

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Máster en Investigación y Evaluación en el aula para el  
Desarrollo Profesional Docente.

---

Como se trabaja el vocabulario en el aula: Un estudio de  
caso

Autora: Carmen María Jiménez Morales

Director: D. José Manuel de Amo Sánchez-Fotún.

Almería, Junio 2020

## INDICE

RESUMEN .....	3
ABSTRACT .....	3
SOMMAIRE .....	4
I. Introducción.....	4
a) Identificación y justificación del tema .....	4
b) Propósitos e interrogantes planteados .....	6
c) Fundamentos teórico-metodológicos del proceso de investigación.....	7
1. CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA .....	7
1.1. Enfoque por competencias .....	7
1.2. Competencia comunicativa: Definición y Dimensiones .....	9
1.3 Competencia comunicativa según la ley .....	11
1.4. ¿Cómo se trabaja en el aula? Enfoque comunicativo .....	12
2.DISPONIBILIDAD LÉXICA.....	13
2.1. Concepto .....	13
2.2. Factores sociales en la distribución de la disponibilidad léxica.....	14
2.3 Estado actual de las investigaciones.....	15
3. PROYECCIÓN EDUCATIVA .....	17
3.1. Qué sentido tiene trabajar el vocabulario en el aula.....	17
3.2. Experiencias o prácticas innovadoras en el aula .....	18
4. APRENDER Y ENSEÑAR LÉXICO .....	20
4.1 Papel de la familia y la escuela .....	20
4.2 Coordinación docente.....	22
4.3 Evaluación .....	23
II. Procedimiento metodológico .....	24
a) Selección del caso.....	24

b) Acceso al campo.....	26
c) Recolección de datos .....	28
d) Análisis e interpretación de los datos .....	31
e) Credibilidad del estudio.....	33
III. Hallazgos.....	34
Bibliografía.....	35
ANEXO .....	39
Anexo I: Autorización para el uso y protección de datos personales. ....	39

## **RESUMEN**

En el siguiente documento se presenta una investigación de corte cualitativo. Concretamente, un estudio de caso intrínseco que pretende conocer cómo se trabaja el vocabulario en el aula de una maestra de un centro de Primaria de la capital almeriense.

Su metodología innovadora y su singular forma de trabajar esta área han inspirado un estudio exhaustivo del fenómeno en su contexto natural, pues en el desarrollo de sus clases se proponen diversos escenarios y actividades que podrían ser de gran interés para dejar atrás el estudio tradicional de la lengua que aún predomina en las aulas y avanzar hacia un estudio del léxico mucho más rico, amplio y variado.

Debido a la crisis provocado por el Covid-19 no se ha podido llevar a cabo dicha investigación, pero sí que se plantea un diseño que permita llevar a cabo la propuesta a la mayor brevedad posible.

Palabras Clave: Disponibilidad Léxica, estudio de caso, competencia comunicativa, innovación educativa.

## **ABSTRACT**

This document presents qualitative research. Specifically, it is an intrinsic case study that seeks to know how vocabulary is worked on in the classroom of a teacher in a primary school in the capital of Almería.

The innovative methodology and unique way of working in this area has inspired an exhaustive study of the phenomenon in its natural context, since in the development of its classes various situations and activities are proposed which could be of great interest in order to leave behind the traditional study of the language which still predominates in the classroom and move towards a much richer, wider and more varied study of the lexicon.

Because of the crisis caused by the Covid-19 it has not been possible to carry out such research, but a design is proposed that will allow the exercise to be carried out as soon as possible.

**Keywords:** Lexical availability, case study, communicative competence, educational innovation.

## **SOMMAIRE**

Le document suivant présente une recherche qualitative. Plus précisément, il s'agit d'une étude de cas intrinsèque qui cherche à savoir comment le vocabulaire est travaillé dans la classe d'un enseignant d'une école primaire de la capitale Almería.

La méthodologie innovante et la manière unique de travailler dans ce domaine ont inspiré une étude exhaustive du phénomène dans son contexte naturel, puisque dans le développement de ses classes sont proposés divers scénarios et activités qui pourraient être d'un grand intérêt afin de laisser derrière soi l'étude traditionnelle de la langue qui prédomine encore dans la classe et d'évoluer vers une étude du lexique beaucoup plus riche, plus large et plus variée.

