatura, contribuyen al conocimiento de las condiciones normativas, ambientales y materiales que configuran la realidad del sistema educativo aragonés. En este sentido, el Máster de formación del Profesorado ha proporcionado las bases para la adquisición de saberes actitudinales y procedimentales de planificación, implementación y mejora de los procesos educativos.

A través de la participación en los institutos, he atendido a la observación sistemática del modo en que se orienta la actuación docente en diferentes cursos y agrupamientos de alumnos. También a las dinámicas de organización y gestión en su actividad tutorial, para la evaluación del alumnado y la programación de actividades complementarias. Esto me ha permitido conocer con más detalle aquellas problemáticas y retos que enfrenta el profesorado y las propias instituciones educativas. Por otra parte, los periodos de prácticas han posibilitado la aplicación de algunas de las estrategias didácticas previamente debatidas a partir de la consulta bibliográfica y de las sesiones lectivas en las que he participado en el marco del Máster.

Este trabajo presenta, en primer lugar, algunas consideraciones respecto al papel fundamental de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en la etapa y a las competencias o el perfil del profesor de esta especialidad. El documento reúne una síntesis de los contenidos y trabajos realizados a lo largo del curso y de aquellas competencias o aprendizajes que proporcionan para el ejercicio de la docencia. En

concreto, expone la contribución del conjunto de materias a la adquisición de las competencias genéricas y específicas estipuladas en la Orden 3858/2007 y el Real Decreto 1393/2007 de ordenación de enseñanzas universitarias oficiales.

Los sucesivos apartados contienen las reflexiones que ha suscitado la experiencia del periodo de prácticas, además de una selección de los proyectos y actividades de programación didáctica, evaluación e innovación que se han llevado a cabo en el mismo. Por último, anoto las conclusiones generales que resultan de la experiencia formativa en su conjunto y de los trabajos realizados.

1.1.- Las competencias docentes en la especialidad de Lengua castellana y Literatura

Como gestor del aula y facilitador de conocimientos adaptados a la diversidad del alumnado, el docente de la especialidad de Lengua castellana y Literatura debe contar con cualidades suficientes para procurar entornos adecuados al logro de aprendizajes compartidos y significativos. En este sentido, y con objeto de promover entre los alumnos las destrezas relacionadas con esta materia, pienso que, además de un amplio bagaje de conocimientos, en este profesor son esenciales las habilidades comunicativas y para la dinamización de grupos.

Desde mi punto de vista, y tal y como hemos visto a lo largo de la formación de Máster, el profesor de esta especialidad debe ser un guía motivador de procesos de lectura y escritura. Una figura que promueva, además, entre los estudiantes la reflexión sobre la utilidad o el beneficio de los aprendizajes y prácticas vinculados a esta área de conocimiento. Asimismo, en su *praxis* se pone de manifiesto la interrelación de la lingüística y la comunicación con otras áreas de interés, no sólo las propiamente académicas sino también aquellas que intervienen en su formación integral como personas, al igual que en su desarrollo social y profesional. Dado el carácter instrumental de la materia de Lengua castellana y Literatura, la misma debe capacitarles para la interpretación, la valoración y crítica de obras literarias, entre otros lenguajes y contenidos culturales.

Por otra parte, hay que considerar en la práctica didáctica la adopción de estrategias metodológicas de corte tanto tradicional como innovador. No hay que olvidar que las actividades de reflexión metalingüística que éstas promueven contribuyen, entre el alumnado adolescente, al desarrollo de habilidades intelectuales más complejas, esenciales para su desempeño académico y profesional. Respecto a dichas metodologías, cabe mencionar las aportaciones derivadas de diferentes disciplinas y autores que han contribuido a una renovación de la didáctica de la Lengua castellana y la Literatura. En ella prevalecen hoy perspectivas que, desde la sociolingüística y el constructivismo, apuestan por modelos nocio-funcionales o comunicativos y por la aplicación de estrategias de tipo autónomo o cooperativo en las distintas etapas del proceso educativo para la consecución de aprendizajes significativos.

Si uno de los objetivos fundamentales del docente de esta materia es procurar aprendizajes que sirvan más allá del contexto académico, el protagonista de éstos habrá de ser el propio alumno. *“La responsabilidad del aprendizaje depende más directamente de su actividad, implicación y compromiso”* y, por tanto, el docente habrá de proporcionar metodologías que propicien *“la reflexión sobre lo que estudiante hace, cómo lo hace y con qué resultados”* (Fernández March, 2006). De ahí que cobren mayor interés propuestas metodológicas participadas y participativas, en las que se atiende a la diversidad de intereses y estilos de aprendizaje del alumnado, y en las que prevalecen la evaluación formativa, sumativa y la coevaluación.

También Rosa Ana Martín Vegas defiende la necesidad de introducir metodologías como la investigación, el trabajo por proyectos, actividades de integración de las TIC o la elaboración de portafolios individuales por los alumnos. La autora aboga por enfoques metodológicos constructivistas, junto a aquellos orientados al desarrollo de las destrezas orales del alumno. Es por ello fundamental que las unidades de aprendizaje o programaciones incluyan distintos formatos de comunicación e interacción para el desarrollo de las competencias comunicativas, sin olvidar los componentes paralingüístico y de la comunicación no verbal.

Las unidades didácticas y distintas propuestas educativas que se han llevado a cabo dentro del Máster para esta asignatura ejemplifican algunas de las ideas que Martín Vegas sugiere para una didáctica de la Lengua castellana y la Literatura. En este sentido, se muestra crítica con el modelo educativo español para esta materia que –a su juicio- adolece de una falta de integración efectiva de los contenidos lingüísticos y literarios. A este contraponen el modelo alemán, en el que “*se analizan profundamente unas pocas obras (literarias), integrando todos los objetivos de la asignatura mediante un sistema de trabajo más colaborativo*”.

Si atendemos a la evolución de la didáctica y metodología en la enseñanza de la asignatura, ésta viene a centrarse más en procesos comunicativos y menos en la enseñanza de la gramática y la estructura del lenguaje. Lo anterior surge de las aportaciones que, desde la Filosofía, hacen autores como Chomsky, Austin o Searle, incidiendo en la funcionalidad del lenguaje y en el término *actos de habla*, esto es, en las habilidades de hablar, leer, escuchar y escribir. Desde esta perspectiva, la profesionalización del docente de Lengua castellana supone su capacidad para incentivar en los alumnos la formación del sentido crítico y las habilidades para la organización de sus ideas, la abstracción y la expresión correcta.

Por último, uno de los aspectos vinculados a la especialidad en los que más se ha incidido tanto en el marco lectivo como en las prácticas del Máster es el fomento de la lectura como objetivo prioritario para el profesorado. En este sentido, el docente debe considerar la promoción del hábito lector como fuente de placer, sin supeditar su práctica a ninguna otra actividad. La aproximación de los alumnos a la literatura, más si cabe en esta etapa de escolarización, debe entenderse como invitación al conocimiento, a la socialización en torno a la lectura y a la apreciación de los hechos culturales. De este modo adoptarán un papel activo como lectores críticos, constructores de sentido y creadores en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y lingüísticas. Clubes de lectura, talleres, encuentros literarios o la dinamización de bibliotecas contribuyen a crear un clima de trabajo más estimulante, puesto que “la educación literaria incluye tanto el saber, como el saber hacer, el saber cómo se hace, el opinar como el sentir” (Ballester e Ibarra, 2009).

1.2.- Capacitación docente y las asignaturas del programa Máster

Conocer el marco legislativo que regula el funcionamiento de los centros educativos y la ordenación de los estudios de la etapa de Secundaria era uno de los objetivos de la materia de *Contexto de la actividad docente*. A partir de esta asignatura hemos observado la influencia de los distintos gobiernos en la modificación de la estructura de los estudios y los criterios de participación de los agentes educativos en dicha etapa. En concreto, comparamos las medidas que las sucesivas leyes educativas han introducido para la asignación de atribuciones a los órganos de gobierno de los centros, la calidad de la enseñanza o la atención a la diversidad. Junto a éstas, figuran aquellas orientadas a la prevención del fracaso escolar, el acceso a la profesión docente y su formación o la definición de los itinerarios educativos.

A partir del análisis de diferentes aspectos de la normativa hemos conocido el modo en que ésta determina las decisiones pedagógicas y el trabajo de los propios docentes. Así se plasma en la documentación que los centros elaboran para regular su funcionamiento, en los criterios de agrupamiento del alumnado o en la orientación académica.

También estudiamos los objetivos y principios educativos que recoge la Ley Orgánica de Educación para la etapa de Secundaria y Bachillerato. Las directrices que sigue en la organización de las materias, los programas de diversificación o los métodos de evaluación de los contenidos.

A partir de ella atendemos al desarrollo normativo que en el caso aragonés se concreta, entre otras normas, en la Orden del 9 de mayo de 2007 que regula el currículo de las enseñanzas de Secundaria, y que explicita “*el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación para adquirir competencias y alcanzar objetivos de etapa*”. Esta norma establece además las ocho competencias básicas que articulan la práctica docente y las áreas transversales que se integran en los procesos educativos de la Educación obligatoria.

Dentro de ese contexto y de acuerdo con el principio de autonomía pedagógica que se reconoce a los centros educativos se pone de relieve el carácter fundamental que tienen las relaciones entre los distintos agentes de la comunidad educativa: institutos, estudiantes y sus familias, docentes, asociaciones y organizaciones sociales junto a otras instituciones de la Administración.

Del mismo modo, en esta asignatura analizamos distintas corrientes que estudian las relaciones entre cultura y poder. Entre ellas el ideario teórico de la reforma educativa de Pierre de Coubertin, fundador de las olimpiadas modernas. A finales del siglo XIX el pedagogo afirmaba: *“Con el sentimiento religioso deben crearse en el individuo las premisas para liberar el cuerpo de las pasiones desordenadas a las cuales se abandona con el pretexto de la libertad individual. Este sentimiento religioso significa la exaltación de la disposición al sacrificio en cuanto tal y de la incondicional aceptación del deber”* (Garcés Campos, 2003).

Su pensamiento parte del reconocimiento de la desigualdad como ley social esencial y conduce a legitimar, en el sistema educativo, valores propios del espíritu deportivo como la autodisciplina y el sacrificio que derivan del pensamiento burgués positivista. Valores desde los que lograr la paz social, la estabilidad y la eficiencia más allá de las desigualdades reales que existen entre los estudiantes.

Desde los planteamientos de la sociología de la educación asistimos a la redefinición de los conceptos de igualdad de oportunidades y calidad educativa, que se concretan en las reformas educativas de los 90. Los cambios económicos y sociales del modelo de producción se trasladan al discurso educativo, para el que las únicas diferencias consideradas legítimas son las referidas a las capacidades innatas del individuo. *“La homogeneidad en el acceso, en el currículum, en los tiempos y ritmos escolares, etc... fundamentos de lo que antes se consideró el establecimiento de condiciones justas para el aprovechamiento individual de la educación, es hoy sustituida por palabras clave como flexibilidad o desregulación”* (Gimeno Sacristán, 1994).

En el marco de *Interacción y convivencia* se nos plantearon tareas de orientación y tutoría que corresponden al docente en su papel de mediador frente a conflictos y necesidades educativas del alumnado, al igual que en la relación con las familias. Tanto el Plan de Acción tutorial como el Plan de Convivencia son clave a la hora de promover en el alumnado la autorregulación desde la autonomía, la integración y el respeto. Una parte importante de los contenidos de esta asignatura del Máster consistió en la elaboración y el análisis de diversas actividades que pueden incluirse en los planes tutoriales.

En este sentido, el docente debe proponer dinámicas que ayuden a mejorar el clima del propio centro al igual que las actitudes del alumnado, para lograr un papel activo y positivo de éste. El profesorado puede aplicar distintas técnicas de tipo interdisciplinar que integren la acción tutorial en el propio currículum. Son útiles a ese respecto tareas para la difusión o el razonamiento de las normas que regulan la actividad del instituto, actividades de acogida de alumnos de reciente incorporación, de sensibilización y otras que orienten en la resolución de conflictos o problemas de convivencia.

Aspectos actitudinales, de la educación en valores, además de la asimilación de unos correctos hábitos de estudio son parte importante de los planes de tutorización y orientación. Cuestiones todas ellas en las que es fundamental propiciar el diálogo y la colaboración de las familias. Hay que hacer notar, a este respecto, que las problemáticas derivadas de un bajo rendimiento académico o bien otros conflictos que pueden surgir en los centros exigirán acuerdos y medidas extraordinarias del equipo docente y los órganos de gobierno de los mismos, además de la supervisión de los departamentos de orientación educativa y psicopedagógica.

El profesorado debe intervenir en un contexto de particular complejidad debido a las cambiantes demandas sociales y de la configuración de los estudios. Su ejercicio profesional tiene lugar en un ámbito de incertidumbre derivada de esas transformaciones e incluso de las propias condiciones en que se desarrolla su labor. Desde esa misma perspectiva, el docente, como orientador educativo, debe comprender

la problemática que concierne tanto al alumnado como a las familias. En este sentido, debe responder a la diversidad del alumnado, con independencia de sus capacidades u origen, y promover su desarrollo no sólo en su vertiente académica sino también en sus vertientes afectiva, ética y social o profesional.

Así se desprende de la definición de orientación psicopedagógica que entiende ésta como “*un proceso de ayuda a todas las personas en todos sus aspectos con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida*” y que “*es parte del proceso educativo e implica a todo el profesorado*” (Bisquerra y Álvarez, 1998).

El primer objetivo de la orientación en la etapa de Educación Secundaria es el de contribuir a la madurez y autonomía de las personas, un proceso que debe ser intencional y sistemático. Si bien existen distintos modelos de orientación educativa, algunos autores proponen unos ejes comunes a todos ellos. Es el caso de Rodríguez Espinar, quien alude a los principios básicos de prevención, desarrollo e intervención social.

Dentro de la materia de *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* hemos revisado las distintas escuelas y enfoques psicopedagógicos que sirven de fundamento teórico a distintas metodologías educativas. Desde los aprendizajes condicionados del conductismo al sociocognitismo de Vigotsky, quien defiende como factor de aprendizaje el contacto social y la intervención de un mediador que ayude a superar la *zona de desarrollo potencial* del sujeto.

Algunos de los planteamientos metodológicos actuales tienen una de sus principales referencias en la *teoría del aprendizaje significativo* desarrollada por Ausubel, que define éste como la posibilidad de establecer relaciones entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos preexistentes. Este aprendizaje requiere, según el autor, una actitud, implicación y motivación de la persona, además de la presentación lógica y estructurada de los materiales o contenidos. Otra de las corrientes predominantes que orienta en nuestros días la programación de unidades para el aprendizaje es el constructivismo, que deriva de las teorías de la psicología evolutiva de

Piaget y de las mencionadas anteriormente. Según este enfoque, el aprendizaje es un proceso activo de construcción de conocimiento y significado desde la experiencia personal. Por tanto, debe producirse en contextos realistas. La evaluación, desde la óptica del constructivismo, debe ir articulada con la tarea, esto es, debe tener un carácter sumativo y procesual.

Dichas teorías han impulsado una evolución de las estrategias tanto de planificación de los contenidos como de diseño de actividades en el aula, así como también de las técnicas e instrumentos para facilitar la adquisición de competencias y la evaluación de los objetivos de aprendizaje. De ahí que en la concreción de dichas estrategias deban seguirse criterios de adaptación al nivel del alumno, progresividad, autonomía, trabajo en equipo e interdisciplinariedad.

La motivación del aprendizaje y la influencia de las expectativas o el denominado *efecto Pygmalion* en la actitud y progreso del alumnado es otra de las cuestiones sobre las que se puso el acento en la reflexión sobre los procesos de enseñanza. La asignatura también incidió en las distintas formas que puede adoptar la evaluación, cuyo carácter variará en función del nivel educativo y los contenidos u objetivos propuestos. Tendremos que considerar además la utilidad de ésta para la obtención de información del alumnado, para ayudarles en su aprendizaje y para la orientación del mismo proceso didáctico.

Dentro de este apartado del Máster estudiamos distintas experiencias para el desarrollo de programas educacionales con soportes interactivos que integran las herramientas digitales y de la web 2.0, junto a recursos y programas formativos que utilizan lenguajes audiovisuales o materiales de los medios de comunicación. Utilidades interesantes de cara a la integración de la competencia en el uso de las TIC en la impartición de contenidos de la especialidad.

Muy ligados a las teorías sobre el aprendizaje y a la experiencia pedagógica de las últimas décadas están los contenidos que estudiamos en la materia de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje*, en la que adquirimos algunos

criterios básicos para la programación de actividades. Gianni Rodari llama la atención sobre el deber de los educadores de alentar “*la capacidad innata de la creatividad que existe en todos los alumnos*”, permitiéndoles ser “*protagonistas de su educación como creadores de valores, cultura y sociedad*” (Rodari, 2002).

A partir de las reflexiones de éste y otros educadores se diseñaron varias unidades didácticas dirigidas a distintos niveles de la etapa de Secundaria. Los proyectos desarrollados dentro de esta materia, al igual que los realizados en el marco de la asignatura de *Diseño organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Lengua castellana y la Literatura*, permitieron aplicar los esquemas y criterios para la programación didáctica del aula a partir de contenidos y tipologías textuales diversas.

Se pusieron en común distintos modelos para la adquisición de las destrezas básicas por medio del desarrollo de actividades creativas en las que entran en juego las habilidades de comprensión lectora, escritura y otras competencias curriculares. Una parte importante del trabajo realizado en estas asignaturas fue la reflexión sobre la interdisciplinariedad que caracteriza a la materia de Lengua castellana y Literatura y la integración de diversas competencias en el diseño de unidades didácticas.

Por otra parte, tomamos conciencia de la necesidad de programar actividades que partan de los intereses del propio alumnado y que puedan dotar de mayor atractivo al proceso de aprendizaje. En ese sentido, se elaboraron propuestas en torno al aprovechamiento de distintos recursos y herramientas tecnológicas y a la selección de materiales literarios de manera flexible.

Abordamos además un análisis comparado del planteamiento de los contenidos y actividades de unidades didácticas en distintos libros de texto para determinar los diferentes enfoques y el peso específico que conceden a los distintos ámbitos de trabajo de la asignatura.

El interés de la educación literaria y la responsabilidad docente de transmitir el hábito lector, particularmente en el alumnado adolescente, fue otro de los aspectos fundamentales de las asignaturas de la especialidad. A través de ellas hemos conocido algunas experiencias y programas para la promoción de la lectura en contacto con otras disciplinas culturales, con los propios autores o en actividades para la dinamización y uso de la Biblioteca. Son interesantes, respecto a la valoración del hecho literario, las ideas de Antonio Rodríguez Almodóvar en *La comprensión lectora como alternativa al comentario de textos*, donde propone recuperar los géneros del folclore y ponerlos al servicio de la adquisición del hábito lector y escritor, como medio de acceso previo a otras fuentes de la Literatura canónica.

La capacitación para la planificación de contenidos lingüísticos, literarios y de comunicación en relación con las competencias del currículo tiene un peso importante en el conjunto de materias del Máster de formación del Profesorado. A lo largo del proceso se han considerado los distintos niveles de concreción curricular desde la Programación anual hasta las programaciones de aula y sesiones de trabajo. En el marco de *Diseño curricular de Lengua castellana*, elaboramos una Programación anual de la asignatura, a partir de algunas pautas, modelos y esquemas alternativos.

Consideramos la Programación anual elaborada por los departamentos de coordinación didáctica de la especialidad como un *instrumento flexible* para la planificación del trabajo del curso escolar en el aula, que integra criterios y procedimientos adaptados a un contexto de aprendizaje determinado. Debe tratarse así de un producto con coherencia interna y externa, utilidad, realizado en equipo y abierto a modificaciones.

En ésta figuran los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación que se aplican en el aula. Además desarrolla las medidas de atención a la diversidad o adaptación curricular, programas de diversificación curricular o de aprendizajes básicos, actividades extraescolares o medidas para la recuperación de la asignatura, entre otros aspectos. Junto a lo anterior, aborda cuestiones de planificación pedagógica como el

tratamiento de áreas transversales y la asimilación de las competencias con los contenidos de Lengua castellana y Literatura.

Enseñanza del Español para inmigrantes supuso una reflexión en torno a conceptos como la Educación inclusiva y la detección de prácticas excluyentes en los entornos de aprendizaje. La materia invita a comprender los conflictos y características del proceso de reconstrucción identitaria que atraviesa el alumnado inmigrante, considerado desde los distintos perfiles que encontramos en la realidad educativa en Secundaria. Frente a esta demanda, el sistema aragonés que desarrolla la Resolución 2007 de la dirección de Política Educativa opta por el modelo integrado de atención al alumnado inmigrante, a través de la creación de Aulas de español.

Junto al análisis de materiales adaptados de apoyo lingüístico y en los procesos de acogida, la asignatura permite orientar la elaboración de unidades didácticas de español para inmigrantes según el enfoque por tareas, inspirado en las teorías del constructivismo y los enfoques comunicativos del aprendizaje. De este modo, la adquisición de la lengua meta se logra a través del *saber hacer* lingüístico con un propósito claro para el alumno. Esto es, en torno a proyectos de trabajo acordes con las necesidades objetivas y subjetivas de este alumnado, preferentemente integrando contenidos del propio currículo.

En el marco de esta asignatura, hemos adquirido los criterios para la secuenciación de tareas de aprendizaje que integren actividades de comunicación con otras de apoyo lingüístico que permitan la incorporación de la gramática y la reflexión metalingüística al proceso.

La diversidad de lecturas y actividades desarrolladas en el programa de especialización docente lleva a comprender la interrelación del enfoque constructivista y otros paradigmas teóricos con una perspectiva didáctica que, en la práctica, deberá incorporar estrategias de trabajo en equipo, distintos lenguajes y herramientas, proyectos de aprendizaje activo, lecturas y propuestas lúdicas. Todo ello orientado a la mejora de los procesos educativos, con el objetivo de involucrar al alumnado en su

aprendizaje. Ese planteamiento entronca con la formación en competencias que debe *“reintegrar la visión académica, profesional y vital”* o, dicho de otro modo, *“crear situaciones de aprendizaje contextualizados, complejas, focalizados en el desarrollo de capacidades de aplicación y resolución de problemas”* (Amparo Fernández March, 2006).

2.- Selección de proyectos y justificación de la elección de los mismos

2.1.- Justificación de la selección de proyectos

Dentro de este apartado incluyo los dos únicos proyectos didácticos desarrollados en el segundo cuatrimestre del Máster que llegaron a implementarse de manera efectiva en los institutos durante los periodos de *Prácticum II y III*. Estos son la Unidad didáctica *La oración compuesta: Oraciones coordinadas y yuxtapuestas. Ortografía: las grafías b y v*, que se elaboró a partir de la asignatura de *Diseño de actividades para la enseñanza y aprendizaje de Lengua castellana*, y el Proyecto de investigación educativa *Competencia léxica e identidad en la narrativa* desarrollado como parte de los trabajos de la materia *Evaluación e Innovación docente*.

Si he elegido ambos proyectos para su presentación en este documento es no tan sólo por tratarse de los únicos que se han contrastado en la praxis sino también porque, de entre el conjunto de actividades realizadas, ambos constituyen el mejor ejemplo de integración de las teorías, criterios, contenidos y metodologías que se analizaron a lo largo del curso y que intervienen en los procesos docentes.

Estos trabajos son la concreción de los planteamientos que establecen para la Educación Secundaria tanto el marco normativo que regula dichos estudios como las pautas metodológicas que resultan de la investigación pedagógica para la programación e intervención educativas. Por ello, son una muestra de las competencias desarrolladas a lo largo de las distintas asignaturas del Máster y el instrumento clave en la práctica profesional docente.

De una parte, su realización ha permitido comprobar la respuesta de los alumnos y su grado de interés hacia los contenidos y actividades presentados, el conocimiento previo de la materia, así como los defectos y posibilidades de mejora que revisten ambos proyectos. Por otra parte, son propuestas que, si bien no se llevaron a cabo en su totalidad, comprenden actividades en torno a todas las subdestrezas de la competencia en comunicación lingüística, que tiene su máxima expresión en esta asignatura. Con su

implementación fue posible abordar aspectos referidos a los distintos planos de la Lingüística: semántica, morfosintaxis, pragmática; tareas del bloque de Literatura y también algunos contenidos transversales relacionados con la convivencia y la educación en valores.

Debo hacer constar que los proyectos educativos se llevaron a la práctica en dos institutos diferentes y en cursos escolares distintos. Esto es así debido a que interrumpí los estudios de especialización en el segundo cuatrimestre del curso 2011, sin llegar a completarlos hasta el presente año. Así, la Unidad didáctica se desarrolló con alumnos de 3º de ESO del instituto *Virgen del Pilar*, mientras que el proyecto de Evaluación e innovación docente se ha realizado en el mes de abril del presente año con alumnos de 2º ESO del IES *Valdespartera*.

Hay que considerar, no obstante, que ambos proyectos son susceptibles de desarrollarse en cualquiera de esos dos niveles de la etapa educativa, ya que los contenidos sintácticos, gramaticales y léxicos que incluyen forman parte de los objetivos de la Programación didáctica de ambos cursos indistintamente.

2.2.- Unidad Didáctica 3º ESO. *La Oración compuesta: Oraciones coordinadas y yuxtapuestas. Ortografía: las grafías b y v.*

La Unidad didáctica se realizó en el marco de la asignatura *Diseño de Actividades para la enseñanza y aprendizaje de Lengua castellana* bajo la supervisión de la profesora D^a. Elvira Luengo Gascón. Para su elaboración se tomó como referencia la Programación didáctica de esta asignatura en 3º ESO, uno de los trabajos realizados en el primer cuatrimestre del Máster, donde se recogen las competencias, objetivos, contenidos, metodologías, medidas de atención a la diversidad y criterios de evaluación establecidos en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre de enseñanzas mínimas para Secundaria.

Así, este proyecto trata algunas de las competencias, objetivos y contenidos previstos en el currículo aragonés, de acuerdo con las directrices que ya se establecieron

en la Programación, adaptada al grupo de alumnos de 3º C del IES *Virgen del Pilar*. La elección de los anteriores estuvo determinada por el propio contexto en que se llevaron a la práctica, ya que sus contenidos se corresponden con la materia que los alumnos del grupo de 3º curso debían estudiar en el mes de abril, coincidiendo con el periodo de *Prácticum II*. Asimismo, consideré para su elaboración las pruebas anteriores de evaluación del grupo, además de las indicaciones de los profesores del departamento de Lengua castellana, que advirtieron ciertas deficiencias en comprensión lectora y en la base de conocimientos gramaticales de los alumnos.

La clase en la que se desarrolló la unidad didáctica la forman 26 alumnos, en su mayoría con calificaciones por encima de la media. Ningún estudiante del grupo requería adaptaciones curriculares y sólo uno había repetido curso. El 50% de la clase tenía superada la segunda evaluación del curso sin ningún suspenso, mientras que una tercera parte tenía alguna evaluación de la materia de Lengua castellana y Literatura por recuperar. Constituyen un grupo heterogéneo, de procedencia mayoritariamente rural, y de familias con estudios medios cuyos miembros trabajan fuera del hogar.

Este trabajo, incluido de manera íntegra en el apartado de *Anexos*, fue la guía fundamental de las actividades desarrolladas en el instituto en esas semanas. La Unidad didáctica introduce la identificación de las oraciones compuestas y su tipología, así como las distintas clases de oraciones compuestas por coordinación y el análisis sintáctico de las proposiciones que las forman. Diseñada para cuatro sesiones lectivas, comprende también un apartado de ortografía para la práctica y aprendizaje de las reglas de uso de las grafías B/ V.

Si bien la unidad didáctica debía implementarse en el transcurso de cuatro sesiones de trabajo, la distribución de tareas a realizar y la puesta en común entre la tutora del centro educativo y las alumnas del programa Máster de la misma especialidad obligó a limitar a tres sesiones de 50 minutos el desarrollo de ésta. De este modo, algunas actividades y la metodología de evaluación tuvieron que ser adaptadas a las condiciones en que se llevaba a la práctica.

Algunos de los objetivos fundamentales que se perseguían con esta unidad eran los siguientes:

- Distinguir las oraciones simples de las compuestas.
- Reconocer los tipos de oraciones compuestas formadas por yuxtaposición y coordinación, distinguiéndolas de las oraciones subordinadas.
- Identificar los distintos nexos, conjunciones coordinantes o locuciones conjuntivas en las oraciones coordinadas y las relaciones que establecen entre las proposiciones que forman la oración.
- Analizar sintácticamente y clasificar las diferentes clases de oraciones compuestas coordinadas: copulativas, adversativas y disyuntivas.

Junto a los anteriores, están los objetivos relacionados con el bloque de contenidos ortográficos que aparecen en la unidad:

- Conocer las reglas ortográficas de uso de las grafías b y v en el sonido b.
- Aplicar las normas ortográficas de uso de b/v en léxico contextualizado.
- Desarrollar interés por la expresión correcta tanto de forma oral como escrita.

Respecto a la contribución de la unidad al desarrollo de las competencias básicas del currículo oficial de la Educación Secundaria, ésta permite trabajar la competencia comunicativa, tanto en los aspectos gramatical y ortográfico de la producción de textos escritos, como en la producción oral implícita en la intervención educativa. Puesto que los ejercicios planteados suponen procesos de razonamiento inductivo y deductivo, de análisis y reflexión metalingüística, contribuyen también al desarrollo de la competencia matemática entre los escolares.

Por otra parte, la práctica de estos procesos de pensamiento abstracto promueve la adquisición de hábitos de estudio vinculados a la competencia de aprender a aprender. Además, tanto las actividades programadas como la coevaluación de los resultados permitieron establecer una intervención didáctica dialogada, orientada a la mejora de la autonomía y la iniciativa personal de los estudiantes, así como también a la adquisición

de la competencia social desde la práctica de actividades de escucha y explicación entre compañeros.

Los únicos recursos utilizados para la puesta en práctica de las actividades de aprendizaje fueron, junto con el libro de texto *La casa del Saber* de la editorial Santillana, la pizarra del aula, los cuadernos de trabajo y unas hojas con ejercicios finales de evaluación. No obstante, también se les ofreció la posibilidad de acceder desde el aula de informática o la sala de estudio a otros contenidos interactivos de repaso o consolidación del aprendizaje.

Los contenidos de la unidad didáctica van desde lo más general hasta lo más concreto y su aplicación en el análisis sintáctico se hace siguiendo esa misma pauta. Primero observan la distinción de oraciones compuestas, para describir después las clases de enlaces coordinantes, las tipologías oracionales y, en el caso de la ortografía, las aplicaciones y excepciones de las normas ortográficas descritas.

Para procurar aprendizajes significativos, la metodología adoptada fue eminentemente práctica y participativa. La explicación se acompañó en todo momento de ejemplos y actividades que contaron con la participación activa de los alumnos. Los estudiantes mostraron una actitud bastante buena en la implementación de la unidad, permitiendo que la comunicación y las correcciones respecto a los contenidos fueran fluidas a lo largo del proceso.

La primera sesión se dedicó a la explicación de los contenidos conceptuales de gramática. Esto es, las diferencias entre oraciones simples y compuestas, los tipos de oraciones compuestas y la descripción de las distintas clases de oraciones compuestas coordinadas y los enlaces o locuciones que presentan. Para cada uno de estos tipos oracionales se ofrecieron distintos ejemplos y modelos, explicando tanto las relaciones semánticas como sintácticas entre las proposiciones oracionales. Otro aspecto importante en el que se incidió fue la relación entre los distintos nexos o locuciones conjuntivas y el tipo de oración coordinada de que se trata.

Las actividades de aplicación de contenidos gramaticales y el análisis de oraciones compuestas se llevaron a cabo en el aula durante la segunda sesión. De un modo participativo, a través de intervenciones orales, los alumnos resolvieron ejercicios para la distinción entre oraciones simples y compuestas, identificando las proposiciones y cada tipo oracional, además de las conjunciones y los sintagmas de cada una de las proposiciones.

A lo largo de la tercera sesión de clase se explicaron las reglas ortográficas de uso de las grafías b y v, realizando un ejercicio de aplicación. Mostramos excepciones y se solicitó a los alumnos que aportasen sus propios ejemplos para las normas apuntadas. Se integraron en esa misma sesión las actividades de coevaluación y autoevaluación de los aprendizajes que sustituyeron a la prueba individual escrita. Como ya se ha anotado previamente, en la implementación se redujo el número de sesiones, lo que motivó la realización de ajustes en la fase de evaluación. Ésta fue continua y formativa, a partir de la aplicación de la gramática en ejercicios realizados tanto de forma individual como grupal a lo largo de las distintas sesiones lectivas.

Tal y como se constató durante los *Prácticum II* y *III*, bien en la observación de distintos grupos, bien en la implementación de los proyectos educativos, en esta edad los estudiantes mantienen algunas conductas inapropiadas en el transcurso de las sesiones de trabajo académico. Se producen, por tanto, interrupciones y distracciones, además de intervenciones de algunos alumnos fuera de tema. En ciertos momentos no prestan atención a lo que el profesor explica o muestran reacciones algo inmaduras.

A pesar de lo anterior, la actitud de los alumnos del grupo en el que se desarrolló el proyecto fue muy correcta, ya que siguieron las explicaciones y actividades con bastante interés. La experiencia pone de relieve cómo los adolescentes disfrutaban más de aquellas propuestas pedagógicas en las que les implican de un modo más activo, con las que tienen ocasión de compartir ideas, lecturas o aportar soluciones a los interrogantes del docente.

En la aplicación de la unidad didáctica trabajamos con prácticas individuales tanto orales como escritas. Los alumnos enunciaban en voz alta sus respuestas para corregir, de modo que los compañeros pudieran también comprender los contenidos de la actividad. Para ellos, lo más difícil fue comprender las diferencias entre las oraciones subordinadas y las coordinadas, por tratarse de un contenido sintáctico nuevo. En la realización de las actividades por escrito advertimos, por otra parte, algunos problemas de acentuación y faltas ortográficas.

2.3.- Proyecto de Evaluación e Innovación docente

El segundo de los proyectos que describo es la investigación llevada a cabo en el grupo de alumnos de 2º C del instituto *Valdespartera* de Zaragoza a lo largo de tres sesiones lectivas, en el transcurso del *Prácticum III*. Este es un grupo de 24 estudiantes relativamente homogéneo, siendo una muestra con un rendimiento académico en la asignatura de Lengua castellana superior a la media de los estudiantes del curso. De hecho, en el momento en que se desarrolló la intervención educativa, la nota media en la evaluación de esta materia era de 7,9. En su conjunto, muestran bastante interés por su desempeño académico. Entre los alumnos se contaba también un chico con discapacidad visual, que dispone de materiales adaptados de estudio.

El proyecto de evaluación e innovación educativa *Competencia Léxica e identidad en la narrativa: Un mundo feliz y Konrad, el niño que salió de una lata de conservas* sigue el modelo de la investigación-acción para intervenir sobre la competencia léxica de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria en la expresión de su identidad y de las emociones en un contexto autobiográfico y narrativo. Esta propuesta estudia el dominio léxico y su influencia en el desarrollo de estrategias adecuadas para la comprensión lectora. Dicho análisis se realizó a partir de un contexto narrativo. Se emplearon para ello una selección de textos en los que la expresión psicológica de los personajes desempeña un papel fundamental, puesto que la terminología relativa a la personalidad y los afectos es la que da sentido al proyecto en su conjunto.

Partimos del supuesto de que una competencia léxica deficiente interfiere en los procesos de lectura, constituyendo una dificultad añadida para la valoración literaria y la construcción de discursos autobiográficos o de producción escrita por los alumnos. Además, en la intervención consideramos los procesos de identificación que tienen lugar en la experiencia lectora de los alumnos, quienes se reconocen en determinadas cualidades y acciones de los personajes. Esto posibilita el establecimiento de relaciones entre el contenido semántico de la ficción y la experiencia o bagaje de conocimientos de los jóvenes, favoreciendo la adquisición del nuevo léxico como aprendizaje significativo.

Comprobamos que los alumnos de ESO obvian aspectos denotativos del léxico que aparece en las novelas y, por consiguiente, reconstruyen de manera parcial o equivocada su sentido, dando por buenos significados erróneos que producen por intuición. Frente a esta problemática, la intervención introduce la lectura guiada, las dinámicas grupales de inferencia de sentido y la representación de ejemplos extraídos de contextos próximos al alumno como actividades para la adquisición y uso de este léxico más preciso, que no forma parte de su vocabulario de uso frecuente.

Entendiendo la competencia léxica desde sus diferentes dimensiones, desde el lingüístico o semántico a los niveles pragmático y estratégico, se introdujo como instrumento de evaluación un cuestionario que los alumnos cumplimentaron al inicio y al final de la intervención. Éste comprendía 19 vocablos presentes en los fragmentos narrativos escogidos para el proyecto que describen emociones y cualidades relativos a las situaciones o personajes de la ficción literaria. Asimismo, con el primer cuestionario se recopiló información escrita sobre los hábitos de lectura del alumnado, su autoimagen, cualidades, valores y aspiraciones respecto al mundo que les rodea.

A lo largo de la primera sesión se introdujo el contexto histórico de la novela *Un mundo feliz*, así como los personajes y la estructura social representados en la distópica sociedad del futuro que vaticina Aldous Huxley. Hago una introducción a algunos de los conceptos que definen ese mundo aparentemente ideal o feliz. Teniendo en cuenta que se trata de una novela compleja para este nivel educativo, establecemos una

conexión entre su contenido y obras cinematográficas de ciencia ficción que presentan seres de cualidades pseudo-humanas, como *Matrix* o *Chappie*. También se plantearon posibles similitudes entre la sociedad de Huxley y el contexto social contemporáneo.

Después de esta introducción, los alumnos completaron el primer cuestionario de evaluación, en cuya realización expusieron bastantes dudas en relación con el significado de la terminología léxica. Como consecuencia, hubo una parte de los cinco ejercicios sobre léxico que ni tan siquiera respondieron.

El primero de los ejercicios consistía en aportar una definición o expresión que denotase el sentido de cuatro términos. En el segundo debían anotar palabras que asociaran con otras cuatro unidades léxicas. También se les pedía que relacionaran una serie de vocablos con la definición correspondiente, que aportaran sinónimos y antónimos para otras palabras y que reemplazaran tres adjetivos por otros vocablos de similar significado en un contexto oracional.

Las actividades del proyecto se diseñaron tras considerar algunas de las recomendaciones que, para la adquisición léxica, hacen distintos autores que han investigado este aspecto de la competencia comunicativa. Cabe mencionar, en este sentido, las aportaciones del profesor Mendoza Fillola, quien apunta a la conveniencia de la práctica del lenguaje oral para mejorar la riqueza léxica de los estudiantes. Por ello, la segunda sesión se dedicó a las dinámicas grupales. Los alumnos, distribuidos por parejas, leyeron distintos fragmentos extraídos de las novelas *Un mundo feliz* y *Konrad, el niño que salió de una lata de conservas*, en cada uno de las cuales aparecían dos vocablos destacados en negrita. A continuación, cada pareja tenía que expresar el significado inferido de dichos términos a partir del contexto literario.

A pesar de las *pistas* que ofrecían los textos, los estudiantes sólo llegaron a aportar una definición aceptable para la mitad de la terminología en cuestión, aunque sí refirieron algunas expresiones de valor semántico aproximado. Así, por ejemplo, para explicar el término *Condescendencia*, que figuraba entre la terminología más alejada de su habla, señalaron la expresión '*aceptar la realidad con pena*'. Otros vocablos del

índice les resultaron más familiares, por tratarse de términos más próximos a su contexto real de uso.

Tras revisar el léxico de las lecturas, se repartió a los alumnos una hoja con las definiciones abreviadas de la Real Academia de la Lengua para los 19 términos dados. Para comprobar si podían reconocer la terminología a la que aludía cada una de las definiciones, se resolvió este ejercicio a través de interacciones orales en el conjunto del grupo-clase. En algunos casos, fue necesario llevar a cabo una segunda lectura de la definición para que los estudiantes encontrasen los términos correspondientes, cosa que lograron tras varias respuestas.

A continuación incidimos en algunos de los significados y dedicamos el tiempo restante de la sesión a la lectura en voz alta de una parte de los fragmentos literarios en los que aparecía cada vocablo. En el desarrollo de estas dinámicas por parejas y de interacción se contó con una buena actitud de participación de los alumnos.

Sin embargo, estas actividades debían haberse completado con una segunda lectura comentada de los fragmentos y con la elaboración por escrito de nuevas definiciones, ejercicios que no pudieron llegar a realizarse en el transcurso de las prácticas, debido a las limitaciones temporales. A partir de esas actividades de competencia léxica, en la tercera sesión se expuso el contenido semántico y simbólico que recogen las dos novelas de la intervención, la descripción de los sentimientos humanos que encarnan sus protagonistas y los estereotipos que aparecen representados en ellas.

Además de observar la contraposición de caracteres entre los protagonistas de las mismas, la temática de las novelas y los conflictos que experimentan sus personajes sirvió para explicar nuevamente el significado de la terminología léxica recogida en los cuestionarios. A lo largo de la explicación se establecieron ciertos paralelismos entre las características de las situaciones o figuras de ficción y determinadas experiencias reales del ser humano. También se plantearon similitudes entre el *soma* o droga que conduce a los individuos al conformismo social y los valores propios de la sociedad moderna: la medicalización, la publicidad, el consumo, las adicciones o las aficiones.

Para terminar, los alumnos completaron de nuevo el cuestionario de la intervención educativa, con objeto de evaluar su grado de comprensión del léxico y contrastar los datos obtenidos con los de la prueba inicial. Cabe resaltar que la intervención permitió abordar distintos contenidos que forman parte del currículo oficial de 2º ESO. Están los relativos a los procesos de composición de palabras, de sinonimia y antonimia o el estudio de textos narrativos y dialógicos, al igual que otros contenidos transversales, como la competencia ciudadana o las estrategias para el autoaprendizaje.

La interpretación de los datos de observación y de aquellos extraídos de los cuestionarios permitió constatar una mejora global de la competencia léxica de los alumnos participantes en torno al vocabulario descrito en la narrativa. Los resultados fueron notablemente mejores en los ejercicios de sinonimia y antonimia, que eran los que revistieron mayor dificultad en la evaluación previa a la intervención en el aula.

Al contrastar los datos comprobamos que buena parte de los alumnos efectuaron correcciones respecto al valor semántico que establecían en un primer momento para los términos. También sumaron a su bagaje léxico nuevas asociaciones entre los términos estudiados y su vocabulario conocido, muchas de ellas establecidas a partir de las definiciones de la Real Academia Española. Por otra parte, el análisis de la información permitió observar la correlación existente entre las destrezas en el uso del léxico y los resultados académicos globales de los estudiantes, lo que también puede responder a la actitud de estos alumnos con respecto a la intervención educativa en su conjunto.

La experiencia demostró la necesidad de incorporar un mayor número de muestras textuales y orales para un aprendizaje contextualizado del léxico, así como también otros ejercicios de producción escrita. Se concluye, no obstante, que los modelos de definición académica son útiles en el proceso de adquisición léxica, puesto que muchas de las respuestas que los alumnos escribieron tomaron vocablos y sinónimos de esos modelos.

Sin embargo, se advirtieron escasas asociaciones entre la *nueva* terminología y otro léxico propio del lenguaje de uso frecuente, además de que algunas acepciones previas que los alumnos relacionaban de manera incorrecta con los términos persistían tras la realización del proyecto. Por ello considero que hubieran sido necesarias más actividades de debate para la ampliación de sus destrezas lingüísticas en las que proponer ejemplos del contenido semántico más próximos a la experiencia real de los jóvenes.

3.- Reflexión crítica sobre las relaciones entre esos proyectos

Si bien ambos proyectos para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura no mantienen un vínculo evidente en cuanto a los contenidos alrededor de los cuales se han articulado las actividades didácticas, podemos establecer algunos puntos en común entre ambos, en particular en lo que respecta a las competencias o destrezas lingüísticas y comunicativas que éstos permiten desarrollar. De manera añadida, hay que considerar que cada una de las experiencias educativas descritas se llevó a cabo en un contexto académico diferente y también en un nivel distinto de la etapa de Secundaria. A pesar de ello, las observaciones de evaluación previa que se llevaron a cabo en ambos casos y las necesidades educativas detectadas a partir de ellas prueban la adecuación de dichos proyectos a los dos grupos de alumnos.

De hecho, tanto el currículo oficial de Secundaria para los cursos 2º y 3º de la ESO como el enfoque que adoptan las actividades propuestas en esos proyectos hacen posible su desarrollo en esos dos niveles de la etapa. Contenidos curriculares tales como el desarrollo de la autonomía lectura, el uso de los diccionarios o el reconocimiento y uso de los procedimientos de cohesión textual mediante conectores son comunes a la programación anual para segundo y tercer curso.

A diferencia de otros planteamientos, que parten de contenidos literarios para trabajar aspectos morfosintácticos del estudio de la Lengua y que desarrollan el proyecto de evaluación e innovación educativas a partir de los contenidos de la Unidad didáctica realizada en el aula, este parte del análisis sintáctico para introducir después el debate y comentario literarios, reparando en el valor semántico de la narración y su conexión con la experiencia y competencia lingüística del alumnado. Los fragmentos narrativos permitirían, en una ampliación de la intervención educativa, el análisis de la gramática vista en la unidad.

Si bien el proyecto para la innovación gira en torno a la comprensión lectora y la competencia léxica, se constata que la exposición y discusión de las definiciones terminológicas, la descripción de los personajes de ficción o el valor semántico de las

narraciones incorpora necesariamente las estructuras oracionales a las que se refiere la unidad didáctica. Esto es, la expresión sobre el tema narrado en las novelas y sobre hechos sociales y sentimientos más o menos próximos a la experiencia del alumno conduce a la contraposición o matización de ideas y, por lo tanto, al uso de conjunciones coordinantes o enlaces entre proposiciones oracionales como los que aparecen en la unidad didáctica dedicada a las oraciones coordinadas.

Por otro lado, el trabajo a partir del léxico estudiado en el proyecto permite integrar aspectos ortográficos entre los que se incluye el uso de la grafía B y V que proponía el primero de los proyectos expuestos.