En raison de la crise provoquée par le Covid-19, il n'a pas été possible de mener de telles recherches, mais un plan est proposé qui permettra de réaliser l'exercice le plus rapidement possible.

Mots clés : disponibilité lexicale, étude de cas, compétence communicative, innovation éducative.

## **I. Introducción**

### **a) Identificación y justificación del tema**

Cuando un investigador se propone realizar un estudio de caso, espera abarcar la complejidad de un sujeto particular. Esto es lo que he perseguido con esta investigación: explorar la manera en que una maestra de un centro de primaria en Almería entiende, valora y trabaja el vocabulario en clase con el fin de desarrollar la competencia en comunicación lingüística de su alumnado.

Las clases de lengua y literatura han estado sometidas durante décadas a una metodología tradicional basada en la repetición de reglas ortográficas y biografías de personajes ilustres (Alvarez Méndez, 1987). Tras la realización de mi proyecto final de grado, pude contemplar de primera mano cómo el desarrollo del vocabulario apenas tenía cabida en las prácticas docentes. No obstante, una de las maestras que formó parte de ese breve estudio llamó mi atención por su singular manera de trabajar el vocabulario en el aula. Los resultados del trabajo y las nuevas

técnicas observadas fueron el germen que me llevaron a plantear una investigación de mayor envergadura.

Dicha profesora accedió de buen grado a ser partícipe de esta investigación. A lo largo del primer cuatrimestre del presente curso académico, elaboré el diseño de este trabajo y apliqué los mecanismos de negociación con el centro, la docente y otros agentes de la comunidad educativa. Sin embargo, debido a la crisis sanitaria producida por la Covid-19, desgraciadamente no se ha podido implementar la investigación. Por ello, en este TFM presento todos aquellos apartados que he elaborado de manera rigurosa para la entrada +9 salida en el campo de investigación: propósitos, fundamentos teórico-metodológicos del proceso de investigación, revisión de antecedentes, selección del caso, acceso al campo, recolección de datos y fiabilidad del estudio. Espero que, cuando se llegue a la “nueva normalidad”, pueda implementarlo.

Debo manifestar que, a pesar de su inconclusión, sí he podido extraer grandes experiencias de este proceso. AÚN dando aún mis primeros pasos en la investigación, el desarrollo de este estudio me ha permitido leer y conocer a grandes autores como (Camps & Zayas, 2006) (Hymes, 1971) (Alvarez Méndez, 1987) (Kemmis. & McTaggart, 1988) (Stake, 1998) entre muchos otros. Esto me ha ayudado a ampliar mi horizonte como investigadora y a plantearme nuevas incógnitas para el desarrollo de futuros estudios.

Creo que el desarrollo de esta investigación puede arrojar sugerentes ideas e interesantes propuestas sobre cómo trabajar el vocabulario en las aulas de Educación Primaria: ayudar a dejar a un lado la tediosa metodología tradicional y avanzar hacia un estudio del léxico más amplio y variado, con metodologías mucho más atractivas e innovadoras que permitan al alumnado mejorar su expresión y capacidad comunicativa tanto en el registro oral como en el escrito.

## b) Propósitos e interrogantes planteados

Con esta investigación se pretende lograr una mayor comprensión del caso planteado: cómo se trabaja el vocabulario en clase de una maestra innovadora de Primaria en un centro educativo de Almería. Nos interesa explorar la singularidad del caso y dar una interpretación exhaustiva del fenómeno en su contexto natural. Se trata, pues, de un estudio de caso intrínseco, es decir, se pretende conocer la situación concreta sin utilizar el sujeto como herramienta que permita extrapolar los datos obtenidos a situaciones más generales.