De hecho, la ampliación del desarrollo del proyecto de innovación con un mayor número de sesiones dedicadas a actividades de debate y producción escrita hubiera posibilitado la integración del análisis oracional y el léxico analizado en la descripción o relato de hechos autobiográficos o de la actualidad. En ese sentido, los alumnos podrían haber realizado otras actividades para el desarrollo de destrezas de expresión escrita autobiográfica a partir de los modelos presentados en la narrativa y su identificación con aquellas emociones y actitudes que describía el léxico.

Buena parte de los contenidos del proyecto de innovación guarda relación con la expresión de la libertad y con el conflicto, planteados, principalmente en textos de tipo dialógico. De este modo, sugieren la comunicación de enunciados en forma de oración disyuntiva, adversativa o yuxtapuesta para la expresión del comportamiento propio o ajeno, de la negación, la adversidad, el acuerdo, la contraposición o la suma de ideas.

Por último, la intervención con alumnos de Secundaria permite concluir las ventajas que se derivan del análisis de textos narrativos desde un enfoque comunicativo y dialógico tomando en consideración los procesos de identificación que se producen entre textos y lectores. En este caso, se han llevado a la práctica modelos literarios que reconocemos dentro de la así llamada *Literatura para la adolescencia*, entendida como un producto y herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y para el fomento del hábito lector. En ella se supedita la forma al contenido pero se pone

de relieve la presencia de modelos o referentes de ficción que contribuyen a que los adolescentes puedan efectuar una reflexión sobre sí mismos al tiempo que mejoran sus competencias lingüísticas, comunicativas y literarias.

Creemos que el interés por el hecho literario tendrá un mayor arraigo en esta etapa de maduración personal si los jóvenes encuentran modelos significativos que les emocionen y con los que se identifiquen, de manera que esos referentes de la Literatura compitan con otros del cine o el espectáculo a los que pueden acceder de forma más inmediata o pasiva.

4.- Conclusiones y propuestas de futuro

Por lo que respecta a las necesidades formativas que tiene el profesor de Secundaria en nuestro sistema educativo, destacaría la educación en materia de prevención y mediación de conflictos. Los casos puntuales aunque inquietantes que acontecen no sólo en centros educativos sino también en espacios de convivencia y relación entre adolescentes de los que informan habitualmente los medios de comunicación llevan a reflexionar acerca de la necesaria preparación de los docentes para la educación en valores y la prevención de conductas indeseadas. Nos referimos aquí, en concreto, a cuestiones como el uso de la tecnología, la autorregulación sobre la propia conducta, la sensibilización en materia de igualdad e inclusividad, así como también a la prevención de situaciones de acoso o violencia entre iguales.

También se hace evidente tras cursar el programa de Máster que el profesorado debe contar con un conocimiento suficiente de su especialidad y además mantener una actitud de constante interés hacia otros contenidos del propio currículo, como también de la actualidad social y cultural. De su disposición al autoaprendizaje depende la mejora de los procesos educativos, la integración y adaptación de los aprendizajes a las demandas cambiantes del contexto educativo, de sus alumnos, y del entorno socioeconómico.

A las motivaciones del profesorado, entre otras cuestiones, se refiere el informe sobre la profesionalización docente que elaboraron Antonio Sánchez Asín y José Luis Boix en el año 2008, en el que se apunta a la extensa relación de tareas que debe desempeñar el profesor más allá de la planificación y evaluación docente, y que rebasan las competencias de gestión del aula. Respecto a las necesidades formativas de los futuros docentes, estos autores destacan el desconocimiento de estrategias de integración, así como en materia de atención a la diversidad y a alumnos con necesidades educativas especiales.

Junto a ello, el docente de Secundaria debe contar con conocimientos para el diseño y tratamiento de contenidos formativos a través de las TIC y actualizar su bagaje

en este ámbito, de manera que pueda facilitar a los estudiantes, además de los contenidos, nuevos procedimientos e instrumentos que le ayuden en su aprendizaje presente o futuro. Lo anterior va estrechamente unido a la educación de los adolescentes en la adquisición de competencias que puedan aplicar a la vida real en su contexto más o menos inmediato y también en contextos profesionales.

En el caso de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, esto se hace más patente en el desarrollo de procesos educativos que parten del bloque de contenidos de Lingüística y Comunicación que generen iniciativas para mejorar sus habilidades lingüísticas y de producción escrita. Sin soslayar los contenidos gramaticales, la promoción del hábito lector entre los alumnos, su educación literaria y su capacitación para el tratamiento de la información son aspectos fundamentales en la asignatura al igual que en su formación integral como personas y ciudadanos. No es preciso insistir en el carácter instrumental de la asignatura y en la influencia de los aprendizajes que contempla en los objetivos académicos globales de esta etapa educativa.

Por las razones ya apuntadas, el profesor tendrá que ser capaz de promover metodologías que permitan aproximar las inquietudes de los adolescentes a los contenidos curriculares de la enseñanza y que pongan en relación los referentes culturales o sociales de los jóvenes con aquellos propios de la cultura canónica. Con ello, el docente de la materia tratará de despertar entre sus alumnos un interés auténtico por los hechos lingüísticos y literarios como parte de su ser social y de la cultura en que se inscribe.

5.- Bibliografía

Álvarez, Carmen y Pascual, Julián 2013 *Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria*. Ocnos, 10, pp 27-53

Ballester Roca, Josep y Ibarra, Noelia 2009 *La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico*, Ocnos, 5, pp. 25-36

Bonal Garcés, Xavier 1992 *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona Editorial Paidós - Ibérica.

Bisquerra, Rafael y Álvarez, Manuel 1998 *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* Barcelona. Editorial Praxis.

Fernández March, Amparo 2006 *Metodologías activas para la formación de competencias*. Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, nº 24, pp. 35-56

Garcés Campos, Ramón 2003 *La reforma educativa de Pierre de Coubertin: la Pedagogía de la resignación* X Conferencia de Sociología de la Educación. Valencia

Gimeno Sacristán, 1994 *Dilemas y opciones* Cuadernos de pedagogía, nº 225, pp. 8-14

Martín Vegas, Rosa Ana 2009. *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid. Editorial Síntesis

Mendoza Fillola, Antonio 1998 *Conceptos clave en didáctica de la Lengua y la Literatura*. Volumen 30 *Colección Seminarios*. Barcelona Instituto de Ciencias de la Educación

Orden del 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria. BOA 1/06/07

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Rodari, Gianni 2002 *Gramática de la fantasía*. Barcelona Ediciones del Bronce.

Rodríguez Espinar, Sebastián 1981 *El orientador profesional y su práctica*. Barcelona. Editorial Oikos-Tau

Rodríguez Almodóvar, Antonio 2011 *La comprensión lectora como alternativa al comentario de textos. El caso de los cuentos populares*. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, nº 56. Pp. 83-93

Sánchez Asín, Antonio y José Luis Boix 2008 *Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente*. REIFOP, 11 (2) <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/93/443> Consultada en 28/05/2015

Vigotsky, Lev 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Editorial Crítica.

6.- Anexos

A continuación se incluyen de manera íntegra dos de los trabajos desarrollados en el transcurso de los periodos de Prácticum del Máster de formación del Profesorado, concretamente aquellos a los cuales se hace referencia en el segundo bloque de contenidos de este trabajo final. Como se ha mencionado anteriormente, éstos fueron desarrollados para grupos de alumnos de 3º y 2º de ESO respectivamente. Se recogen aquí de manera que, junto a las consideraciones respecto a su diseño e implementación hechas previamente, se puedan observar en mayor detalle aspectos como su estructura, secuenciación y conclusiones.

6.1.- Unidad Didáctica 3º ESO. *La Oración compuesta I: Oraciones coordinadas y yuxtapuestas. Ortografía: las grafías b y v.*

La unidad didáctica está dirigida a alumnos 3º de la ESO que cursan sus estudios en el IES Virgen del Pilar de Zaragoza. Es un grupo formado por 26 alumnos entre los que no se cuenta ningún ACNEE, aunque una tercera parte de ellos tienen, en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, evaluaciones pendientes que recuperar y dificultades de comprensión, particularmente en el análisis sintáctico.

4.1.- Objetivos:

- Distinguir las oraciones simples de las compuestas.
- Reconocer los tipos de oraciones compuestas formadas por yuxtaposición y coordinación, distinguiéndolas de las oraciones subordinadas.
- Identificar los distintos nexos, conjunciones coordinantes o locuciones conjuntivas en las oraciones coordinadas y las relaciones que establecen entre las proposiciones que forman la oración.
- Analizar y clasificar las diferentes clases de oraciones compuestas coordinadas: copulativas, adversativas y disyuntivas.
- Conocer las reglas ortográficas de uso de las grafías b y v en el sonido b.
- Aplicar las normas ortográficas de uso de b/v en léxico contextualizado.

- Interés por la expresión correcta tanto de forma oral como escrita.
- Curiosidad por los mecanismos y recursos de la lengua castellana.
- Utilización correcta de Internet y otras fuentes para la búsqueda de información.

4.2.- Temporalización:

La unidad didáctica se desarrollará al comienzo de la 3ª evaluación del curso, en la primera semana del mes de abril. Las actividades previstas se desarrollarán a lo largo de cuatro sesiones de 50 minutos de duración. La primera sesión se dedicará a explicar los contenidos conceptuales de gramática. Las actividades de aplicación y análisis de oraciones compuestas se realizarán en clase durante la segunda sesión. En la tercera sesión de clase se explicarán, a través de ejemplos, las reglas ortográficas de uso de las grafías b y v, realizando un ejercicio de aplicación. La cuarta sesión estará dedicada a la evaluación del aprendizaje.

4.3.- Competencias:

La metodología y actividades de la presente unidad didáctica permiten el desarrollo entre los alumnos de las ocho competencias básicas que establece el currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria en Aragón.

En primer lugar, trabajamos la competencia comunicativa, principalmente en la vertiente de competencia lingüística, dado que las actividades se orientan fundamentalmente a la mejora del conocimiento gramatical y la competencia ortográfica de los alumnos. La programación de aula persigue que los alumnos desarrollen sus destrezas en la identificación y análisis de los distintos tipos de oraciones compuestas y en la aplicación de las normas de uso de las grafías –b y –v en la producción de textos escritos.

El conocimiento metalingüístico y la reflexión sobre la lengua permitirán una mayor valoración de la lengua castellana y de las obras literarias consideradas como parte del patrimonio cultural.

Los ejercicios planteados en torno a la gramática de la oración implican procesos de razonamiento inductivo y deductivo, así como el análisis e identificación de estructuras, con lo que desarrollamos la competencia matemática entre los escolares.

El análisis de enunciados oracionales, así como la reflexión gramatical y el dominio de las estructuras del lenguaje contribuye a la adquisición de nuevos conocimientos de cualquier materia, desarrollando la competencia de aprender a aprender.

La realización y resolución de las actividades de manera tanto individual como grupal, estableciendo procesos de diálogo en el aula, contribuye a la mejora de la autonomía y la iniciativa personal de los estudiantes, así como a la adquisición de la competencia social y ciudadana, en el aprendizaje de habilidades de escucha, comprensión y comunicación.

Por último, guiamos a los alumnos en un adecuado uso de las tecnologías de la información y la comunicación, proporcionándoles pautas para el acceso a información y recursos didácticos, lo que contribuirá a que adquieran la competencia digital y de tratamiento de la información.

4.4.- Contenidos:

- La oración compuesta.
- Tipos de oraciones compuestas: yuxtapuestas, coordinadas, subordinadas.
- Clases de enlaces o nexos. Identificación de las conjunciones coordinantes.
- Tipos de oraciones coordinadas. Reconocimiento y clasificación de las mismas.
- Reglas ortográficas de uso de las grafías b y v. Aplicación de las normas de uso de la b y la v.

- Curiosidad e interés por los mecanismos de la lengua y por una expresión correcta de forma escrita.

4.5.- Recursos:

Para el desarrollo de la unidad se requerirá de pizarra, cuaderno de notas y hojas con los ejercicios de evaluación. También podrán acceder desde el aula de informática o desde la sala de estudio a algunos contenidos interactivos para el repaso de los contenidos y la autoevaluación del aprendizaje. El trabajo con estos materiales TIC se propone como actividad de refuerzo para los alumnos.

4.6.- Metodología:

Los contenidos de la unidad didáctica se han estructurado desde lo más general hasta lo más concreto y la explicación y aplicación de los mismos en el proceso se hará siguiendo esa misma pauta, comenzado con los conceptos más generales para describir después las clases de enlaces coordinantes, las tipologías oracionales o, en el caso de la ortografía, las aplicaciones y excepciones de las normas ortográficas descritas.

Con el objetivo de lograr aprendizajes funcionales y significativos, la metodología será práctica, participativa y colaborativa. La exposición de contenidos teóricos, tanto en el apartado de gramática como en el de ortografía, se acompañará en todo momento de actividades que requieran la participación activa de los alumnos. La explicación teórica estará salpicada de ejemplos en los que apoyar los conceptos gramaticales e irá acompañada de preguntas para evaluar el grado de comprensión de los contenidos por los alumnos.

Una parte de las actividades gramaticales se realizará de forma individual en el aula y la corrección y explicación de esos ejercicios se llevará a cabo de forma oral y con la colaboración de los propios alumnos.

Para trabajar los contenidos de ortografía, pediremos a los alumnos que sean ellos mismos quienes propongan ejemplos de las distintas normas de uso de la b/v.

Por último, propondremos algunos materiales didácticos interactivos para que los alumnos consoliden sus conocimientos y hagan una autoevaluación individual utilizando las TIC.

4.7.- Evaluación:

La evaluación será continua y formativa, realizándose, a lo largo de las sesiones en el aula y de forma tanto individual como grupal, distintos ejercicios destinados a la comprensión y aplicación de los contenidos. Se realizará asimismo una prueba individual final para evaluar el grado de asimilación y aprendizaje alcanzado.

Para la evaluación de la unidad se seguirán los siguientes criterios:

- Reconoce y analiza oraciones compuestas por yuxtaposición y coordinación
- Identifica los diferentes enlaces o nexos en las oraciones coordinadas
- Clasifica adecuadamente las oraciones coordinadas según su tipología
- Aplica correctamente las reglas de uso de la b/v

La calificación de la prueba de evaluación se calculará sobre una nota máxima de 10. Cada error en el análisis oracional descontará 0,50 puntos y cada error en el apartado ortográfico restará 0,25 puntos en la nota final.

Dado el carácter básico de los contenidos que comprende esta unidad didáctica, consideraremos todos ellos como mínimos imprescindibles para que los alumnos progresen en la adquisición de nuevos conocimientos tanto en el análisis oracional y sintáctico como en la comprensión y aplicación de las reglas ortográficas de la lengua castellana.

4.8.- Actividades:

1º sesión.-

Gramática: La oración compuesta: oraciones coordinadas y yuxtapuestas.

La oración compuesta se distingue de la oración simple porque tiene más de un verbo en forma personal y, por lo tanto, contiene dos o más proposiciones. La proposición tiene una estructura equivalente, igual, a la de la oración simple: Sujeto + Predicado

Clases de oraciones compuestas:

Las proposiciones de las oraciones compuestas pueden tener relaciones de yuxtaposición, coordinación o subordinación, con lo que distinguimos oraciones compuestas coordinadas, yuxtapuestas o subordinadas.

En las relaciones de coordinación y yuxtaposición las dos proposiciones pueden funcionar de forma independiente, es decir, tienen sentido completo por sí mismas. Las dos proposiciones están al mismo nivel sintáctico. Ejemplo de oración compuesta coordinada:

El perro ladra y el niño llora

En las **subordinadas**, la proposición subordinada se integra sintácticamente en la estructura de la proposición principal y completa o matiza su sentido. En este caso, y a diferencia de lo que ocurre en las oraciones yuxtapuestas y coordinadas, la proposición subordinada no tiene sentido completo por sí misma.

Ejemplo de oración compuesta subordinada:

Marcos, que quería jugar, está lesionado

Oraciones compuestas **yuxtapuestas**:

En este tipo de oraciones compuestas, una proposición va al lado de la otra pero sin ningún enlace que las una, normalmente las dos proposiciones van separadas sólo por una coma, o punto y coma o dos puntos. Ejemplos:

Juan lee el periódico; Elena ve la tele (P1 y P2)

Fuimos al cine; la película ya había empezado

Oraciones compuestas **coordinadas**:

En este tipo de oraciones compuestas las proposiciones van unidas por enlaces o nexos que se llaman conjunciones coordinantes. También pueden funcionar como enlace entre las proposiciones las locuciones conjuntivas, grupos de palabras que realizan las mismas funciones que las conjunciones (sino que, o bien). Las conjunciones coordinantes o locuciones conjuntivas varían según el tipo de oración compuesta coordinada de que se trate. Un ejemplo de oración compuesta coordinada:

Pepe es ingeniero y Luisa es directora general

Tipos de oraciones compuestas coordinadas:

Las oraciones coordinadas copulativas, que expresan suma o acumulación.

Enlaces copulativos: y, e, ni.

Los niños juegan e inventan las normas

Ni duerme ni come bien

Las oraciones coordinadas adversativas. En ellas hay una contraposición de ideas entre las dos proposiciones

Enlaces adversativos: mas, pero, sino

El perro ladraba pero los ladrones no hicieron caso

No se lo dije sino que lo adivinó

Oraciones coordinadas disyuntivas. En este tipo de oraciones coordinadas las dos proposiciones expresan ideas que se excluyen entre sí.

Enlaces disyuntivos: o, u, o bien.

Estudia el tema o vas a suspender

Prepararé la comida o bien comeré en el restaurante

Análisis sintáctico de las oraciones coordinadas:

- A la hora de analizar las oraciones compuestas coordinadas, lo primero que debemos hacer es separar las dos proposiciones que contienen. Como hemos visto, casi siempre hay un enlace (las conjunciones coordinantes: o, pero, aunque, sino que, ni, y, e) que nos indica dónde acaba una proposición y empieza la otra. Una vez que reconocemos las dos proposiciones, tenemos que identificar el enlace y a qué clase pertenece. De este modo podemos distinguir la clase de oración que es.

- La relación semántica o de significado que existe entre las proposiciones también nos ayuda a reconocer de qué tipo es la oración coordinada.

- Recuerda que al separar las proposiciones de estas oraciones, el enlace coordinante no forma parte de ninguna de ellas.

2º sesión.-

Ejercicios de aplicación. Análisis oracional y sintáctico.

1ª.- Copia las oraciones simples que aparecen en el siguiente texto en una columna y las compuestas en otra.

"Amenazaba tormenta. El trueno sonó su ronco estampido. El rayo rasgó el cielo e iluminó por un momento la oscuridad creciente. Ráfagas de viento abrieron y cerraron de golpe puertas y ventanas. La calle quedó desierta. El viento se calmó y cayeron gruesos goterones. La calle se convirtió en un arroyo que arrastraba objetos".

2ª.- Señala si son simples (S) o compuestas (C) las siguientes oraciones e identifica las proposiciones que las forman:

Termina pronto tu trabajo o nos vamos sin ti

El profesor elogió a todos los alumnos

Le he advertido varias veces pero no quiere escucharme

Esta mañana encontramos los libros que buscábamos

La directora busca al empleado; llevaba un traje gris

Fueron a la escuela e hicieron deporte

3º.- Distingue, entre las oraciones anteriores, una oración compuesta yuxtapuesta, una coordinada copulativa, una coordinada adversativa y una coordinada disyuntiva. Fíjate en el tipo de enlace o conjunción coordinante que aparece en cada oración.

4ª.- Analiza las siguientes oraciones. Identifica la clase de oración que es subrayando las distintas proposiciones y los enlaces que aparecen.

Fui al quiosco, pero estaba cerrado

El guardia sacó la libreta y anotó la multa

¿Jugamos ahora o tienes prisa?

Desde aquí oigo a los niños y veo el parque

No esperaron sino que salieron sin ella

No funcionaba la cafetera ni tenía tiempo para desayunar

Era muy imaginativo o estaba loco

5°.- Distingue en las siguientes oraciones compuestas, las conjunciones o nexos que enlazan los distintos sintagmas de aquellas que unen proposiciones.

Dejó su abrigo y su sombrero en el guardarropa y se sentó a la mesa

Ni me quejo ni busco compasión

¿Está usted aburrido y solo o ha venido acompañado?

3° sesión.-

Ortografía: El uso de la b/v.

Recordamos las reglas ortográficas de uso de las grafías b y v, proponiendo a los alumnos algunas de las palabras que sirven de ejemplo para cada una de las normas y anotando algunas de las excepciones que podemos encontrar. También solicitamos a los alumnos que pongan algunos ejemplos para cada una de las reglas ortográficas de uso de la -b y la -v.

Reglas ortográficas de uso de la -b

- Se escriben con -bodas las palabras en las que el sonido B precede a una consonante. Tabla, obvio, cable, loable, brisa, bruma, brazo, objeto...
- Las palabras que empiezan con bibl- bu- bur- y bus- se escriben con B. Biblioteca, bueno, burlón, burbuja, búsqueda, busto...
- Las palabras, verbos, que terminan en -bir y -buir también se escriben con B. Subir, prohibir, escribir, recibir, percibir, suscribir, sucumbir, concebir, contribuir, distribuir, atribuir... Algunas excepciones: vivir, hervir y servir /malvivir, desvivir...
- Las palabras que comienzan con ab- abs- ob- y sub- también se escriben con B. Absolución, absorto, absoluta, absorbente, abstracto, absurdo, objeto, obtuso, suburbio, suburbano...
- Las palabras que terminan con el sufijo -able. Amable, probable, contable...

- Las que comienzan con los prefijos bio- (que significa vida) o bi- (que significa dos o doble). Biológico, biomedicina, bimotor, bisexual, bipolar...
- Las palabras que comienzan con el prefijo ben- bene- o bien- (derivadas de bien). Benefactor, bienhechor, bendición, beneficio...
- Las formas del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación, terminados en –ar. Cantaba, paseaba, sumaba, contemplaba...
- Las palabras terminadas en –bilidad -bundo y –bunda. Posibilidad, probabilidad, vagabundo, meditabundo, nauseabundo... Algunas excepciones: movilidad y civilidad.

Reglas ortográficas de uso de la –v

- Los adjetivos acabados en -ava -ave –avo –eva –eve –evo –ivo –iva que tienen acentuación llana se escriben con v. Esclava, suave, longevo, positiva, cautiva, vivo, brava, decisivo ...
- Formas verbales que no tienen v ni b en su infinitivo, pero conjugados llevan el sonido B. Detuvo, anduvo, mantuvo, contuvo, retuvieron....

Completa las palabras del siguiente texto con –v o –b según corresponda:

Julia estu_o o_servándome toda la tarde. Tam_ién, de vez en cuando, contempla_a por la ventana de la _iblioteca a los culpa_les del hurto, quienes tenían prohi_ida la entrada. A su espalda, en la pared, solía ha_er una hermosa pintura a_stracta. Era ob_io que casi nadie podría adi_inar dónde había ido a parar aquel cuadro. Cuando Julia se encontraba a_sorta en la lectura, se escuchó el a_iso de la hora de salida por el alta_oz.

4.9.- Prueba de evaluación

4º sesión.-

Identifica las proposiciones de las siguientes oraciones y los enlaces o conjunciones coordinantes que aparecen. Después, escribe qué clase de oración es.

Mañana iremos a Barcelona y visitaremos el zoológico
Deja de molestarnos o avisaremos a aquel policía
Anunciaron la llegada del vuelo a las siete, pero no llegó hasta las ocho
Fui a la tienda e hice varias compras
No fue una equivocación, sino que parecía algo premeditado
Pablo no corre ni realiza grandes esfuerzos
El fontanero se retrasa o bien ha olvidado la cita
Es un buen estudiante, mas no obtiene buenas notas
Busqué la foto por todas partes pero no la encontré
Díselo ahora u olvídate
Jiménez trabaja por la mañana y estudia por la tarde
Lloverá en el Norte, pero aquí lucirá el sol
El jugador lesionado no juega ni entrena
El motor vuelve a hacer ruido: tenemos otra avería

Completa con b o v las palabras con huecos que aparecen en el siguiente texto:

No era posi_le que aquellos árboles sil_estres ya hu_ieran a_sorbido toda el agua de la llu_ia. En aquella finca ha_ía un pozo su_terráneo que se encontra_a a pocos metros del huerto y que estaba ya a_solutamente seco. Era una pro_incia desde la que se distri_uían muchas frutas pero ese año era pre_isible o_tener una mala cosecha debido a la baja pro_abilidad de lluvias.

Completa las palabras usando –b o –v.

Inhi_ir	Her_ido	Conce_ía
Sobrevi_ir	Transcri_ir	Conce_ir

Haz lo mismo con las palabras que aparecen en las siguientes oraciones.

Tenía mucho _ello en las piernas
Si tú quieres, _ienes con nosotros

Tuvo un hijo _arón y dos hijas
Perdió todos sus _ienes en aquella riada
¿Has pensado ya a quién vas a _otar en las elecciones?
Escribió una novela sobre la historia del _arón

4.10.- Actividades de refuerzo y ampliación

Una de las actividades de ampliación que proponemos a los alumnos consiste en consultar algunos materiales interactivos en soporte TIC, tanto interactivos como en formato papel con los que los estudiantes pueden consolidar algunos de los contenidos trabajados en clase.

Oraciones compuestas:

<http://conteni2.educarex.es/mats/11773/contenido/home.html>

<http://lenguayliteratura.org/proyectoaula/coordinacion-y-yuxtaposicion/>

<http://lenguayliteratura.org/proyectoaula/coordinadas-adversativas/>

Ortografía, uso de –b y –v :

<http://www.vicentellop.com/ortografia/BVprincip1.htm>

<http://lenguayliteratura.org/proyectoaula/palabras-con-b-y-v/>

<http://lenguayliteratura.org/proyectoaula/ejercicios-bv/>

Como actividad de ampliación también se propone el análisis sintáctico de las oraciones compuestas yuxtapuestas y coordinadas que aparecen en el 4º ejercicio de la relación de actividades, con el reconocimiento del núcleo y complementos del sujeto y predicado de las oraciones.

Además se sugieren las siguientes actividades de refuerzo para aquellos alumnos que precisen apoyo en el aprendizaje y práctica de la materia contenida en la unidad didáctica:

- A) Identifica en las siguientes oraciones compuestas las proposiciones que la forman y las conjunciones coordinantes o enlaces. Clasifícalas en oraciones compuestas por yuxtaposición y compuestas por coordinación. Indica, en su caso, qué clase de oraciones coordinadas son.

Clara leyó con atención el texto, lo memorizó

La respuesta no me gustó, pero no le hice caso

¿Vas a venir o prefieres quedarte aquí?

Juan llevó los libros a la biblioteca y encontró ahí al profesor

No vino a la fiesta sino que cambió de opinión

- B) Completa las palabras del texto con las grafías –b o –v según corresponda.

Luis se responsabiliza_a de sus errores

Nunca ha_íamos visto algo parecido

No es posi_le que puedas o_servar el mar desde aquí

Hay peces y otras criaturas que vi_en en el fondo su_marino

6.2.- Proyecto de Evaluación e Innovación docente *Competencia léxica e identidad en la narrativa. Un mundo feliz y Konrad, el niño que salió de una lata de conservas*

1.- Título, justificación y objetivos de la investigación.

La competencia léxica de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria en la expresión de su identidad y de las emociones en un contexto autobiográfico y narrativo. El dominio léxico y su influencia en el desarrollo de estrategias adecuadas para la comprensión lectora. Intervención educativa a partir de la lectura de fragmentos de las narraciones *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley, y *Konrad, el niño que salió de una lata de conservas*, Christine Nöstlinger.

La investigación se lleva a cabo en un grupo de alumnos del Instituto de Educación Secundaria *Valdespartera* de Zaragoza que cursan el 2º curso del primer ciclo de esta etapa educativa. El análisis de textos literarios y las habilidades de comprensión lectora constituyen un apartado fundamental de la competencia comunicativa, en cuyo desarrollo desempeña un papel fundamental la materia de Lengua castellana y Literatura. Asimismo, el bagaje y la precisión léxicas son un factor clave de la competencia lingüística, que intervienen de forma directa en la mejora de las competencias literaria y estratégica de los alumnos.

En este nivel educativo encontramos deficiencias en el bagaje léxico que interfieren en el análisis textual y la comprensión de obras literarias, además de limitar las estrategias de producción escrita de los alumnos. La intervención pretende mejorar la adquisición y uso del léxico partiendo del análisis del mismo dentro de un contexto narrativo, considerando además los procesos de identificación que tienen lugar en la experiencia lectora de los alumnos.

El análisis de la competencia léxica de los alumnos se ha llevado a cabo unida a la lectura de modelos narrativos. En ellos, los personajes, así como el carácter simbólico de sus rasgos y acciones a lo largo de ambas novelas, conducen al reconocimiento de cualidades y sentimientos propiamente humanos, favoreciendo ese tipo de procesos de

identificación. De este modo, consideramos la competencia semántica de los estudiantes de Secundaria en torno a un número limitado de términos léxicos referidos la identidad y la expresión emocional. Tratamos de observar ésta desde el punto de vista de la decodificación de su significado o posibles significados dentro de un contexto y desde el punto de vista del uso en la producción oral o escrita. Así, se consideran distintas dimensiones de esa competencia, desde los niveles lingüístico o semántico a los niveles pragmático y estratégico (Marconi: 2000).

Partimos del supuesto de que el mejor modo de procurar la adquisición y mejora de esa competencia léxica es su análisis dentro de modelos textuales narrativos escritos u orales. Dado que referimos un corpus de vocablos relativamente culto y de escasa frecuencia de uso entre los jóvenes, la descripción de su valor semántico se pone en relación con otra terminología más próxima a su nivel de conocimientos y realidad.

La temática de las novelas a partir de las cuales se estructura el conjunto de actividades de la investigación retrata, desde una perspectiva crítica, sendos mundos de ficción propios de una sociedad deshumanizada, de seres perfectos, que ensalza el individualismo y la productividad frente a otros valores y realizaciones de la libertad, la civilización y personalidad humanas. En ellas se describen individuos conformistas, condicionados para desempeñar un rol social predeterminado y aparentemente perfectos, a semejanza de otras figuras de la ficción literaria y cinematográfica que consumen los jóvenes adolescentes.

Por tanto, el contexto narrativo en el que situamos el estudio contiene numerosas referencias léxicas que hacen referencia a la expresión de cualidades y sentimientos humanos, valores y conceptos que remiten a la identidad social. Así, en su diseño e implementación contemplamos aquella terminología léxica relacionada con las emociones e identidad que permite configurar el retrato psicológico de los personajes. Sin un conocimiento suficiente de dichos vocablos, consideramos que los alumnos no pueden acceder a un nivel suficiente de comprensión lectora que les capacite para el análisis e interpretación de los textos y la intencionalidad narrativos.

2.- Línea de investigación elegida y razonamiento de la elección, concepto, concretar el objeto de estudio, pertinencia del mismo y motivación.

El planteamiento metodológico desde el que abordamos este proyecto obedece a los criterios del paradigma cualitativo. Se ha elegido un tipo de investigación con intervención, de acuerdo con las pautas del modelo de investigación-acción. Esto es así puesto que queremos realizar un diagnóstico previo de la competencia léxica en el grupo de alumnos que constituyen la muestra a partir de la problemática apuntada anteriormente, es decir, las deficiencias que presentan dichos jóvenes en la comprensión de textos literarios o narraciones de cierta complejidad semántica.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se estructuran con frecuencia alrededor de distintos tipos discursivos, entre ellos los que forman parte del universo literario. La práctica de esos procesos pone de relieve que, en esta etapa educativa, los alumnos acceden a menudo a niveles superficiales de lectura sobre textos narrativos. Obvian algunos aspectos denotativos del léxico que aparece en los mismos y, por consiguiente, reconstruyen de manera parcial o equivocada su sentido, dando por buenos significados sobreentendidos que producen por intuición o inferencia.

Entendemos que estas deficiencias se relacionan con las dificultades para la adquisición de estrategias de comprensión lectora más eficaces, fundamentales para el enriquecimiento de sus destrezas comunicativas y la mejora de su rendimiento académico, pero también de cara a la valoración y disfrute de las obras literarias.

Frente a esta problemática, la intervención aspira a contrastar la utilidad de determinadas prácticas para la asimilación y uso de este léxico más preciso, alejado del vocabulario de uso frecuente. Proponemos desarrollar las distintas habilidades que conforman la competencia léxica a través de la lectura guiada, el uso del diccionario y la representación de referentes reales que se correspondan con las acepciones de la terminología estudiada en el contexto literario. Al mismo tiempo, el índice léxico de 19

vocablos que sirve de base a la propuesta se pone en relación con la descripción de experiencias y personajes de la ficción literaria.

En este sentido, la propuesta considera la adquisición de esa competencia léxica desde sus diferentes dimensiones. Atiende a la capacidad para recordar el significado y la definición de un término, a la organización de ese léxico y la asociación con otro vocabulario que ellos conocen y, finalmente, al uso apropiado de éste en su producción oral o escrita.

Tomando en consideración las conclusiones de líneas previas de investigación en este ámbito, la propuesta plantea distintas dinámicas grupales para la reflexión sobre el léxico a partir de las fuentes literarias. Éstas incluyen actividades para la reconstrucción del significado a partir de la lectura del vocabulario contextualizado. Esto es, la elaboración de una definición inferencial o reformulación de la terminología a partir del fragmento narrativo en que se inscribe. Por otra parte, dinámicas para el reconocimiento del significado apropiado en la identificación de la terminología que se corresponde con su definición académica.

Junto a las anteriores, la intervención desarrolla otras estrategias de tipo colaborativo para la ampliación de las destrezas de los alumnos. Nos referimos entre éstas al debate para la mejora de la comprensión del léxico a partir de la exposición del tema y personajes literarios. Interacciones que contribuyan también a la ampliación de las destrezas de asociación léxica, como el establecimiento de relaciones de sinonimia y antonimia. Por último, los alumnos participan en estrategias de producción oral y escrita utilizando el vocabulario estudiado, desde la producción de definiciones al desarrollo de textos originales.

Para el desarrollo del proyecto empleamos instrumentos como la encuesta abierta y la observación directa a lo largo del proceso con el fin de obtener información cualitativa y respuestas que permitan contrastar la validez de las estrategias seguidas. La metodología utilizada ayuda a conocer, no sólo los niveles de adquisición y competencia léxica dentro del grupo, sino también la terminología que sus miembros utilizan en la

expresión de su identidad y en la descripción de sus valores e ideales, también vinculada a su imaginario narrativo.

El contenido de las novelas y la perspectiva metodológica elegida permiten desarrollar distintas competencias inscritas en el currículo de esta etapa educativa. En la propuesta de intervención didáctica confluyen distintos contenidos curriculares que forman parte de la programación de 2º ESO. Por lo que respecta a aquellos del ámbito lingüístico, figuran los relativos a los procesos de composición de palabras, de sinonimia y antonimia, del estudio de la Comunicación, el uso de diccionarios o el estudio de textos narrativos y dialógicos. Además, su implementación aborda en cierta medida contenidos transversales a la materia, como la competencia ciudadana o las estrategias para el autoaprendizaje.

3.- Objetivos del trabajo.

A partir de la implementación de las técnicas de esta metodología de investigación tratamos de **conocer y medir** el dominio del vocabulario que los alumnos tienen en el ámbito semántico ya citado de la identidad y las emociones. Esto es, el conocimiento que tienen del valor semántico de dichos términos de acuerdo al contexto lingüístico o narrativo en que aparecen. Del mismo modo, observamos el conocimiento de su significado denotativo en relación con la definición normativa de dicha terminología. Por último, la intervención considera también otros aspectos relacionados su competencia léxica inferencial; sus destrezas en el uso de ese índice de vocablos en relación con otra terminología y con un propósito comunicativo.

Para ello, la investigación y propuesta de intervención estudia el léxico empleado en la producción escrita de los alumnos y el grado de comprensión de un grupo de 19 términos léxicos inscritos en un *corpus* de fragmentos literarios.

Alrededor de los mismos se han diseñado actividades que permitan analizar su competencia léxica desde distintas dimensiones. En primer lugar, evaluamos su capacidad para interpretar el significado de las palabras como parte del proceso de lectura comprensiva de textos narrativos, su habilidad para la inferencia del significado a partir del contexto y de su competencia individual previa a la intervención.

Partiendo de los contenidos literarios, queremos medir su destreza en la formulación de definiciones y en el establecimiento de correspondencias semánticas de los términos dados. Además, evaluamos su capacidad para reconocer el significado normativo entre una variedad de definiciones. De este modo, la intervención se propone el desarrollo de la competencia léxica de los alumnos en la producción de definiciones semánticamente apropiadas. Las actividades van orientadas a la capacitación de los estudiantes de ESO en la producción de sinónimos o antónimos a partir de algunos de estos vocablos y en el uso correcto de la terminología de la identidad en su producción oral y escrita.

El proyecto analiza las relaciones entre la adquisición del léxico y el proceso lector de los alumnos. Entendemos que, en esta etapa educativa, el acceso a una lectura más rica de las obras literarias implica la activación de procesos cognitivo-semánticos complejos. Entre ellos se incluye una interpretación adecuada de la terminología, aspecto que puede influir de modo significativo en la comprensión lectora. Por ello consideramos las potencialidades del reconocimiento e identificación de los jóvenes con aquellos rasgos que caracterizan a los personajes narrativos, expresión de sus actitudes en los hechos de ficción.

Así, junto con las dimensiones de la competencia léxica que se han mencionado, se tienen en cuenta posibles relaciones con otras variables. Entre ellas los hábitos de lectura de los alumnos del grupo investigado, la identificación con figuras de la narrativa de ficción, así como sus resultados académicos en la asignatura de Lengua castellana y Literatura

De forma paralela a la ampliación de la competencia léxica, integrada en los contenidos del currículum para la asignatura de Lengua castellana y Literatura en la etapa de Secundaria, el área temática de la identidad y las emociones contribuye a la reflexión sobre los valores y la personalidad en esta etapa adolescente.

4.- Antecedentes y marco teórico. Descripción de estudios realizados sobre el tema.

Cuando hablamos de *competencia léxica* consideramos, fundamentalmente, dos dimensiones: por un lado, el tamaño o extensión del vocabulario, el número de palabras que los hablantes conocen; y, por otro lado, el grado de profundidad que ese conocimiento alcanza. Como apunta López Mezquita en su tesis para la evaluación de esta destreza, autores como Meara y Laufer consideran el tamaño o extensión del vocabulario crucial para los alumnos, al constituir un indicador de comprensión lectora que repercute en una mayor competencia en la expresión escrita y oral.

Cabe añadir a las dos dimensiones mencionadas la organización léxica o el modo en que los alumnos almacenan y representan las palabras en su léxico mental, y el automatismo del conocimiento receptivo y productivo por el que acceden a esas palabras en la recepción y producción de discursos orales o escritos.

De acuerdo con esta definición, dentro de la profundidad del conocimiento léxico consideramos diversas capacidades que conviene evaluar entre los grupos de alumnos de Secundaria:

- la capacidad para definir un término
- la habilidad para usar un término léxico apropiadamente
- la capacidad para recordar su significado o sus diversos significados y
- para usarlo correcta y productivamente en situaciones diversas

No obstante, es importante considerar las limitaciones temporales y técnicas con que contamos para el desarrollo de la investigación, que determinaron la selección de un pequeño número de términos conceptuales, tanto en la recogida de información mediante los cuestionarios como en las actividades que se implementaron en el aula. La elección del léxico, que recoge exclusivamente conceptos abstractos, no es arbitraria sino que, de manera lógica, está en relación con el argumento y contenido de los textos literarios en los que se apoya el estudio.

La competencia léxica favorece la expresión de ideas, pero también permite a los jóvenes en desarrollo ampliar su conocimiento del mundo y de sí mismos como seres sociales. Sólo a partir de un buen bagaje léxico los alumnos pueden acceder a la comprensión de una variedad de textos literarios y a la mejora de su expresión. Esto es, el conocimiento y dominio del léxico de las distintas áreas temáticas incide en el grado de competencia comunicativa de los alumnos y ésta, a su vez, en la capacidad y nivel de aprendizaje que desarrollen en otras áreas del currículo.

El lenguaje oral ayuda a los alumnos a interiorizar los términos y sus significados en la memoria, por ejemplo, a través de la creación de un cuento breve que después el alumno expone oralmente. Mendoza Fillola es uno de los autores que apunta a la conveniencia de la práctica de la comunicación oral para mejorar la riqueza léxica de los escolares y su comprensión lectora. Colomer añade que la discusión o debate en pequeños grupos enriquece la comprensión y la memoria a largo plazo, porque los alumnos deben recordar la información para poder explicar lo que han entendido.

Jesús Moreno Ramos corroboró en una investigación realizada con alumnos de la ESO que la programación sistemática de vocabulario permitía mejorar la competencia léxica y las habilidades productivas y receptoras de la lengua. El autor propone un modelo mixto en la metodología para el aprendizaje del léxico, que conjugue pruebas escritas argumentativas o creativas con técnicas de dramatización, dinámicas grupales o constelaciones léxicas que procuren aprendizajes significativos y comunicativos de la lengua.

Otros autores, como la profesora Marta Lescano, apuntan a la necesidad de que la enseñanza del léxico se produzca de manera organizada, contextualizada y recurrente, con la finalidad de “activar las constantes interrelaciones lingüísticas establecidas por las palabras a partir de conexiones asociativas de todo tipo, sinonímicas, antonímicas, de inclusión, etc.”

Lescano sostiene que la adquisición y uso del léxico forma parte de procesos cognitivos *estratégicos* de nivel superior, que implican procesos más básicos como la memoria o la

atención. De ahí que el vocabulario no se aprenda de manera aislada sino en relación “con la comprensión y la producción de un texto producido en un contexto comunicativo determinado y su adquisición para otros usos depende del manejo de estrategias cognitivas” por parte de los alumnos, que desempeñan un papel activo en la misma. El objetivo no es otro que el de promover un aprendizaje “significativo y no arbitrario” de la competencia léxica.

Este planteamiento tiene importantes repercusiones en la didáctica de la Lengua, que deberá considerar el aprendizaje del léxico a través de la comprensión de textos escritos y en la creación de los mismos, escogiendo lecturas breves y pertinentes a las necesidades de cada estudiante. Además, consideramos el desarrollo de la competencia léxica desde la perspectiva discursiva, que entiende el significado de una palabra “en términos de relaciones con los lexemas de las proposiciones de las que forma parte” (Lescano: 2001) y con otras unidades, como el intertexto o el destinatario al que se dirige. La misma autora defiende el desarrollo de estrategias léxicas de tipo semántico, esto es, “la incorporación de unidades en estructuras prototípicas y redes semánticas jerárquicas”.

A ese último planteamiento para la reorganización del Lexicón mental obedecen las actividades para el aprendizaje del vocabulario que propone Morante con objeto de que puedan “comprender su significado completo y a recuperar la unidad por su forma o significado en los contextos apropiados” (Morante: 2005).

Para otros autores, el desarrollo de la competencia léxica en las aulas depende principalmente de la adecuada elección de materiales didácticos, del desarrollo de estrategias de lectura y del aprendizaje del vocabulario en un contexto comunicativo determinado, es decir, en la comprensión y creación de textos que se ajusten a las necesidades de cada estudiante.

Moreno Ramos pone de relieve el escaso protagonismo que tradicionalmente se ha concedido a la enseñanza del vocabulario en la etapa de Bachillerato, quedando reducido el tratamiento de este aspecto de la Lingüística a ejercicios inconexos y apenas

contextualizados, dejando en manos de los propios estudiantes la adquisición de léxico a través de la lectura.

A la escasez de estrategias didácticas en la enseñanza de vocabulario se une el hecho de que el vocabulario es un signo de *adscripción social*, por lo que los centros de enseñanza deberían procurar, como apunta Ramos, la extensión de la lengua ejemplar entre el mayor número de hablantes, contribuyendo al logro de la variedad, precisión, adecuación y corrección en el uso del vocabulario.

Junto a los postulados y estrategias que defienden las investigaciones a las que hemos aludido, para facilitar la adquisición del léxico el docente puede valerse también de otros modelos textuales. En este sentido, el diccionario puede constituir también una herramienta útil en tanto que “incluye (principalmente) la *clase adecuada* de información” al representar “el lado inferencial” de la competencia léxica (Marconi: 2000).

Léxico y jóvenes

Al estudiar el lenguaje de los jóvenes, nos puede sorprender su pobreza léxica y, al mismo tiempo, el carácter innovador y creativo que hacen en el uso de la terminología. Este grupo de hablantes desempeña, sin embargo, un papel destacado en la variación de la lengua, particularmente en la ampliación y enriquecimiento del lenguaje coloquial.

Y, dentro del lenguaje de los adolescentes, es el campo léxico semántico en el que, para los sociolingüísticas, se hace más patente esa variación. La elección de un vocabulario y un conjunto de expresiones determinadas por los hablantes forma parte de su identificación como miembros de un grupo social, de una generación o de un colectivo. Esas manifestaciones lingüísticas son la expresión de la personalidad de los jóvenes, de su voluntad de diferenciarse. Así, muestran un alejamiento premeditado de la norma de prestigio, de los usos lingüísticos más convencionales (Mitkova: 2007).

Pero, según señala esta autora, más allá del empleo de una terminología coloquial o jerga propia de los grupos o subgrupos juveniles, el léxico que manejan los adolescentes informa sobre sus valores e intereses, con lo que puede estar diferenciado según la clase social a la que pertenecen, su procedencia geográfica y medio social.

5.- Metodología.

Descripción de la muestra de alumnos.

Para el desarrollo de esta investigación de tipo cualitativo e interpretativo que sigue el modelo de investigación-acción la muestra escogida son los alumnos del grupo 2ºC del Instituto *Valdespartera* de Zaragoza en el que llevo a cabo las actividades de la fase de *Prácticum III* del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. El IES en el que se lleva a cabo el proyecto es un centro educativo joven, fundado hace cuatro años y que se ubica en un barrio del área de expansión sur de Zaragoza. Actualmente, su oferta educativa se limita a los cuatro niveles de los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria, con cinco vías en el primer ciclo, 3 vías en 3º y 2 en 4º de la ESO.