Como sugiere Stake (1998), se ha partido de una formulación de preguntas temáticas o cuestiones problemáticas para organizar la estructura conceptual del trabajo y acotar la densidad y complejidad del caso seleccionado:

1. ¿Tienen los docentes en cuenta el enfoque comunicativo a la hora de trabajar el vocabulario en las diferentes situaciones que lo propicien?
2. ¿Cuál es el objetivo de enseñar lengua en Primaria? ¿Todos los docentes entienden de la misma forma?
3. ¿Qué papel otorga el profesorado al vocabulario en el desarrollo de las destrezas comunicativas orales y escritas?
4. ¿Qué actividades se generan en el aula para lograr los objetivos propuestos por el SEE<sup>1</sup>? ¿Qué peso tienen las actividades vinculadas al desarrollo del vocabulario en el aula? ¿Qué metodologías innovadoras se utilizan?
5. ¿Qué estrategias de aprendizajes se llevan a cabo en este ámbito? ¿Se encuentran vinculados a algún programa de innovación propuesto por la institución educativa?
6. ¿Existe consenso entre el profesorado y las diferentes asignaturas del currículo para el desarrollo del vocabulario?
7. ¿Qué similitudes se encuentran entre las prácticas que desarrolla el estudio del vocabulario?

---

<sup>1</sup> Siglas: Sistema Educativo Español.

8. ¿Cómo se trabaja el vocabulario en las aulas con estudiantes de origen extranjero cuya lengua materna no es el español?
9. ¿Qué modelo o modelos de evaluación son los más comunes?

Estas preguntas pueden entenderse como una guía que me permitan, como investigadora, no perder la atención del eje central de la investigación, así como encontrar relaciones causales con el propósito planteado, pues la saturación de datos puede evadirnos del objetivo central. Simplemente se trata de una herramienta informativa y formativa que pretende ayudar al investigador a recoger información y conceptualizarla (Stake, 1998). Debe indicarse, en este sentido, que son preguntas flexibles y susceptibles de ser redefinidas durante el proceso de desarrollo de la investigación.

### **c) Fundamentos teórico-metodológicos del proceso de investigación**

## **1. CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA**

### **1.1. Enfoque por competencias**

Ante las nuevas demandas y desafíos formativos de la actual sociedad de la información y del conocimiento, las instituciones educativas han respondido con una reformulación del currículo en términos de desarrollo de competencias. Se pretende formar a los jóvenes, como se indica en *Horizonte 2020* (Unión Europea, 2014), para afrontar los retos de un mundo cambiante, inclusivo, innovador y reflexivo.

Las competencias clave se convierten, así, en el principio organizador del currículo configurando el perfil del estudiante que deberá conseguir al finalizar su periodo formativo.

No obstante, no hay consenso a la hora de definir o concebir el término competencia. Se trata de un concepto ambiguo, de gran complejidad, que contiene disparidad de acepciones y matices conceptuales en función del ámbito o perspectiva de la que se utilice, y cuya interpretación puede desviar el sentido que adquiere en el nuevo modelo educativo. Sea como fuere, competencia es un término



que cuenta con una larga tradición en el ámbito anglosajón y cuya significación ha estado estrechamente vinculada a interpretaciones de carácter conductista relacionadas con el adiestramiento laboral (training). Desde esta perspectiva, competencia integra un conjunto de hábitos, pautas, comportamientos y/o actuaciones que se activan para ejecutar tareas simples en una ocupación determinada. Además, esta suma de comportamientos o conductas observables no está ligada a acciones mentales subyacentes; se pone énfasis, desde este enfoque, en las conductas y no en la comprensión de las acciones o fenómenos ni en los contextos de actuación (Pérez Gómez, 2007; Rué, 2007).

En los últimos años, esta concepción reduccionista de competencia ha dejado paso a otras formas distintas de abordarla y entenderla. Tomando como base planteamientos de carácter más integrador y abierto, el proyecto DeSeCo (OCDE, 2002) la describe como un conjunto complejo de conocimientos, habilidades prácticas, actitudes, valores éticos, emociones y motivaciones que cada persona o grupo activa en un contexto específico para llevar a cabo de forma eficaz las demandas complejas que se planteen en cada situación.

De entre estas modalidades de conocimiento complejas ¿cuáles son básicas para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en una sociedad fundada en el conocimiento. La Unión Europea ha establecido como marco de referencia para el sistema educativo de cada país miembro ocho competencias básicas interdependientes:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología.
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. Conciencia y expresión culturales.