Si atendemos al contexto socioeconómico y las características del entorno familiar del que proceden los alumnos del citado grupo, se trata de un colectivo que situamos en la así denominada clase media. No obstante, los 24 estudiantes que lo integran proceden de distritos urbanos muy diferentes entre sí, concretamente de los barrios de Montecanal y Valdespartera. La mayor parte de los alumnos del grupo, algo más de dos terceras partes de ellos, son hijos de padres con estudios medios o superiores.

Con un 7,9 de nota media en la segunda evaluación de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, constituyen una muestra con un rendimiento académico en esta materia superior a la del conjunto del alumnado de 2º curso. Sólo una cuarta parte de ellos tiene notas iguales o inferiores a 6 en la materia citada. Aun así, se trata de una muestra heterogénea de alumnos, entre quienes se cuentan una alumna que repite curso, con la asignatura suspendida, y un alumno *Acneae* con discapacidad visual que no precisa adaptación curricular sino que emplea materiales adaptados. Cabe añadir a la descripción anterior la presencia de tres alumnos de diverso origen étnico, segunda generación de familias inmigrantes, con un dominio de la lengua española equiparable al de sus compañeros.

Como explico más adelante, en la descripción del desarrollo de las actividades de la intervención, sólo 17 del total de estudiantes del grupo participaron en todas las sesiones de trabajo hasta la evaluación final.

Instrumentos para la evaluación y obtención de datos.

En cuanto a los instrumentos utilizados para el desarrollo del proyecto, empleamos el **cuestionario y la observación en el aula** para obtener información sobre los procesos de interpretación lectora, expresión escrita y comprensión léxica. Consideramos que éstos son los más apropiados para extraer datos de tipo cualitativo y cuantitativo de las variables analizadas dentro de la hipótesis inicial. Por un lado, en los cuestionarios los estudiantes efectúan una selección de términos con los que describen su autoimagen, cualidades y defectos, expresan sus valores o aspiraciones respecto al mundo que les rodea.

Así, los cuestionarios que se incluyen en el apartado de anexos comprenden cuatro preguntas con opción de respuesta múltiple relativas a los hábitos lectores de los alumnos, preguntas abiertas acerca de los procesos de identificación que establecen con los personajes literarios, los caracteres de ficción que prefieren y las emociones que la lectura les proporciona.

La parte final del cuestionario, que los alumnos cumplimentaron en la fase previa y al término de la intervención, contiene cinco ejercicios de léxico con los que tratamos de evaluar el grado de conocimiento que tienen de 19 vocablos. Todos ellos sustantivos y adjetivos que aluden a conceptos abstractos del campo semántico de la identidad y las emociones. Terminología extraída de los fragmentos literarios elegidos para la intervención didáctica.

A través de estos cuestionarios atendemos a las diferentes **dimensiones de la competencia léxica** en la práctica. Nos referimos a distintos niveles de la competencia

inferencial en el uso de esas palabras. En concreto, a la definición de los términos, la producción de palabras antónimas y sinónimas a partir de los mismos, la asociación de la terminología con su definición, la relación del vocabulario con otras unidades léxicas y la sustitución de las palabras por otras semánticamente equivalentes en una proposición oracional.

Ejercicio 1.- Definición del significado de un término o expresión que denote su sentido. Presenta cuatro vocablos para los que deben aportar una definición o explicación del significado, bien de forma oracional, bien en forma de palabra.

Ejercicio 2.- Léxico asociado a una palabra. Los alumnos tienen que relacionar palabras de cualquier categoría léxica que asocian a cada una de las cuatro unidades léxicas que se indican, por relación Semántica, Pragmática o de otro tipo.

Ejercicio 3.- Unir la terminología con su definición. Deben relacionar cada una de las cuatro palabras apuntadas en el cuestionario con la definición que le corresponde.

Ejercicio 4.- Sinónimos y antónimos. A partir de otros cuatro términos, los alumnos tienen que apuntar palabras con las que mantengan una relación de sinonimia o antonimia.

Ejercicio 5.- Sustituir una palabra en un contexto oracional. En este último ejercicio de evaluación, los estudiantes debían reemplazar, en una oración extraída de las novelas, tres adjetivos destacados por otros vocablos o expresiones con idéntico o semejante valor semántico.

Además de los cuestionarios, otro de los medios elegidos para la recogida de información fue la **observación del trabajo en el aula** en el transcurso de las actividades de comprensión lectora, inferencia de significados y asociación de definiciones con la terminología. Siguiendo el orden de agrupamiento de los alumnos del grupo, anotamos algunos datos sobre su intervención en la dinámica:

- El sentido inferido o los sinónimos que relacionan con los vocablos tras la lectura
- La asociación correcta de la definición normativa y el término léxico con el que se corresponde
- La intervención también pretendía obtener otros datos de la dinámica grupal, tales como la producción escrita de definiciones propias y de enunciados oracionales en los que usaran los vocablos seleccionados en las lecturas. Este apartado de la actividad didáctica, sin embargo, no pudo llevarse a cabo.

Recabamos datos de observación a partir de las sesiones dedicadas tanto a la lectura de los fragmentos literarios como a la de las definiciones de la terminología que es objeto de estudio. Del mismo modo, en el transcurso de las sesiones aclaramos algunos conceptos de las lecturas y también relacionados con la temática y contenido de las novelas.

Junto a los datos obtenidos a partir de estos instrumentos, en la interpretación de la información cualitativa y cuantitativa se han tenido en cuenta también aspectos tales como el rendimiento académico de los alumnos en la asignatura de la especialidad y su actitud en el desarrollo de la intervención.

Cronograma.

1º sesión.- Presentación del proyecto de innovación a los alumnos y explicación de las tareas que desarrollarán. Explicación de la primera novela y de su contexto histórico. Los alumnos cumplimentan el cuestionario sobre hábitos de lectura y los ejercicios para la evaluación de su conocimiento de los vocablos léxicos que sirven de indicadores.

2 sesión.- Lectura individual y por parejas de ocho fragmentos literarios extraídos de las dos novelas. Juego de inferencia del significado del léxico destacado en las lecturas, que se corresponde con la relación de 16 términos del cuestionario. Les pedimos sinónimos o definiciones del sentido con que aparecen esas palabras en los textos. Correcciones de

las aportaciones del grupo de alumnos. Lectura de definiciones e interrogación sobre los vocablos a los que se refieren éstas, sinónimos y aclaraciones.

3º sesión.- Explicación de la trama narrativa de ambas novelas y descripción de los personajes que aparecen en ellas. Relación entre la personalidad descrita por los autores y las lecturas realizadas. Conectamos parte de la terminología estudiada con los personajes de la novela y con situaciones ficticias o reales. Los alumnos completan de nuevo el cuestionario de competencia léxica.

CRONOGRAMA	
	2º ESO
17 abril	Introducción a la primera de las novelas y su contexto Cuestionarios evaluación inicial
27 abril	Lecturas y actividades didácticas de comprensión léxico
28 abril	Explicación del contenido y personajes de las novelas Cuestionarios de evaluación final
29 abril	Análisis de la información recopilada

6.- Memoria de la investigación realizada.

Contextualización.

La investigación se ha llevado a cabo sobre un grupo de alumnos de 2º curso de ESO que cursan sus estudios en el **Instituto** de Enseñanza Secundaria ‘Valdespartera’ de Zaragoza, una institución joven, con tan sólo cuatro años de trayectoria educativa, que ha ampliado rápidamente sus dimensiones y volumen de alumnado a lo largo de este periodo de tiempo. El centro educativo se sitúa en un barrio al Sur de la capital aragonesa, una de las áreas de expansión de la ciudad, y tiene como referencia a los colegios de Valdespartera I, Rosales del Canal, Montecanal y Valdespartera II

Se trata de un grupo de estudiantes bastante **homogéneo**, la mayoría con una buena actitud hacia el estudio y el contexto escolar. Son jóvenes de entre 13 y 15 años, más de la mitad de ellos ha cumplido ya los catorce años, siete alumnos tienen aún 13 años y sólo dos, entre ellos la estudiante que ha repetido curso, han cumplido los 15. Como se aprecia en el *Gráfico 1*, hay una proporción bastante equilibrada entre chicos y chicas en el grupo. El 54,16% son de sexo masculino y el 45,83 % de sus miembros son de sexo femenino.

Aproximadamente un 12% del alumnado del grupo pertenece a la segunda generación de familias de origen inmigrante, sin que ello represente en ningún caso el desconocimiento del español. Entre ellos hay un alumno de sexo masculino con discapacidad visual, que cuenta con apoyo de un tutor de la ONCE para la adaptación de los materiales de estudio y libros de texto.

En su conjunto, los individuos de la muestra tienen bastante interés por su desempeño académico y buenos o muy buenos resultados en la mayoría de materias de las que se examinan en el instituto de Secundaria. El *Gráfico 2* muestra la distribución del grupo según la calificación que obtuvieron en la última evaluación de Lengua castellana y Literatura. La media del grupo en la segunda **evaluación** es de Notable, con un 7, nota

que alcanza el 7,9 de promedio en el caso de la asignatura de Lengua castellana y Literatura de la que forma parte el objeto de este estudio.

Hay nueve alumnos que obtuvieron una media de Sobresaliente en el segundo trimestre, ocho con Notable, cuatro alumnos con un Bien en la materia, dos con un aprobado Suficiente y una alumna, repetidora, con la materia de LCYL suspendida en la segunda evaluación. Del total, cuatro cuentan con dos o más suspensos en la 2ª evaluación y otros cuatro estudiantes tienen una materia suspendida.

Por otra parte, no se aprecia ninguna correlación significativa entre el sexo del alumnado y el resultado académico en la materia de Lengua castellana, apenas una ligera superioridad entre las chicas en los resultados globales de evaluación en el conjunto de asignaturas.

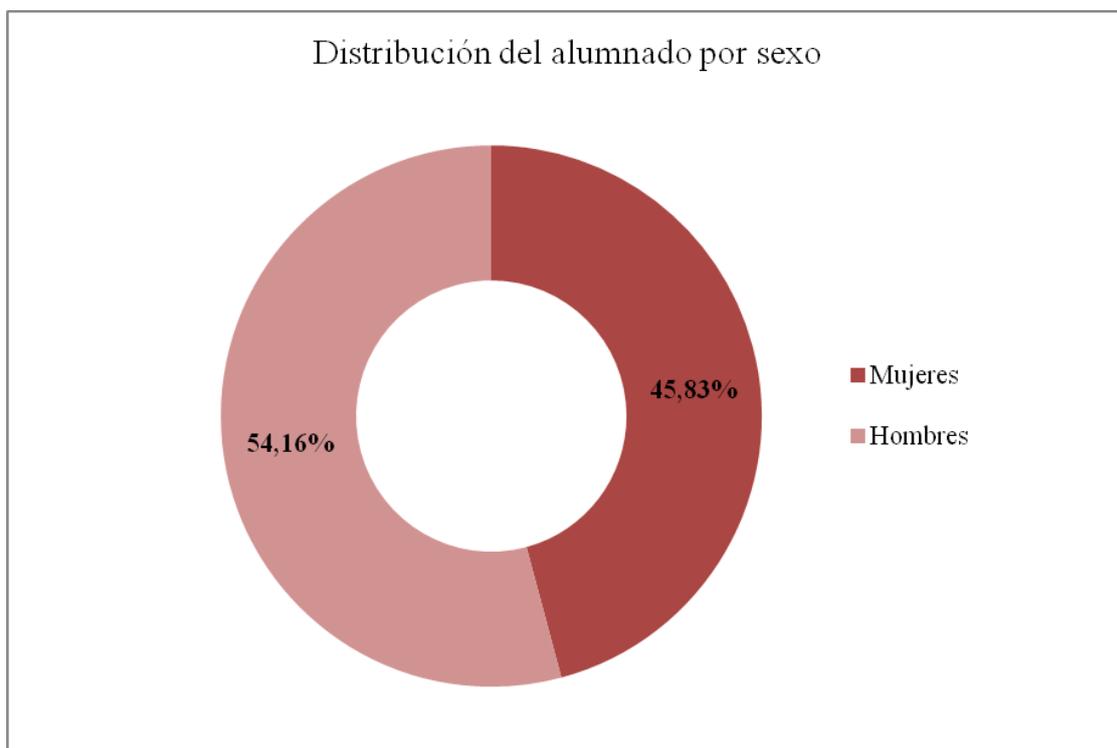


Gráfico 1

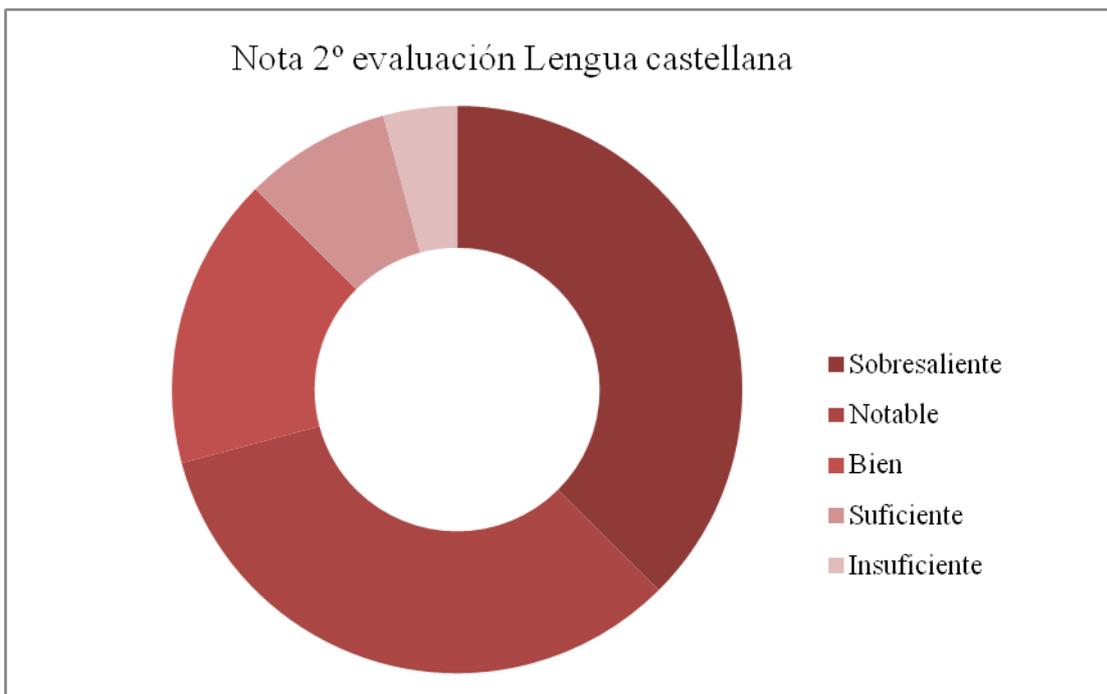


Gráfico 2

Síntesis del desarrollo de las actividades.

Durante la **primera sesión** de la intervención, explico el contexto en que el autor escribió la novela *Un mundo feliz*, su trasfondo histórico y las implicaciones filosóficas que pueden deducirse de la narración. Introduzco la trama y estructura social que aparece representada en el libro, que expone una visión pesimista de una distópica sociedad del futuro, como una proyección o pronóstico que Aldous Huxley hace del progreso humano. Hago una introducción a algunos de los conceptos que definen ese mundo aparentemente ideal o feliz.

Dado que la mayoría de estudiantes no conoce esta obra de narrativa universal, les fue explicado el argumento, el simbolismo y el mensaje de la novela, se describe el tipo de personajes que aparece representado y el orden social que retrata. Establecemos una comparativa con algunas realizaciones cinematográficas de ciencia ficción que ellos conocen, entre ellas películas contemporáneas que representan seres-robot con cualidades pseudo-humanas, como *Matrix* o *Chappie*. También las similitudes que podemos encontrar entre la sociedad imaginada por Huxley y el contexto

contemporáneo de la crisis económica, los grupos antisistema, la expresión de disconformidad política o la expresión artística de la individualidad.

Durante la exposición se trabajan contenidos como las cualidades pseudo-humanas de los personajes que aparecen en la primera de las novelas: el condicionamiento y la predeterminación de estamentos o castas entre ellos, además de otras características que distinguen el mundo descrito por Huxley, como la ausencia de conflicto, la negación de los sentimientos y del arte. Después de esta introducción y una vez explicados los objetivos del proyecto, los alumnos completan el primer cuestionario de evaluación sobre sus hábitos de lectura y los ejercicios de léxico.

Los estudiantes plantearon bastantes interrogantes respecto a las preguntas del cuestionario, expresando dudas en relación con el significado de la terminología léxica. Aunque pusieron interés en realizar la prueba, hubo un elevado porcentaje de ejercicios y respuestas que no completaron. El ejercicio de sinonimia y antonimia fue el que más alumnos dejaron en blanco. Esto, a pesar de que se les invitó a apuntar todo aquel término que pudieran relacionar de algún modo con el significado del que figuraba en el cuestionario, aunque no fuera correcto.

En la **segunda sesión** de trabajo, se repartieron entre las parejas de alumnos del grupo distintos fragmentos de las dos novelas. En total ocho lecturas, con una extensión promedio de unas 350 palabras, en cada una de las cuales aparecían dos vocablos destacados en negrita.

Seis de los fragmentos pertenecían a la narración *Un Mundo Feliz* y dos a la novela juvenil *Konrad, el niño que salió de una lata de conservas*. Los alumnos leyeron de forma individual los textos. Esto les llevó menos de diez minutos. Queríamos que activasen procesos de inferencia para determinar el sentido de las palabras resaltadas a partir del contexto en que aparecen. Así, seguidamente, pedimos a cada una de las parejas que aportaran una definición aproximada del léxico destacado en su lectura, aunque también los compañeros ofrecieron respuestas.

Los estudiantes hicieron sus conjeturas respecto al valor denotativo de los vocablos, planteando sus propias definiciones de manera aproximada. Sin embargo, no apuntaron las acepciones correctas ni el significado preciso para los 16 términos. Mostraron un mayor desconocimiento de una mitad del total del léxico, para el que no fueron capaces de ofrecer una definición aproximada. Entre ellos *Condescendencia*, que definen como ‘*aceptar la realidad con pena*’; *Hipócrita*, término que asocian con quien ‘*no da mucha importancia a las cosas de los demás*’; *Dignidad*, que relacionan con quien actúa ‘*con bastante orgullo*’; o *Comedido*, que para ellos describe a quien ‘*se conforma con todo, con muy poco*’. Otros vocablos del índice les son más conocidos, entendemos que son términos más próximos a su contexto real de uso o bien forman parte del bagaje léxico de algunos de los alumnos de la muestra.

Después de la interacción oral, distribuimos entre los alumnos una hoja en la que figura una adaptación de las definiciones de la Real Academia de la Lengua para los 19 términos dados, si bien en ella no aparece el vocablo al que aluden. Los alumnos leen en voz alta, de una en una, estas definiciones. Preguntamos al conjunto de la clase si saben con qué palabra se relaciona dicha definición. Hacemos, en los casos en que es necesario, una segunda lectura hasta que encuentran la correspondencia. A pesar de que no dieron con la respuesta correcta en la primera intervención, dedujeron prácticamente todos los términos en las sucesivas contestaciones.

Ellos aquí tienen que anotar el término en la hoja que se les ha entregado. Después, el docente corrige las respuestas, aclarando el sentido de cada término. En la medida en que el tiempo disponible lo permite, pedimos que lean en voz alta aquellas oraciones en las que aparece cada vocablo con objeto de recomponer el sentido léxico contextualizado. Contrastamos la comprensión de la terminología, en líneas generales, contando con una buena actitud de participación de los alumnos en la actividad.

Observamos, sin embargo, que el acceso a la terminología en el contexto textual de los fragmentos literarios no deja de ser insuficiente, puesto que la selección literaria es algo compleja para la edad y nivel de competencia lingüística del grupo. Además, constituye una muestra textual limitada, que en algunos casos no ofrece indicios suficientes acerca

de la intencionalidad o cualidad que el narrador quiere atribuir a una situación o individuo. Del mismo modo, los textos no refieren el conjunto de acepciones que cada uno de los términos léxicos contiene, que, por el contrario, sí aparecen en las definiciones cultas consultadas en el siguiente paso de la actividad. El propósito era completar estas actividades con una segunda lectura comentada de los fragmentos y también con la elaboración, por parejas, de una definición propia de los 16 términos. Sin embargo, en la implementación no fue posible desarrollar esta segunda fase del ejercicio.

Dedicamos la **tercera sesión** de la intervención a volver sobre el contenido literario en el que se sitúa el vocabulario sobre el que han reflexionado. A lo largo de los cincuenta minutos de clase, explicamos los aspectos fundamentales de la novela *Un mundo feliz*. En particular, analizamos el relato de los sentimientos humanos que encarnan sus protagonistas, el valor simbólico y los estereotipos que aparecen representados en el libro.

Les hablo también de las características del protagonista de la novela *Konrad, el niño que salió de una lata de conservas* y de sus cualidades, desde la semejanza entre él y los individuos de Huxley y en contraposición al personaje de *Bernard Marx* en la primera novela. La introducción a la temática de la novela y a las características de la sociedad representada y sus individuos permite explicar el significado de una parte de la terminología léxica recogida en los cuestionarios. Establecemos además ciertos paralelismos entre las características del mundo imaginado en dichas narraciones y sus personajes de ficción y aquellas emociones o experiencias propias de la realidad y del sujeto humano.

De este modo, podemos vincular los contenidos narrativos con el sentido e intencionalidad del léxico estudiado. Así, volvemos sobre algunas definiciones de los vocablos. En el transcurso de la sesión, establecemos conexiones entre el ‘soma’ o droga de la novela que transporta a los individuos al conformismo o felicidad y los valores propios de la sociedad moderna, tales como la medicación, la publicidad, el consumo o las aficiones. En el marco de la explicación planteamos el paralelismo entre

los personajes y mundos de ficción de la televisión, el cine o la literatura y ese artificial *mundo feliz*.

Por último, los alumnos completan por segunda vez el cuestionario de la intervención educativa, con objeto de evaluar su grado de comprensión y competencia en el manejo del léxico que han encontrado en las novelas. Dedicamos alrededor de 20' a la realización de la segunda parte del cuestionario, que se corresponde con la prueba de léxico

Datos obtenidos a partir de la intervención educativa.

La información obtenida a partir de los distintos instrumentos de obtención de datos ha sido analizada en relación con otras variables descriptivas del alumnado que constituye la muestra investigada. Nos referimos a sus resultados en la evaluación de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, sus hábitos lectores o el sexo de los estudiantes.

Además de aquellas conclusiones que determinan la validez de la hipótesis inicial respecto a la competencia léxica, extraídas de la comparación de datos antes y después de la intervención, el proyecto permite conocer otros aspectos del alumnado. En concreto, su participación en el estudio nos proporciona datos relacionados con la expresión de su identidad y la proyección de sus valores e ideales a través de los mundos y personajes que aparecen en las narraciones de ficción. Además, los adolescentes explican qué emociones o satisfacciones encuentran en la lectura o prefieren en ella.

En primer lugar, se les preguntó a los alumnos por sus hábitos de lectura y por los procesos de identificación que establecen con los personajes de las narraciones, bien porque se asemejan a su yo ideal o constituyen un modelo a tener en cuenta en la construcción de su identidad. A partir del cuestionario, recopilamos la terminología que utilizan en la descripción de su autoconcepto y su personalidad, sentimientos e ideas respecto a sus ideales, sus valores y contravalores.

Del total, según se observa en el *Gráfico 3*, más de la mitad se consideran lectores. Los restantes nueve alumnos del grupo se declaran no lectores, si bien a continuación, cuando se les pregunta por el número de libros que leen cada mes, responden afirmativamente, asegurando que leen uno o más libros, entre otros materiales. Observada la posible correlación entre la puntuación que obtuvieron en la evaluación de la asignatura con el **hábito lector** de los estudiantes, concluimos que sí se da una correlación entre ambos datos entre los estudiantes con una nota de Sobresaliente, pero no advertimos esa misma correlación entre los alumnos que obtuvieron un Notable en la asignatura, quienes, en su mayoría, responden que no leen.

Curiosamente, los alumnos con peores calificaciones se declaran lectores. Así, bien la respuesta de los individuos no ha sido completamente sincera, bien no podemos corroborar que exista una relación directa entre ambas variables. Sólo contamos dos lectores entre los alumnos con Notable; si bien la mayoría de los que obtuvieron Sobresaliente sí leen; de los estudiantes con Bien la mitad son lectores, al igual que los dos alumnos con Suficiente y la alumna con la materia suspendida.

No obstante, como se ha apuntado anteriormente, hay un sesgo o contradicción en las respuestas referentes a los hábitos de lectura. Es decir, interrogados sobre la cantidad de lecturas que realizan de media al mes, tan sólo tres estudiantes señalaron la opción de 0 libros, a pesar de que son muchos más los que se definen como 'no lectores'. Tan sólo una alumna escogió la horquilla de 3 o más libros, cuatro dicen leer más de dos libros, mientras que 13 marcaron la opción de 1-2 libros y un alumno respondió entre 0-1.

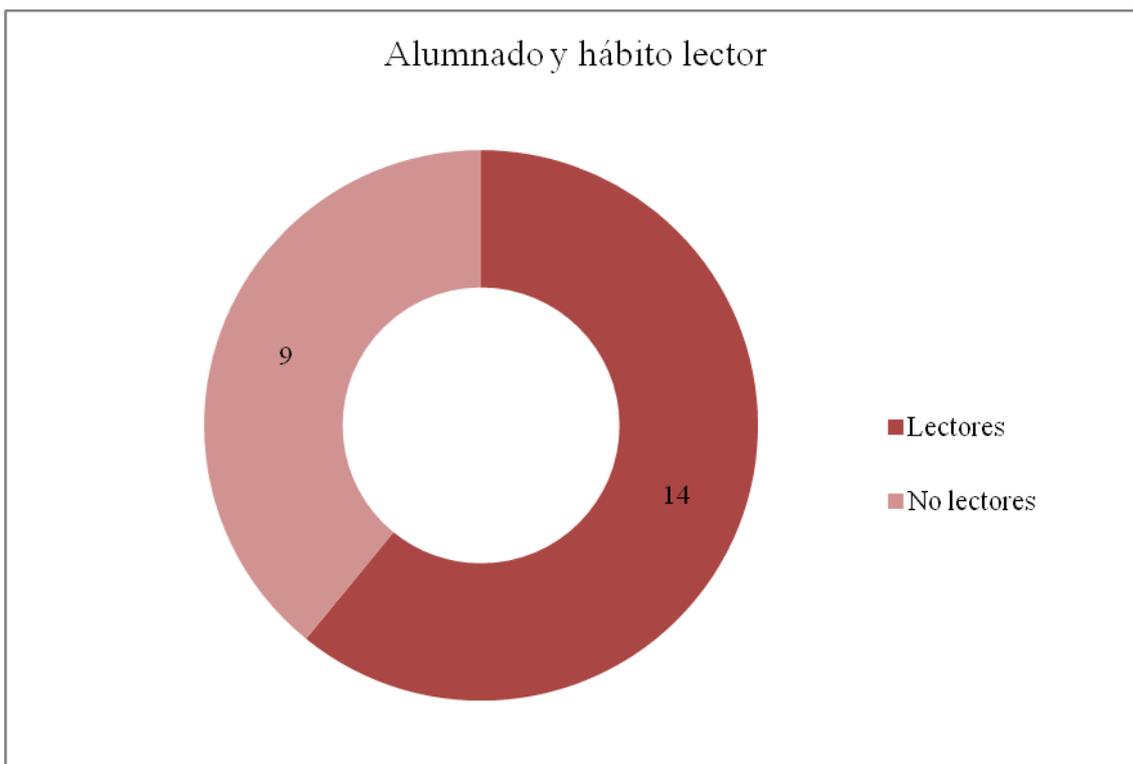


Gráfico 3

Por lo que respecta al tipo de soportes, textos y **publicaciones que prefieren** como lectura, se les dieron varias opciones: libros; blogs y páginas de internet; revistas; periódicos; cómics; diccionarios y enciclopedias, de entre las que podían elegir cuantas quisieran. La primera de ellas, los libros y blogs son la lectura predilecta para la mayoría, 16 eligen los primeros, frente a 12, que incluyen publicaciones en internet; 7 alumnos, en su mayoría del sexo femenino, eligen también las revistas, 4 incluyen los periódicos, sólo 3 los cómics y tan sólo un joven marcó la opción de enciclopedias y diccionarios.

Nos interesa conocer si los alumnos se sienten **identificados** con los personajes que protagonizan o aparecen en sus lecturas narrativas o de otro género. Del total de estudiantes, la mitad respondió de manera afirmativa, mientras que la otra mitad sostiene que no se reconoce en la personalidad o acción de los personajes de ficción o literarios. Tres alumnos ofrecen una respuesta más ambigua, admiten esa identificación sólo en determinadas lecturas. Cabe mencionar, que, de acuerdo con las respuestas que

aportaron, el proceso de identificación con los personajes es algo más pronunciado entre las encuestadas del sexo femenino. Esto, como se aprecia más adelante en sus opiniones, puede estar vinculado con la sensibilidad literaria de ellas, que son más proclives a buscar en esta actividad la emoción o la recreación del mundo afectivo.

Respecto a las emociones y sensaciones que les proporciona la lectura, entre las más referidas están la tranquilidad o el relax, el agrado y la motivación, aunque predomina, expresada con otras palabras, la idea de evasión. Se trata de una actividad que asocian con sensaciones placenteras, aunque admiten que determinadas lecturas les aburren, les cansan o directamente no les interesan.

Leer responde a su necesidad o voluntad de salir de la rutina: *“me gusta la historia porque es de aventuras o de risa”*; saciar su curiosidad, proporcionarles una forma de diversión y ocio. La lectura constituye un medio de hallar felicidad y persiguen a través de ella la acción, las aventuras, los romances y la pasión que les proporcionan los mundos de ficción. *“Potencia la imaginación, puesto que tienes que ir imaginando cada escena del libro”*, apuntan. Algunas narraciones *“hacen que me lata fuerte el corazón”*, dicen, o bien no les aportan *“ninguna emoción, excepto si es de amor, que me transmite dulzura”*.

Algunos jóvenes relacionan la lectura con el relax, entendido como placer o bienestar personal, cambia el ritmo de su pensamiento o la noción del tiempo. También sienten la lectura como un medio para recrear experiencias que perciben como verosímiles o próximas a su identidad. *“Me siento como si fuera yo la protagonista y vivir todas las experiencias que suceden a lo largo del libro”* -dicen- o *“me teletransporta”*, *“es como si sintiera las emociones de los personajes”*.

Si atendemos a la identificación con **personajes de ficción** o narrativa, ese proceso se da más con aquellos personajes que representan la aventura, la sorpresa, el atrevimiento o la valentía. Explican que prefieren figuras de viajeros o seres intrépidos, también curiosos, apasionados, como manifestación de lo que buscan en la Literatura.

Aprecian además particularmente aquellos personajes literarios que viven una edad adolescente o circunstancias similares a las suyas y los románticos. Luchadores perspicaces, activos y deportistas, inteligentes o reflexivos, son algunas de las cualidades y valores que les gustan en ellos. Demuestran además interés por el retrato psicológico de los personajes, por “*analizar la personalidad en base a sus acciones*” o bien por sus rasgos humanos. Por el contrario, les disgusta que los personajes de la narrativa sean aburridos, egoístas, cobardes o “que se crean superiores a los demás” o la “prepotencia”.

Las chicas expresan mayor interés por las narraciones de romances o personajes que experimentan lo afectivo y las pasiones amorosas. Cabe interpretar que esto responde a su carácter más empático y su madurez, o bien la afectividad está más presente en la definición social de su rol femenino y se sienten más libres de expresarse sentimental o románticamente. También prefieren personajes dotados de valores positivos como la bondad, aquellos en los que reconocen sencillez o humildad, o conflictos con los que se identifican.

En la **descripción de su identidad**, la referencia a su descripción o aspecto físico al hablar de sí mismos no ocupa un peso muy importante, pero sí aparecen en algunos de los cuestionarios, tanto de ellos como de ellas. Principalmente, se definen por su carácter social. La relación de adjetivos que apuntaron se puede agrupar alrededor de cuatro ejes: términos que expresan su identidad social, sus sentimientos y actitudes desde el punto de vista afectivo y social; con un menor volumen de palabras los que se refieren a su carácter o actitud hacia el mundo; un tercer eje relativo a su perfil académico; y, por último, aquel con el que expresan cualidades físicas.

La selección de adjetivos que utilizaron denota cuáles son sus principales centros de interés en el desarrollo de su personalidad como adolescentes, en la transición a la vida adulta. Predominan los adjetivos de uso frecuente, propios del lenguaje formal, si bien no refieren terminología culta.

Respecto a la personalidad, amable es un término que han utilizado en mayor proporción las alumnas, aunque también ellos ofrecen respuestas como “se escuchar”. En su autodefinición, los términos divertido, bromista y gracioso, también ocurrente, aparecen con bastante frecuencia, posiblemente en relación con su necesidad de aprobación o el enfoque lúdico de su experiencia vital. También mencionan aspectos tales como la extroversión e introversión, que ven como un factor importante de ajuste o integración en su entorno.

‘Simpático’, ‘alegre’, ‘optimista’, ‘atrevido’, ‘guapo’, ‘sincero’, ‘impulsivo’, ‘interesante’, ‘sociable’ o ‘tímido’ son algunos de los adjetivos predominantes en la expresión de su autoconcepto en relación a su ser social.

También se definen en torno a su perfil académico o profesional, apuntando cualidades tales como *‘curiosa’, ‘inteligente’, ‘vago’, ‘listo’, ‘luchador’, ‘constante’, ‘perfeccionista’ o ‘competitivo’*.

Hablan de su espontaneidad o simpatía propias de su carácter o su mundo personal como aspectos positivos de su identidad, que ven recompensados o apreciados en su relación con los demás, sin embargo consideran también la cara negativa de esas mismas cualidades en relación a su inmadurez o falta de prudencia y autocontrol.

El egoísmo y los mentirosos o la mentira son dos de las cualidades que más citan entre aquellas que les disgustan de los demás, valores que hablan de su idealismo. Desde el entorno familiar o social se les educa en esos valores o se les insta a ser generosos y sinceros desde una concepción parcial de los mismos. La prepotencia o idea de superioridad de los demás es otra cualidad que desprecian. Mientras, en algunos casos advertimos que consideran la sinceridad desde una perspectiva ambivalente, ya que figura como una cualidad positiva, aunque, al mismo tiempo dicen *“las cosas sin pensar”*, otro de los rasgos negativos que apuntan, resultado de su carácter en ocasiones irreflexivo y su impulsividad.

Apreciamos que, en sus escritos, algunas de las jóvenes, en menor medida sus compañeros, describen su carácter como *'sentimental'*, lo que interpretan como una cualidad negativa. Cabe suponer que se refieren bien a una mayor sensibilidad propia de esta etapa de desarrollo. Son conscientes de la pérdida de control sobre sus emociones, hacia sí o hacia los demás que puede interferir en su bienestar. Les disgustan otros aspectos de su carácter tales como la *'timidez'*, el sentido del ridículo o que les consideren *'creídos'*, *'tercos'* o *'tontos'*, también pecar de exceso de ingenuidad.

Preguntados acerca de las cualidades que valoran en otras personas, las que aparecen con mayor frecuencia en los cuestionarios son, por este orden, entre las positivas: *'amables'*, *'divertidas'*, *'risueñas'*, *'bondadosas'*, *'sinceras'*, *'leales'*, *'que confíen en mí'*, *'abiertas'* o *'graciosas'*; también reseñan valores como *'respetuosas'*, *'agradables'* o *'atrevidas'*. Desprecian, además de los valores ya citados, a las personas *'criticonas'*, *'creídas'* y las que tienen cualidades opuestas a las anteriores.

Les pedimos una descripción de lo que para ellos es **un mundo ideal o feliz**, aquel que corresponde o se aproxima a su utopía. En este apartado, erradicarían del mundo realidades como la guerra, la pobreza, la injusticia, la corrupción, el egoísmo o el crimen, incluso se refieren al dinero, hechos que, de algún modo, se oponen a sus valores e idealismo:

“Que no haya tanta corrupción, que sean justos y haya más libertad”

“Todo el mundo debería dedicarse a lo que realmente le apasiona. Así, en vez de trabajar, la gente iría a pasarlo bien. El mundo así iría mucho mejor”

Entre sus ideales están la justicia, la libertad, la ausencia de colegio, la aventura o magia en el mundo real, la diversión y el ocio, además de algunos aspectos que forman parte de su vida y realidad cotidianas: la familia y los amigos que aprecian, el deporte, internet, la ausencia de discusiones, problemas o normas, un mundo sin obligaciones ni enfermedad:

“Un mundo con todo el mundo conectado a internet y delante de una pantalla continuamente”

“Un mundo en el que no necesitaríamos dinero para hacer lo que quieress”

Predominan entre sus respuestas las que configuran una representación del mundo ideal en su tiempo presente, inmediato, una expresión de ajuste psíquico, bienestar o satisfacción con la realidad, donde lo que más valoran es la proximidad de sus seres queridos, su mundo afectivo. Aportan respuestas como las siguientes:

“Mi mundo ideal sería con la gente a la que quiero, que hagan reir”

“Que todos vivamos felices con lo que tenemos”

“Que todo el mundo fuese como yo deseo y que la gente me quisiera mucho”

“Un mundo sólo con Santi, sin Andrea”

Valoración de la Prueba inicial de léxico.

En los cuatro ejercicios del cuestionario que requerían la producción terminológica propia de los estudiantes, establecemos una escala de puntuación con cuatro valores: blanco o 0 para quienes no responden a la pregunta o ejercicio, M_mal para los que responden de manera desacertada o con una expresión que no tiene ninguna relación semántica con el término-índice, R_regular para aquellas respuestas que constituyen una aproximación semántica a la palabra y B_bien para aquellos ejercicios en los que el alumnado ha aportado un término que se corresponde de forma adecuada con el sentido o alguna de las acepciones del vocablo. Mientras, para el ejercicio en el que los alumnos debían relacionar tres términos léxicos con su definición, consideramos lógicamente tres únicos valores en la escala: Bien, Mal o blanco.

El análisis de los resultados globales de los alumnos tras completar los cinco ejercicios en la Prueba inicial de léxico y la suma de todos ellos ofrece las siguientes cifras globales y porcentajes.

Sobre el total de 437 respuestas que debían cumplimentar los 23 estudiantes, tenemos:
161 Bien 81 Regular 77 Mal 118 En blanco

Esos mismos valores expresados en porcentajes:

Bien_ 36,84 % Regular_ 18,53% Mal_ 17,62% 0 En blanco_ 27%

Extraemos también los resultados de evaluación de la misma Prueba inicial sobre los 17 alumnos que completaron el estudio, que constituyen la muestra comparativa. El análisis de las respuestas ofrece los siguientes datos, que representamos en el *Gráfico 4*:

100B _48R_58M_97blanco **B_32,89% R_15,78% M_19,07% 0_31,9%**

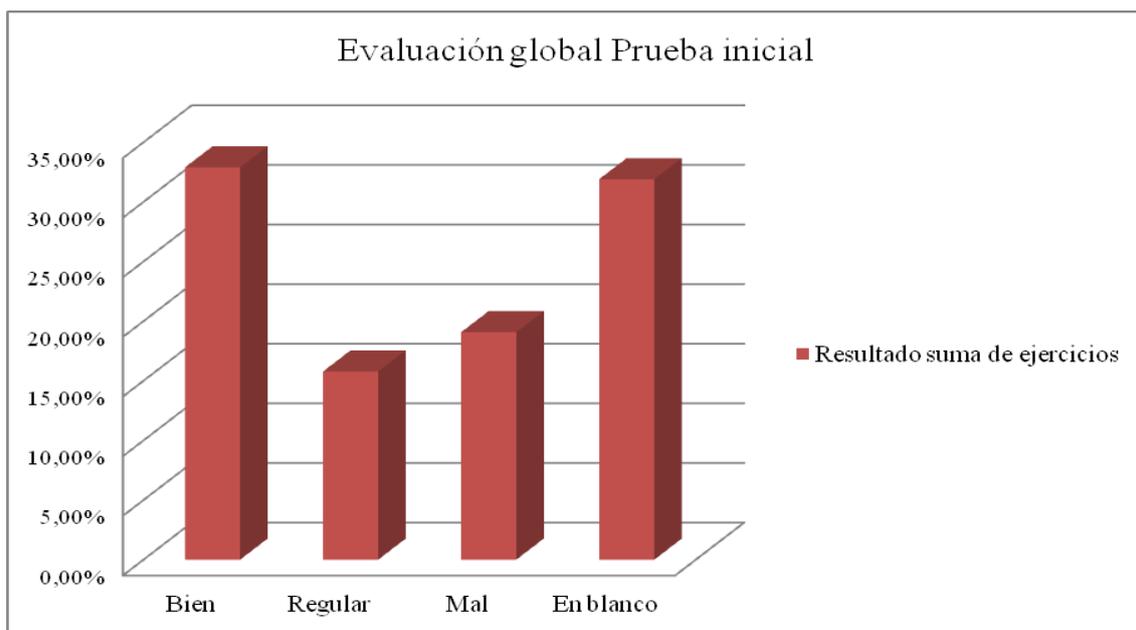


Gráfico 4

En primer lugar valoramos los resultados habidos en la Prueba de evaluación inicial sobre los 23 alumnos del grupo-clase, así como también la calificación que asignamos a ese mismo grupo en cada uno de los ejercicios que componían la prueba. Tras esa primera valoración se extraen algunas conclusiones respecto al conocimiento semántico que tienen de la terminología.

1º Ejercicio.-

Indignada 13B_8R_2M_0blanco

Censurable 9B_6R_4M_4blanco

Jactancioso 4B_1R_3M_15-blanco

Reproche 4B_9R_7M_3-0

El término que les ha resultado más fácil de definir o explicar con sus propias palabras es *Indignada*, aunque los alumnos no refieren una definición del todo precisa. Para este vocablo, aportan otros términos que se acercan a su valor semántico, como *'ofendido'*, *'rabia'*, *'frustrada'*, *'avergonzada'* y definiciones con sentidos connotativos de injusticia, enfado, disgusto, decepción. Responden con expresiones que pueden ser entendidas como la causa de ese sentimiento: *"te lleva la contraria"*, *"cuando no te gusta algo que alguien ha hecho"* o *"que se enfada por algo que han dicho, algo injusto"*.

Aproximadamente la mitad de los estudiantes aporta una definición correcta para el segundo término *Censurable*, refiriendo sinónimos tales como *'contrario'*, *'obsceno'*, *'cerrado'* *'prohibido'*, *'no apto'*; además de otras expresiones: *"algo que se tiene que tapar para el bien de los demás"*, *"que no tiene vergüenza"*, *"algo que no se debería ver"*, *"cosas públicas de contenido inapropiado"*. Sin embargo, no refieren la palabra criticable entre las acepciones.

Pocos alumnos responden con exactitud la definición de *Jactancioso*, para la que refieren el vocablo *'presumido'* y las expresiones *"que se jacta"*, *"que presume de sus logros"*.

En el caso del término *Reproche* la mitad de los estudiantes indicaron alguna palabra que corresponde parcial o completamente a su sentido, aunque no aportaron definiciones muy precisas. Entre éstas están *'queja'*, *"protestar algún comentario"* *"replicar algo"*, *"afirmación de queja por un comportamiento"*, también *"responder desesperadamente"* o *"repetir varias veces algo que alguien ha hecho mal"*. Entienden

también por reproche el comportamiento de alguien “*que pone excusas*” o “*lleva la contraria*”.

2º Ejercicio.-

Autocompasión 3B_14R_2M_4blanco

Violento 15B_6R_0M_2blanco

Dignidad 8B_10R_1M_4blanco

Quejumbroso 7B_1R_0M_15blanco

En este ejercicio, de asociación terminológica, con frecuencia responden con palabras de la misma familia léxica, anotando un verbo o sustantivo que se relaciona con el adjetivo indicado o a la inversa: ‘*dignidad – digno*’, ‘*autocompasión –compasión*’ ‘*violento-violencia*’. O bien reescriben el término suprimiendo uno de los monemas de raíz latina ‘*Autocompasión – compasivo*’. Aportan vocablos derivados del mismo término que figura en el cuestionario

Calificamos con un Regular aquellas palabras producidas por **derivación o flexión** del monema o raíz léxica que aparece en el cuestionario, con correlación semántica pero que no representan una ampliación o matiz de sentido respecto al término original. Por tanto, considero que no son significativos para la demostración de la competencia léxica del estudiante, únicamente prueban el conocimiento de los procesos de formación de términos por derivación.

De acuerdo con los resultados, la asociación léxica con el término *Autocompasión* es la que les ha ofrecido más dificultades. Relacionan este vocablo con ‘*autoestima*’, por oposición o antonimia, aunque unos pocos alumnos aportan léxico o expresiones de valor denotativo o connotativo próximo: ‘*misericordia*’, ‘*confesión*’, ‘*perdón*’ o ‘*soy perfecto*’. No relacionaron otros términos como lástima, pena o piedad, que definen un sentimiento parecido.

Más de la mitad de los estudiantes anotaron léxico de semejante valor semántico para el término *Violento*, aunque principalmente en relación a las acepciones de agresión, enfrentamiento o daño, como ‘*pelea*’, ‘*insultar*’, ‘*salvaje*’, ‘*pegar*’, ‘*francotirador*’ o

'violar', no precisan terminología que denote la acepción de 'contrariado' o 'incómodo', tan sólo en un cuestionario refieren el término 'agresivo'. Este es el vocablo del ejercicio para el que aportaron un mayor número de términos.

Una tercera parte de los alumnos responden términos asociados semánticamente de manera directa al de *Dignidad*, aproximaciones de carácter positivo, tales como 'justicia', 'respeto' "estar a gusto con uno mismo" o 'bondadoso', también equiparan este vocablo a 'vida', 'derechos' o 'esfuerzo'. Sin embargo, refieren otras palabras con distinta acepción y sin relación semántica, como 'orgullo', 'ganar', 'atrever' y 'valentía'.