El Sistema Educativo Español, a través de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, describe una serie de competencias clave mediante las cuales se pretende

afianzar la relación entre dichas competencias, los contenidos, y los criterios de evaluación tanto para la educación primaria como la educación secundaria:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia digital
4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
7. Conciencia y expresiones culturales.

Aunque esta enumeración está sometida en gran medida al poder de las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares, las competencias clave deben desarrollarse atendiendo a un enfoque multidisciplinario y globalizador, donde se integren las diferentes áreas curriculares. En teoría, su interrelación favorecerá el fortalecimiento en cada estudiante de complejos sistemas de reflexión y acción con los que poder dar una respuesta más adecuada a las demandas e interrogantes de la vida personal, social y profesional.

Desde esta perspectiva, es la competencia en comunicación lingüística (CCL en adelante) la que adquiere una mayor relevancia, pues se trata del resultado de la acción comunicativa entre todos los agentes. La CCL precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que las relaciones se producen en múltiples escenarios y soportes. Desde la oralidad hasta la escritura, pasando por las formas más actuales de comunicación audiovisual y tecnológica, el individuo participa en un entramado de oportunidades que le permiten expandir su capacidad. Es aquí donde el sistema educativo juega un papel fundamental, ya que es una vía de acceso privilegiada al conocimiento tanto dentro como fuera de la escuela.

## **1.2. Competencia comunicativa: Definición y Dimensiones**

La competencia comunicativa puede definirse como la capacidad que posee un sujeto de comportarse de manera adecuada ante una comunidad de hablantes determinada. Hymes (1971) acota esta explicación alegando que se trata

de formar enunciados gramaticalmente correctos y utilizarlos, a su vez, en un contexto social favorable.

1. Al hilo de esta definición, este autor propone cuatro criterios que permiten reconocer si una expresión es correcta:
2. Es formalmente posible en relación con las reglas gramaticales de la lengua utilizada.
3. Es factible en función a las características del emisor y el receptor (edad, memoria...).
4. Es apropiada en la relación con los interlocutores y el espacio en el que se desarrolla.
5. Se da en la realidad, es decir, existe.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia* (MECD, 2002), dentro de la competencia comunicativa se pueden diferenciar tres grandes componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno de ellos comprende, a su vez, conocimientos destrezas y habilidades:

-Competencia lingüística: Incluye los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas independientemente del contexto social en el que se desarrollen. Esta dimensión comprende también la organización y accesibilidad que un individuo posee a la hora de relacionar conceptos, organización cognitiva de vocabulario y almacenamiento y disponibilidad de expresiones.

-Competencia sociolingüística: Se relaciona con el uso funcional de la lengua en base al escenario en el que se desarrolla. Es decir, su sensibilidad y capacidad ante las normas de cortesía, relaciones intergeneracionales, grupos sociales...

-Competencia pragmática: Tiene que ver con el dominio del discurso en cohesión y coherencia. Recoge la capacidad de identificar diferentes tipos de textos, habilidad para utilizar y entender ironías y parodias, etc.

Todas las categorías y subcategorías anteriormente mencionadas pretenden caracterizar y dar sentido a las áreas y competencias asimiladas por los

diferentes agentes que participen en las interacciones comunicativas.

### **1.3 Competencia comunicativa según la ley**

El BOE presentó en el 2015 la Orden ECD/65/2015 por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Dentro de estas competencias aparece, en el artículo 2, las competencias claves del currículum. La primera de ellas, la comunicación lingüística.

El BOE presenta la competencia en comunicación lingüística como el resultado de la acción comunicativa dentro de unas prácticas sociales determinadas. Por tanto, en las aulas ha de ser comprendida como una vía de contacto con la diversidad cultural y una herramienta para el dominio y desarrollo de la lengua madre, así como el contacto con otras lenguas.