El apartado que dejaron sin responder en este ejercicio más de la mitad de los estudiantes fue el del vocablo *Quejumbroso*, sólo una tercera parte anotan términos asociados semánticamente: 'queja', 'protestón', 'pesado', 'llorica', 'pobre' o 'dolor'. Uno de los alumnos relaciona además este término con objetos y no sujetos, responde 'casa en ruinas, madera podrida'. En suma, los términos que mejor comprenden antes de la intervención son *Violento* y *Dignidad*, para los que aportaron un mayor número de vocablos de valor semántico correspondiente.

3º Ejercicio.-

Culpabilidad 17B_5M_1blanco Conspirador 19B_3M_1blanco
Prejuicio 15B_7M_1blanco Turbado 16B_7M_0blanco

La mayoría de los estudiantes completó correctamente este ejercicio, en el que debían relacionar los términos con su definición. Se trata de la prueba que encontraron más sencilla de realizar. Las palabras que les ofrecieron más dificultad fueron *Prejuicio* y *Turbado*, que asociaron de modo equivocado con otras definiciones. Por el contrario, *Conspirador* y *Culpabilidad* son los términos cuyo significado les es más familiar. En el cómputo global, sólo una cuarta parte de las respuestas del conjunto de alumnos estaba equivocada.

4º ejercicio.-

Comedido 1B/R_6R/R_3M/M_13blanco Subversivo 0B_0R_3M/M_20blanco

Condescendencia 0B_0R_4M/0M_19blanco Hipócrita 2B_1R_14M_6blanco

En este punto del cuestionario los alumnos desconocen el sentido de los términos léxicos, las respuestas, con muchos ejercicios en blanco, muestran que han perdido el interés en la propia actividad, dado que no arriesgan en la respuesta aunque piden aclaraciones al docente porque no saben determinar qué vocablos relacionar con los del cuestionario. De hecho, sólo refirieron sinónimos o antónimos correctos para el término *Comedido* y, en menor medida, para *Hipócrita*, aunque apenas la mitad de alumnos aporta una respuesta correcta.

Como se observa en los cuestionarios, relacionan *Comedido* con su acepción de contención de la expresión, denota que lo interpretan con el sentido de moderación, inhibición o calma. Aportan términos como *'timidez'*, *'educado'*, *'calmado'* o *'reservado'*. Tan sólo uno de los alumnos señaló como sinónimo *'prudente'*. También lo relacionan con la acepción de seriedad, equiparándolo con los términos *'responsable'* y *'aburrido'*. En la relación de términos antónimos para ese vocablo figuran *'hablador'*, *'extrovertido'* o *'inquieto'*.

Sólo un alumno señala los adjetivos *'mentiroso'* y *'sincero'* para el término *Hipócrita*, con el que relacionan vocablos incorrectos como *'zampado/anorexia'* y muchos que denotan antipatía o superficialidad como *'juez/callado'*, *'prepotente/educado'* *'superficial/empático'*, *'idiota/bondadoso'* o *'antipático/comprendivo'*, sin embargo no mencionan falaz, mentiroso o desleal.

Desconocen el significado de *Condescendencia*, para el que no son capaces de aportar sinónimos o antónimos aproximados, sólo refieren palabras de acuñación propia, como *'sindescendencia'* o *'herencia'*, que incluyen entre los sinónimos.

Tampoco ofrecieron sinónimos o antónimos correctos para el término *Subversivo*, al que asocian pares de palabras como '*intraversivo/inversivo*', '*coloquial/culto*', entendemos que en alusión a un comportamiento o lenguaje, además del vulgarismo '*gilipollas*'.

5° Ejercicio.-

Desvelo 12B_5R_5M_1blanco Impertinente 6B_12R_4M

Convicción 10B_3R_3M_7blanco

Observamos que los vocablos *Desvelo* y *Convicción* son los que fueron capaces de sustituir con mayor facilidad con otros vocablos de sentido semántico semejante. Aproximadamente la mitad de los alumnos realizó correctamente el ejercicio en referencia a esos dos términos, ofreciendo respuestas semánticamente precisas.

En la primera oración, *Desvelo* aparece con el sentido de insomnio, que es precisamente el que indicaron en sus respuestas la mitad de los individuos, junto a las expresiones "*estar despierta*", '*tensión*', '*empalmada*' o '*en vela*'. Algunas de los términos que anotaron de forma desacertada son '*revelación*', '*confusión*' o '*descubrió*'.

En el lugar de *Convicción*, que casi la mitad de estudiantes sustituyeron correctamente, escribieron '*segura*' y '*seguridad*', también refieren en varios casos '*imponencia*' y "*estando segura de sí misma*", "*para hacerle cambiar de opinión*" o "*muy convincente*".

Mientras, el término *Impertinente* les remite a su aceptación más coloquial, fruto de la cotidianeidad, bien lo reconocen como término propio del ámbito familiar de uso en el sentido de algo pesado o que resulta desagradable. Bastantes alumnos lo sustituyen por '*pesado*' y '*molesto*', también '*nervioso*' o '*impaciente*'; que no son del todo incorrectos en el contexto oracional y literario en el que aparece el término referido, ignoran o no apuntan el matiz o significado de maleducado, inconveniente, en el sentido de algo que no viene al caso. Sí hubo unos pocos alumnos que lo reemplazaron por

'irrespetuoso', 'inapropiado' e 'inoportuno', sinónimos que consideramos como válidos.

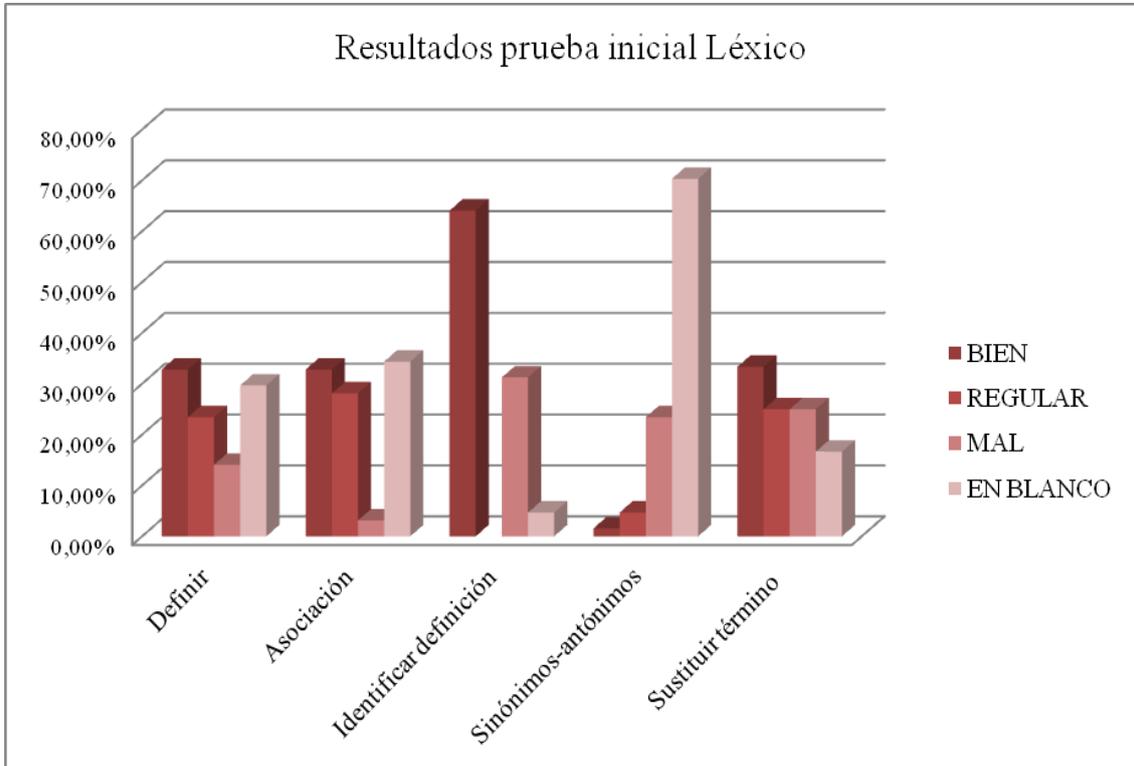


Gráfico 5

Prueba de evaluación final de léxico.

A la hora de establecer una comparativa entre los resultados de la primera evaluación de competencia léxica y la evaluación final obtenida a partir de los cuestionarios, hay que señalar que el desarrollo de la intervención no pudo realizarse de manera completa sobre el conjunto de los 24 alumnos del grupo-clase, dado que uno de los estudiantes del grupo faltó a clase en la primera sesión, otro alumno estaba ausente en la última sesión y seis alumnos del grupo participaban de forma paralela en otro proyecto de innovación que se desarrolló en el transcurso de las mismas sesiones lectivas. No

obstante, ofrecemos las conclusiones obtenidas del contraste de los datos globales que se refieren, en la evaluación inicial, a las respuestas aportadas por 23 alumnos del grupo, y, en la evaluación final, a las respuestas de los 17 alumnos participantes en el conjunto de la intervención.

Así, mientras que disponemos de datos de evaluación inicial de 23 alumnos, los datos que sirven como indicadores para contrastar las dimensiones de la competencia léxica se desprenden de las respuestas aportadas por una muestra de 17 estudiantes, que son los que tomaron parte de la evaluación final.

Tras la intervención educativa en el aula, los alumnos respondieron de nuevo a los ejercicios de definición, asociación léxica y sinonimia. La suma de las respuestas en la prueba final de léxico, en la que debían realizar nuevamente los ejercicios de competencia semántica sobre el índice de terminología escogida, aparece reflejada en el *Gráfico 6*. La interpretación de los datos ofrece los siguientes resultados numéricos:

155 Bien_ 62 Regular_ 44 Mal_ 62 En blanco

Que, expresados en valores porcentuales, son:

Bien_47,98 % Regular_ 19,19% Mal_ 13,62% 0 En blanco_ 19,19%

Recordamos que en la primera prueba, sobre el total de 437 respuestas que debían cumplimentar los 23 estudiantes, los resultados eran los siguientes:

Bien_ 36,84 % Regular_ 18,53% Mal_ 17,62% 0 en blanco_ 27%

Sobre el total de 323 respuestas analizadas, evaluamos la calidad de las mismas de acuerdo con los criterios referidos en el apartado anterior. Constatamos una mejora global de los resultados, particularmente en los datos del conjunto de ejercicios de sinonimia y antonimia, en los que se aprecia una notable mejoría respecto a la prueba inicial previa a la dinámica del aula.

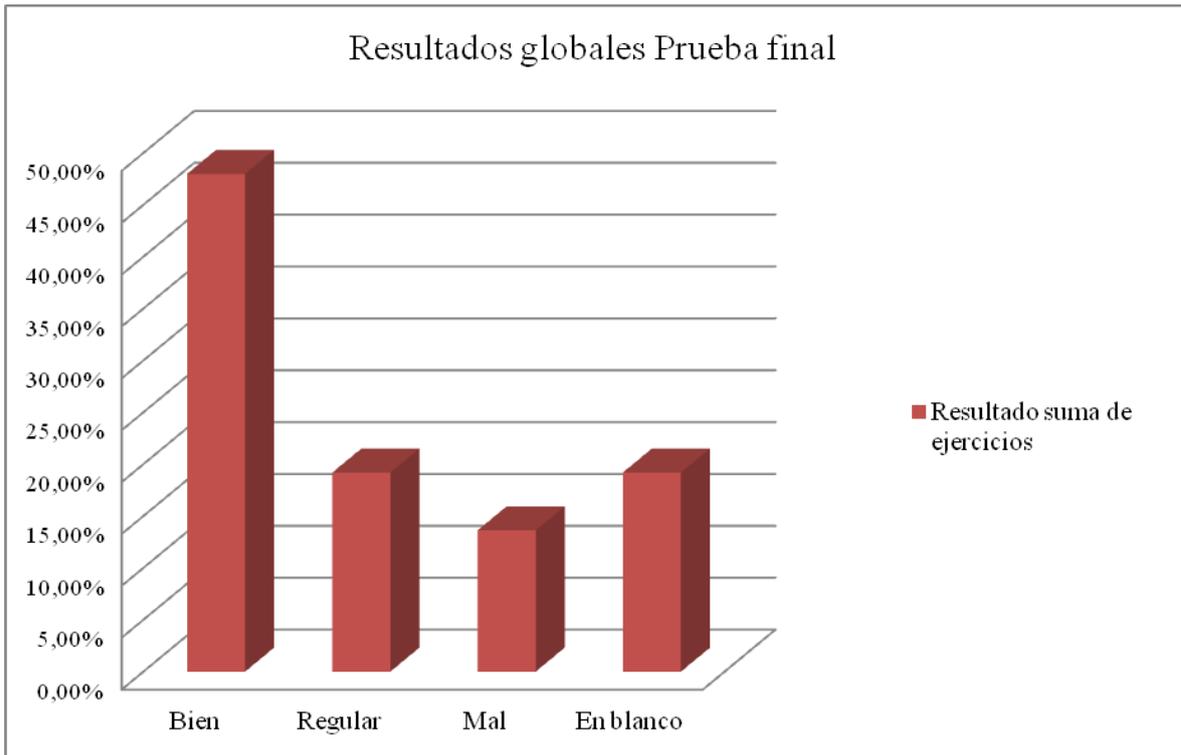


Gráfico 6

Al contrastar los datos referidos en la prueba final de léxico, constatamos una mejora global de los resultados en los distintos ejercicios, diferencia particularmente acusada en la actividad de sinónimos-antónimos. Las respuestas son también mejores en el ejercicio de asociación léxica y de sustitución de vocablos en un contexto oracional que se corresponden con los ejercicios 2 y 5 del cuestionario. El Gráfico 7 muestra el desglose de los resultados obtenidos en cada uno de los cinco ejercicios. De acuerdo con la evaluación realizada, también se advierte una mejora de la competencia léxica en los dos primeros ejercicios de la prueba tras la intervención.

1º Ejercicio.-

Indignada 9B_3R_4M_1blan

Censurable 7B_5R_2M_3blan

Jactancioso 5B_5R_1M_6blan

Reproche 5B_6R_3M_3blan

En este ejercicio en que deben aportar una definición o expresión de sentido equivalente al del término, comprobamos que en la prueba final los estudiantes han indicado nuevos términos que aportan matices de significado del vocablo que actúa como indicador. Así, para *Indignada* refirieron palabras tales como ‘triste’, ‘irritada’, ‘frustrada’, ‘contrariada’, además de “que no acepta la realidad” o “no satisfecha con algo”. Lo mismo sucede para el segundo término *Censurable*, cuya definición limitaban a ‘algo que no se puede ver’ en la primera evaluación, frente a “digno de juicio”, “que se puede juzgar o criticar”, ‘corregible’, ‘inapropiado’ o “listo para ser avergonzado”, que responden a otra acepción.

En el caso de *Jactancioso* varios alumnos siguen relacionando la palabra ‘orgullo’, aunque añaden al término de la intervención otras expresiones: “que presume de algo dudoso”, “presume en exceso” o “se cree superior a los demás”. A veces, los alumnos vuelven a responder con expresiones que ya aparecían en el cuestionario de evaluación inicial, como ‘quejarse’, que refieren en varias ocasiones para *Reproche*, si bien añaden la expresión “expresar algo que ha hecho otra persona que no te ha gustado”, que desprecia” o “que echa en cara”. En general, las definiciones son más precisas que en la primera prueba.

2º Ejercicio.-

Autocompasión 2B_8R_2M_5blanco

Violento 15B_1R_1blanco

Dignidad 3B_5R_4M_5blanco

Quejumbroso 7B_4R_6blanco

Uno de los términos que les resultaba más difícil de relacionar con otros vocablos era el de *Autocompasión*, para el que en esta prueba final tampoco asocian ideas muy precisas, aunque un número de estudiantes que dejaron el ejercicio en blanco lo relacionan ahora con ‘perdón’ o ‘perdonarse’ y algunos de los alumnos con sentir “compasión o pena de ti mismo” o “quererse a uno mismo”. *Violento* vuelve a aparecer en relación con léxico que expresa ‘agresividad’ o ‘insulto’ y también ‘alteración’, ‘incómodo’ o ‘fuera del estado normal’, ideas que han extraído de las definiciones con que han trabajado en la actividad, al igual que la de persona ‘difícil’.

Para *Dignidad* aportan nuevo léxico como ‘*capacidad*’, ‘*moral alta*’ o ‘*derecho*’ y “*respeto a ti mismo*”, aunque también aparece aquí ‘*orgullo*’, “*orgullo hacia algo*” y algunas palabras derivadas. El término *Quejumbroso* que muchos dejaron también en blanco, sí les sugiere ahora otra terminología relacionada, como ‘*queja*’ ‘*quejica*’ ‘*dolor*’ ‘*pobre*’ o ‘*tiquismiquis*’. Vemos que, en conjunto, efectúan algunas correcciones respecto al valor semántico que establecían en un primer momento para los términos.

3° Ejercicio.-

Culpabilidad 10B_6M_1blanco	Conspirador 10B_6M_1blanco
Prejuicio 13B_3M_1blanco	Turbado 16B_1blanco

En este ejercicio constatamos cierta mejora en los resultados de la muestra de alumnos, si bien cabe referir varios errores que cometen en la relación de un término con su definición. Así, confunden en varios casos la definición de *Culpabilidad* con el sentido de *Conspirador* o asignan *Prejuicio* a la definición del vocablo anterior. Sin embargo, otros alumnos corrigen la realización del ejercicio y asocian correctamente las definiciones dadas.

4° Ejercicio.-

Comedido 7B_3R_7blanco	Subversivo 6B_3R_2M_6blanco
Condescendencia 2B_6R_3M_6blanco	Hipócrita 9B_1R_4M_3blanco

Es en este ejercicio donde se advierte una mayor diferencia respecto a la evaluación inicial, puesto que en la primera sesión dejaron muchos espacios en blanco. En la segunda prueba relacionan con *Comedido* sobre todo los pares de términos ‘*prudente/imprudente*’ o ‘*educado/sin educación*’, en lugar de considerar sinónimos como ‘*divertido*’. También se dan repeticiones de palabras que ya aparecieron en la prueba inicial.

Para el término *Subversivo* también han aportado ahora nuevos sinónimos y antónimos que no supieron relacionar al principio de la intervención: ‘alterador’, ‘bondadoso/egoísta’, ‘contrariado/de acuerdo’ o ‘revolver’, ‘destruir/arreglar’ ‘turbado/cuerdo’. En el caso de *Condescendencia*, que era uno de los vocablos que revestía más dificultad para el conjunto de alumnos, también han añadido a su bagaje léxico nuevas conexiones con su vocabulario conocido, relacionadas con el contenido de las definiciones de la Real Academia Española ‘bondadoso/egoísta’, ‘ablandarse/negarse’, ‘acomodado/inconformista’, ‘cómodo/incómodo’ y ‘acomodarse/incómodo’, ninguno de ellos refiere ‘aceptación’ o ‘acuerdo’. Por último, *Hipócrita*, que apreció sin respuesta en la primera prueba, se relaciona ahora de manera correcta con ‘falso/honesto’, ‘mentiroso/sincero’ o ‘falso, fingido/verdadero, sincero’, a pesar de que dos alumnos lo confunden con ‘egoísta/amable’ y ‘prepotente/educado’.

5º Ejercicio.-

Desvelo 12B_1R_1M_3blanc

Impertinente 6B_10R_1blanco

Convicción 11B_1R_3M_2blanco

Junto a *insomne*, el primer término que deben sustituir en un contexto oracional es reemplazado ahora por ‘*trasnochar*’, ‘*despierto*’ y ‘*alerta*’. Recordamos que al inicio de la prueba sustituían *Impertinente* por ‘*pesado*’, mientras que ahora los alumnos han sumado muchos otros vocablos que precisan mejor el significado de la palabra referida. Dan una respuesta más imaginativa y diversa, entre los términos que aluden a ese concepto señalan ‘*necio*’ ‘*quejica*’ ‘*insoportable*’ ‘*molesto*’ ‘*inoportuna*’ ‘*inadecuado*’ o ‘*impaciente*’. La sustitución de *Convicción* presenta menos cambios en este ejercicio final, aunque algunos estudiantes que dejaron en blanco la respuesta indican ahora ‘*convencida*’ o ‘*autoridad*’, ‘*seguridad*’, ‘*alivio*’.

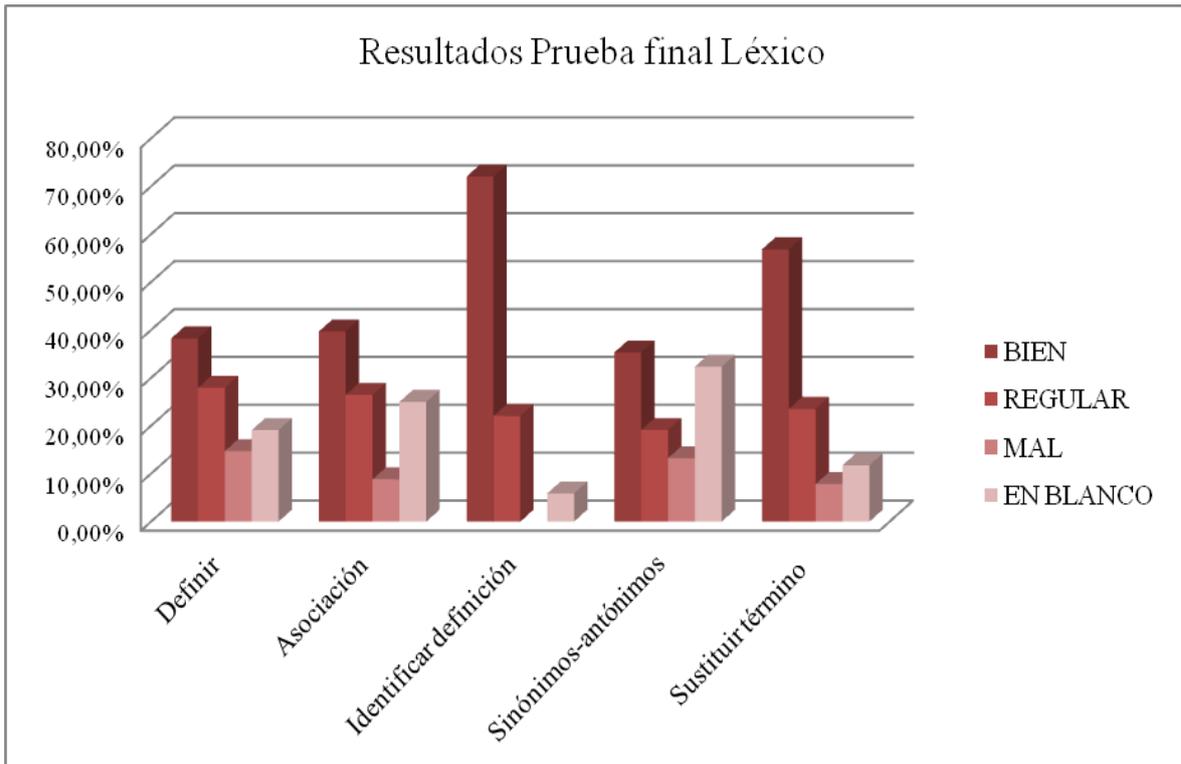


Gráfico 7

Tras la lectura de los datos extraídos de la prueba léxica que efectuamos por duplicado, podemos concluir que, salvo alguna excepción, existe una correlación entre las destrezas en el uso del vocabulario analizadas y los resultados académicos que los estudiantes obtuvieron no sólo en la asignatura de Lengua castellana sino en el conjunto de materias del currículo. Esa relación se aprecia de forma más significativa al contrastar la calificación de la prueba final del cuestionario léxico con las notas académicas de los alumnos del grupo.

7.- Conclusiones.

La experiencia en las sesiones de trabajo en el aula muestra que sería deseable la incorporación de un mayor número de modelos textuales a partir de los cuales poder hacer una lectura contextualizada del léxico. En este sentido, hubiera sido conveniente incorporar más ejemplos textuales escritos y orales que permitieran explicar las definiciones de la terminología, lo que habría redundado en una mejor incorporación de las distintas acepciones y usos de dicho léxico.

Puesto que durante el Prácticum III contamos con un número limitado de sesiones lectivas para desarrollar el proyecto de evaluación e innovación, no fue posible profundizar en el trabajo de comprensión lectora y complementar las actividades descritas con otros ejercicios en torno al vocabulario propuesto.

La intervención desarrollada con estudiantes de 2º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria permite advertir que los modelos de definición académica son útiles en el proceso de adquisición léxica en la medida en que constituyen una referencia semántica académica y precisa para los hablantes. Muchas de las respuestas que los alumnos escribieron en la prueba léxica final tomaron vocablos y sinónimos que ellos reformularon a partir de ese modelo, que leyeron y comentaron en el transcurso de las sesiones de trabajo.

No obstante, es representativo que los estudiantes no pusieran en relación la *nueva* terminología con otros conceptos que conocían previamente, como sucede, por ejemplo, en el caso de la palabra *Condescendencia* que no asocian con términos de similar contenido semántico como pueden ser *aceptación*, *acceso* o *tolerancia*, a pesar de que pertenecen también al léxico del habla coloquial, al lenguaje de uso frecuente. De lo anterior se desprende que el objetivo de enriquecer su competencia léxica exige también el establecimiento de un mayor número de asociaciones entre la nueva terminología y otro vocabulario en modelos textuales tanto orales como escritos. Esto es, la adquisición de la competencia léxica en su dimensión de uso tanto en la producción oral como

escrita requiere que los estudiantes accedan a una diversidad de referentes textuales, preferiblemente vinculados o próximos a su experiencia y contexto vital.

Hay que considerar, por otro lado, que muchos de los fragmentos literarios a los que accedieron los alumnos, al igual que el léxico, revestían, por su temática y características, cierto grado de dificultad para el nivel educativo en que se realizó la intervención. De este modo, determinadas acepciones de la terminología pasan desapercibidas para éstos, ya que pertenecen a un registro culto del lenguaje. Observamos este hecho en el caso de los vocablos *Violento* y *Subversivo*, en cuya definición resaltan los valores denotativos de agresivo y destructor desde una visión reducida de su componente semántico. A pesar de haber accedido a su definición íntegra, para el segundo de dichos términos no relacionan en ningún caso la idea de ‘*modificar el orden establecido*’, aunque sí la de *alterador*.

Se hace necesario introducir un mayor número de dinámicas de debate e integración de contenidos literarios o expositivos en torno al léxico con objeto de contribuir a la ampliación de sus destrezas lingüísticas. Esto es así dado que hemos comprobado cómo algunas ideas previas que los alumnos tienen respecto al vocabulario estudiado persisten tras la intervención didáctica. Así, identifican *Dignidad* con la idea de *orgullo*, en lugar de aludir a palabras más próximas a las que este término hace referencia, como pueden ser *seriedad*, *decencia*, o *de mérito*. Mientras, *Autocompasión* también les remite a ideas próximas al campo semántico de la religión, en lugar de al sentimiento de *pena*. En el caso del término *Culpabilidad*, por ejemplo, no refieren su acepción desde el punto de vista del orden jurídico y sucede de forma parecida en otros vocablos que se utilizan frecuentemente para aludir a realidades del ámbito sociopolítico.

8.- Anexos.

Exposición: contextualización de las novelas y contenidos

Aldous Leonard Huxley fue un escritor anarquista inglés, autor de novelas, ensayos y también relatos cortos, poesía, libros de viaje e historias para películas y guiones. A menudo, su obra es crítica con respecto a las normas sociales y los roles que la sociedad establece. Su novela más famosa, *Un mundo feliz*, que escribió en el año 1932 surge en un escenario de posguerra y de profunda transformación tanto en los Estados Unidos como en el continente europeo. Además de la Guerra civil norteamericana y de las secuelas de la I Guerra Mundial, Europa vive la subida al poder de los fascismos y asiste al desarrollo de una potente industria. Un periodo de incertidumbres, tales como aquellas derivadas de la experimentación científica, que obedecían a menudo a decisiones de los poderes nacionales.

Huxley ofrece una visión futurista y pesimista del mundo, de una sociedad en la que los seres humanos, producidos de manera artificial, están sometidos al condicionamiento psicológico y forman parte de un sistema o jerarquía de castas. De este modo, manifiesta una mirada crítica sobre la sociedad que le rodea y expresa su rechazo hacia los regímenes políticos totalitarios y el individualismo extremo.

Una de las lecturas que se pueden extraer de *Un mundo feliz* es que el autor trasladó su escepticismo político y social, además de su experiencia como intelectual y su conocimiento del mundo al retrato de una sociedad artificial, que ha destruido los valores tradicionales, la cultura y memoria de sí misma, donde los individuos son manipulados, siéndoles negados valores propios, desde sus aspiraciones hasta su ética personal o religión.

En la sociedad que describe la novela, el planeta está bajo el control de un único Estado, exceptuando unas pocas reservas naturales. Los individuos, cuyas vidas se ajustan al papel que desempeñan como miembros de las castas *Epsilon*, *Deltas*, *Gammas*, *Betas* y

Alfas; ven suprimida su libertad de pensamiento y elección, anestesiados sus sentimientos con el *Soma*, la droga que les suministra el poder que les proporciona placeres artificiales en un mundo en el que ya no hay guerra ni pobreza. Desde la perspectiva distópica de Huxley, la civilización se conduce a la abolición de los deseos, los instintos y defectos humanos, lo que implica la deshumanización.

Las novelas de Aldous Huxley y Christine Nöstlinger abordan con ironía y desde una perspectiva crítica la posibilidad o el deseo de los individuos de crear una sociedad perfecta con seres perfectos, en la que no existe el sufrimiento ni la humanidad, como tampoco la libertad o la cultura.

Así, los seres de *Un mundo feliz*, fabricados al modo industrial en incubadoras, se someten desde su concepción al *precondicionamiento hipnopédico*, la manipulación psicológica durante el sueño por medio de slogans. La sociedad se configura así en estamentos estancos desde los seres más inteligentes e independientes hasta los individuos de la casta más baja, destinados a ser esclavos realizando las tareas ingratas o manuales. Esos individuos, felices aunque se les asigne una posición de inferioridad, representan el conformismo y el sometimiento.

Huxley otorgó cualidades y nombres simbólicos a los personajes principales de ese mundo. Los *Alfas*, entre quienes se cuenta *Bernard Marx*, el protagonista de la historia, están destinados al ejercicio de la ciencia y la política o administración del Estado mundial. *Lenina Crowne*, representación modélica de las ciudadanas Gamma; ciudadana feliz y de aspecto neumático, es incapaz de pensar libremente y niega los aspectos sombríos de esa sociedad a través del consumo de *Soma*.

John El Salvaje, encarnación del individuo primitivo o natural, libre de prejuicios, quien representa la conciencia de la imperfectibilidad y emoción humanas, del dolor extremo y el horror que la sociedad puede infligir. Procedente de una Reserva natural, constituye de algún modo el reverso de algunos de los personajes protagonistas. No valora cuanto le puede ofrecer ese Nuevo Mundo, en el que experimenta el rechazo y la devaluación de cuanto él estima.

Helmutz Watson, responsable de la producción de eslógans en la Universidad de Ingeniería emocional, actúa en la novela en contraposición a *Bernard*, aunque aparece también como cómplice, en cuanto representa otra cara del inconformismo de aquel. Watson habla en nombre de la experiencia y el descreimiento del papel que le otorga la sociedad, simboliza el anhelo de la cultura, del arte y el deseo de trascendencia humanos.

Al contrario de lo que sucede con *Watson*, *Bernard* está acomplejado por su baja estatura, impropia de la casta a la que pertenece y por sus dificultades para relacionarse con las mujeres. Persigue un éxito bien distinto al que le concede la sociedad retratada en la novela, ya que es visto como un sujeto extraño, que se niega a tomar el *Soma* o droga de condicionamiento psíquico y tendrá problemas con sus superiores jerárquicos. Según se deduce de algunos pasajes de la narración, a pesar de su inseguridad, prefiere dejarse llevar por el mundo de sus pasiones para obtener sus deseos, a pesar de los riesgos que ello conllevará.

Podemos suponer la identificación del adolescente con *Bernard Marx*, dispuesto a vivir el error, la pasión, el dolor, antes que el *Soma* o la felicidad ficticia que le ofrecen. Representa, no sólo el inconformismo sino también la incertidumbre y la voluntad de transgredir el *status quo* social. En la novela también se le ve como un ser pretencioso o presuntuoso a quien ese afán de ruptura le llevará a padecer la muerte de su amigo y el alejamiento de las personas a las que quiere – frente al mundo adulto de *Helmholtz Watson*.

Así, a pesar de la negación de los valores idealistas o trascendentes, de la supresión del sufrimiento, de la cultura o la pasión de *Otelo*, como el autor se encarga de mostrar a lo largo del relato, los sentimientos y pasiones humanas están constantemente presentes en la narración y los diálogos. Son el motivo de ese probable mundo distópico y también de los conflictos entre los principales personajes: del afán de dominio, al igual que de la negación, la vulnerabilidad, el cinismo hacia el poder, la soledad, el desencanto, el orgullo, etcétera.

El libro recoge una crítica a distintas ideologías sociales y políticas, hacia la productividad y el utilitarismo o la maquinaria de la revolución industrial. También a los valores morales tradicionales y al uso de mensajes persuasivos con fines igualmente utilitarios, como los eslóganes publicitarios o políticos. Asimismo, podemos extraer de la novela una confrontación entre valores ilusorios y humanos, entre emociones o sensaciones superficiales y afectos profundos.

Trasladado a la sociedad contemporánea, algunos de esos valores o sensaciones de felicidad artificial se asemejan al *Soma* que proporciona el poder del Nuevo Mundo: la recompensa de determinadas formas de ocio, las drogas o la medicalización, la hipertecnificación o el consumo.

En la novela, los seres humanos nacen y viven condicionados. ¿Qué piensan de esto? ¿Creen que la sociedad y el mundo actual manipula a los individuos o moldea su forma de pensar como sucede en la novela de *Un mundo feliz*? ¿Somos libres o estamos condicionados?

Periodista, pintora y escritora, la austríaca Christine Nöstlinger habla también del inconformismo y los conflictos humanos en *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*. En este caso, el enfoque se sitúa en el contexto de la familia, donde nos encontramos con un niño procedente de una planta de fabricación, tal y como sucede en la primera novela. Este sujeto *perfecto* de conducta extremadamente formal y conformista, será el detonante de una sucesión de conflictos entre los personajes del mundo adulto que deben aprender a cuidarle.

Esta novela juvenil, mucho más actual, nos cuenta la historia de la extravagante Sra Bartolotti, una mujer muy desordenada y particular, de costumbres algo curiosas y de aspecto estafalario para tratarse de una mujer adulta de edad avanzada. Ella vive sola desde que su marido desapareció y colecciona todo tipo de artículos que compra a distancia y le envían a su casa por correo.

Una mañana recibe un sorprendente paquete que contiene una lata enorme, procedente de una fábrica. Dentro hay un niño de 7 años, una criatura a la que acompaña la partida de nacimiento y otra documentación, donde indica que es su hijo. Sorprendida, porque ella nunca hizo semejante encargo a ninguna fábrica, comenzará a hacerse cargo de él, atender sus necesidades y a prestarle sus cuidados, encariñándose de la criatura.

Se trata de un niño excepcionalmente formal, educado e inteligente, que parece saber más que su madre sobre lo que representa o significa la maternidad, y sobre lo que se espera de él mismo. Este 'niño instantáneo', que es como le presenta la autora, se integrará en la escuela, a pesar de ser muy distinto a los demás y establecerá vínculos con sus nuevos padres y amigos. Pero un buen día, los señores de la fábrica lo reclaman y la Sra Bartolotti, junto con el resto de personas que aparecen en la historia, harán todo lo posible para que no se lo arrebaten.

Konrad, retratado desde una perspectiva casi opuesta a la de *Bernard Marx*, enfrentará también el rechazo, el ridículo o la humillación de sus compañeros, pero también la amistad.

A lo largo de la presentación de ambas novelas al grupo de alumnos, explicamos también el sentido de algunas palabras que aparecen en la explicación de los contenidos narrativos, entre ellas *utopía, pronóstico o hipnopédico*.

Además de exponer las características de estas obras literarias, en el marco de la intervención se trasladan otras ideas que ayuden a los alumnos a relacionar los contenidos y personajes de estas lecturas con su bagaje cultural previo. En este sentido, mencionamos algunas producciones cinematográficas que ellos conocen y proponemos similitudes entre la sociedad ficticia y aspectos o conductas de la realidad social vigente. La explicación se complementa con la relación del léxico que encuentran en los fragmentos textuales con las actitudes y carácter de los personajes.

Contamos con un tiempo limitado para el debate sobre las ideas de las novelas, aunque la reflexión sobre éstas sugiere muchos otros interrogantes: ¿Creen que el autor acertó

en su profecía? ¿Creen que la sociedad está deshumanizada? ¿Por qué? ¿Qué sentimientos o problemas nos llevan a pensar que sí lo está o que no?. En nuestra sociedad ¿hay desigualdades? ¿de qué tipo? Y ¿qué acarrear esas desigualdades?

Cuestionario de evaluación inicial

Curso_____ Nombre_____ Edad _____

1.- ¿Te gusta leer?

Sí No

2.- ¿Qué lees habitualmente? Puedes marcar varias opciones.

Libros Blogs y páginas web Periódicos
 Revistas Cómicos y tebeos Enciclopedias/ diccionarios

3.- ¿Cuántos libros lees cada mes?

Ninguno Uno o dos al mes Más de dos Tres o más

4.- ¿Qué sensaciones y emociones te proporciona la lectura?

5.- ¿Sueles identificarte con los protagonistas o personajes que aparecen en los libros?

Sí No

6.- ¿Qué cualidades te gusta que tengan los personajes de las novelas que lees?

7.- Por el contrario, ¿qué cualidades te disgustan en los protagonistas de los libros?

8.- Escribe unas líneas en las que nombres al menos cuatro cualidades o rasgos de personalidad que te definen.

9.- ¿Qué rasgos de tu manera de ser son los que más te gustan? Escribe al menos dos.

10.- ¿Y los que menos?

11.- ¿Te consideras diferente a los demás? Explica el porqué y si piensas que ser diferente es bueno o malo.

12.-¿Qué cualidades valoras más en otras personas? ¿Y las que menos te gustan?

13.-¿Cómo imaginas tu mundo ideal?

Prueba sobre léxico de diagnóstico y evaluación final:

14.- ¿Conoces el significado de los siguientes términos? Si es así, trata de definirlos o explicar su sentido con tus propias palabras.

INDIGNADA _____

CENSURABLE _____

JACTANCIOSO _____

REPROCHE _____

16.- ¿Qué palabras (sustantivos, adjetivos, verbos....) se te ocurren a partir de las siguientes?

AUTOCOMPASIÓN _____

VIOLENTO _____

DIGNIDAD _____

QUEJUMBROSO _____

17.- A continuación tienes un conjunto de palabras y una breve definición de su significado. Las palabras y los significados que les corresponden están desordenados. Une las palabras con el significado que le corresponda.

TURBADO	PREJUICIO	CULPABILIDAD	CONSPIRADOR
---------	-----------	--------------	-------------

- Reproche que se hace a quien se le atribuye una actuación contraria a derecho para exigirle responsabilidad: _____

- Quien se une a otro/otros en contra de un superior o soberano, o bien contra un particular para hacerle daño: _____
- Acción o efecto de juzgar de las cosas, opinar antes del tiempo oportuno o sin tener cabal conocimiento de las mismas: _____
- Cualidad o efecto de alterar el estado natural de algo, sorprender o aturdir a alguien. Interrumpir o molestar la quietud de alguien o algo: _____

18.- Busca sinónimos y antónimos para las siguientes palabras:

	Sinónimos	Antónimos
COMEDIDO	_____	_____
SUBVERSIVO	_____	_____
CONDESCENDENCIA	_____	_____
HIPÓCRITA	_____	_____

19.- Reescribe las siguientes frases sin cambiar su sentido. Procura sustituir por otras las palabras que aparecen destacadas en negrita.

“Lenina recordaba su primera impresión de temor y de sorpresa; sus reflexiones durante media hora de **desvelo...**”

“Pero es muy difícil distinguir qué es infantil y qué es **impertinente**. Lo tengo que estudiar con más detalle”

“Me alegro de no ser una Epsilon –dijo Lenina, con un tono de gran **convicción**”

Terminología _Definiciones RAE. _____ Grupo: _____

1°.- _____ ‘Cualidad de acomodarse por bondad al gusto o voluntad de alguien’.

2°.- _____ ‘Sentimiento de conmiseración y lástima que se tiene hacia uno mismo por sufrir penalidades o desgracias’.

3°.- _____ ‘Quien se une a otro/otros en contra de un superior o soberano, o bien contra un particular para hacerle daño’.

4°.- _____ ‘Dicho de quien se alaba excesivamente y de manera presuntuosa, con fundamento o sin él. Dícese también de las actitudes, acciones o dichos con que lo hace’.

5°.- _____ ‘Acción o efecto de juzgar de las cosas, opinar antes del tiempo oportuno o sin tener cabal (sensato) conocimiento de las mismas. Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal’.

6°.- _____ ‘Excelencia, realce. Gravedad (seriedad) o decoro de las personas en la manera de comportarse. Lo que corresponde o es proporcionado al mérito y condición de alguien’.

7°.- _____ ‘Efecto de alterar el estado natural de algo, sorprender o aturdir a alguien. Interrumpir o molestar la quietud de alguien o algo’.

8°.- _____ ‘Que se queja con poco motivo o por hábito, dícese también de la voz, del tono, de las palabras utilizadas para quejarse’.

9°.- _____ ‘Reproche que se hace a quien se le atribuye una actuación contraria a derecho, de manera deliberada o por negligencia, para exigirle responsabilidad. Cualidad de la persona a la que se dirige ese reproche’.

10°.- _____ ‘Prudente, moderado. Dícese de la persona que piensa, premedita o toma las medidas para algo, que se modera o contiene’.

11°.- _____ ‘Digno de juicio, corrección o reprobación’.

12°.- _____ ‘Que finge cualidades o sentimientos contrarios a los que verdaderamente se tienen o experimentan’.

13°.- _____ ‘Idea religiosa, ética o política a la que se está fuertemente adherido. Incitar a alguien a hacer algo o bien a cambiar de opinión o comportamiento. Probar algo que la razón no puede negar’.

14°.- _____ ‘Que tiende a trastornar, revolver o destruir el orden moral, particularmente el orden público’.

15°.- _____ ‘Que está fuera de su natural estado, situación o modo. Genio impetuoso, que obra con fuerza, llevado por la ira o de forma brusca. Obrar a disgusto o de manera irregular, fuera de razón. Dícese de una situación embarazosa’.

16°.- _____ ‘Echar en cara, reprender. Atribuir a alguien las consecuencias de una acción que ocasiona daño o que es ilegal. Expresión de esa atribución’.

17°.- _____ ‘Cualidad o estado de irritación, de enfado vehemente’.

18°.- _____ ‘Acción o efecto de impedir el sueño de una persona o de poner gran cuidado y atención en lo que ésta tiene a su cargo, desea hacer o conseguir’.

Fragmentos literarios de las lecturas contextualizadas.

Un mundo feliz

Nº 1.- Diálogo entre el Director y Bernard, quien solicita permiso para ir a la Reserva Salvaje. “Bernard se sentía sumamente **violento**. (...) bueno, la chica se perdió.”
Página 122.

Nº 2.- Diálogo John y Bernard. “Bernard se sonrojó, **turbado**.
-Verás –dijo, (...) Aparentemente parece una forma muy curiosa de poner remedio a la infelicidad –dijo Bernard.” Página 162.

Nº 3.- Conversación director Sala de Fecundación, Foster y Marx “-Cumple su tarea admirablemente (...) sonó ridículamente débil.”. Página 172.

Nº 4.- Voz del narrador omnisciente acerca de Bernard. “...el aspecto físico de Bernard (...) Benito Hoover!” Página 92.

Nº 5.- Conversación entre Helmholtz y Bernard: “Hablando muy lentamente, preguntó: (...) un poco más de orgullo”. Páginas 97 y 98.

Nº 6.- “-Señoras y caballeros –repitió el director- (...) de orden más inferior”.
Página 174.

Konrad o el niño que salió de una lata de conservas

Nº 7.- “-¿Qué no sabías? –preguntó Konrad. (...) no lo había olvidado.”
Páginas 22 y 23.

Nº 8.- “-Se llamaba clase de sentimiento de **culpabilidad**, (...) ese es su deber.”
Página

45.

9.- Bibliografía.

Delgado Cerrillo, Bartolomé. 2007. *Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria* Revista OCNOS, nº 3. Pp. 39-53

Giammatteo, Mabel. 2001. *El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores*. Memorias Lectura y Escritura para aprender a pensar (varios autores). Cartagena de Indias. Publicación de memorias del I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Universidad del Valle.

Lescano, Marta. 2001 *Desarrollo de la Competencia Léxica en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. Revista Filología, nº 33. Pp. 59-76

López Mezquita, María Teresa. 2005 *La evaluación de la competencia léxica: test de vocabulario, su fiabilidad y validez*. Granada. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.

Marconi, Diego. 2000. *La competencia léxica*. Madrid. Antonio Machado Libros. Colección Lingüística y Conocimiento.

McMillan, J.H. Schumacher, Sally. 2005. *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid. Pearson Educación.

Mitkova, Adriana. 2007. *El léxico juvenil por áreas temáticas*. Revista Tonos Digital, nº 14. <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/158/131>

Monar van Vliet, Maite 2012. *Promoción de la lectura en el marco educativo*, Revista OCNOS, nº 8. Pp. 67-74

Moreno, Jesús 2001. *Una investigación educativa sobre la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en la Educación Secundaria Obligatoria*. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Nº 27 Pp 99-104

Morante, Roser. 2005 *Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico*. RedELE, nº 4. <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2005/segunda.html>

Moreno Ramos, Jesús. 1999 *Didáctica del vocabulario en la ESO*. Tesis doctoral dirigida por Manuel Pérez Gutiérrez. Murcia. Universidad de Murcia.