Para desarrollar adecuadamente esta competencia es necesario entender diferentes aspectos que intervienen en ella. Por ello, se han de comprender los cinco componentes que la conforman y, a su vez, las dimensiones en las que se concretan:

- **Componente lingüístico:** Engloba la dimensión léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortoépica.
- **Componente pragmático-discursivo:** Abarca la dimensión sociolingüística, pragmática y discursiva.
- **Componente socio-cultural:** Se refiere al conocimiento del mundo y a la dimensión intercultural.
- **Componente estratégico:** Permite al sujeto superar dificultades en el acto comunicativo ya sea en la oralidad, la escritura, el habla o la escucha.
- **Competencia en comunicación lingüística:** Se resume en la motivación, la actitud y los rasgos de personalidad.



*Ilustración 1: Componentes de la Competencia en comunicación lingüística. Elaboración Propia*

El BOE apunta, por último, que el centro educativo posee la responsabilidad de actuar como unidad de acción para el correcto desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas en sus alumnos.

#### **1.4. ¿Cómo se trabaja en el aula? Enfoque comunicativo**

En el Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, se hace referencia al enfoque comunicativo como una perspectiva que ayuda al alumnado a conseguir desarrollar una competencia comunicativa correcta que le facilite compartir información tanto de manera oral como escrita. Por ello, dicho documento especifica la necesidad de una metodología participativa basada en el trabajo cooperativo alumnado-profesorado, pero, además, hace hincapié en la necesidad de un consenso entre todos los agentes educativos para desarrollar, de manera colaborativa, todas las áreas y materias tanto dentro como fuera del centro.

El objetivo de la enseñanza en gramática ha de atender a las necesidades del alumnado y partir de su conocimiento. Por ello, se han de fomentar las actividades de uso y conocimiento sistemática de la lengua que se adecuen a las inquietudes de los escolares. El papel de las aulas es decisivo a la hora de observar, analizar y reflexionar sobre las formas lingüísticas válidas y sus usos (Camps & Zayas, 2006).

En el mismo documento, Anna Camps y Felipe Zayas junto con el resto de los autores, realiza una extensa reflexión sobre la necesidad de redefinir los conceptos gramaticales en las aulas y adaptarlos a un aprendizaje acorde con su uso

verbal. Defienden que un dominio de los mecanismos textuales, así como su correcto uso, favorecerán una correcta competencia comunicativa. No por ello dejan a un lado el estudio de la semántica, la pragmática o las reglas básicas de acentuación, sino que defienden un modelo basado en el uso y el *para qué* y no una mera repetición de conceptos.

En relación con el léxico, Alvar Ezquerro (2003) hace un llamamiento a la enseñanza de la lengua para reivindicar las problemáticas que se desarrollan a partir del estudio actual del vocabulario. Las palabras se estudian aisladas, con definiciones, pero sin atender a un modo sistemático que permita al alumnado establecer conexiones entre ellas. Para solventar esta situación, el autor cita a M.<sup>a</sup> Paz Battaner y sus tres grandes objetivos centrado en la didáctica del léxico. Estos son:

1. Dotar a la comunidad de hablantes con instrumentos que favorezcan la cohesión y que sirvan de referencias lingüísticas.
2. Investigar modelos de funcionamiento y estructuración léxica en el alumnado con el que se trabaje
3. Responder a los interrogantes anteriores a través de la adquisición y desarrollo lingüístico por parte del docente.

Es tarea del profesorado conocer desde que punto ha de comenzar su labor en el desarrollo del vocabulario. Atender a la mortalidad y vitalidad léxica del ámbito en el que se encuentre y trabajar con las herramientas y medios necesarios que estén su alcance para alcanzar una correcta y adecuada competencia comunicativa en su alumnado (Alvar Ezquerro, 2003).

## **2.DISPONIBILIDAD LÉXICA**

### **2.1. Concepto**

La Disponibilidad Léxica puede definirse como un indicador del bagaje de palabras que posee un sujeto (Guerra, Granada Azcárraga, & Pomes Correa, 2014).

Corresponde al reflejo de aquellas parcelas léxicas que tengan un mayor uso en la comunidad de hablantes de referencia (García, 1998).

Ahora bien, esta cuantía de vocablos carece de sentido sin la capacidad del hablante para usarlas de manera correcta. Esta destreza es lo que se conoce como competencia léxica. Está integrada por dos componentes principales: la (sub)competencia inferencial y la (sub)competencia referencial. La primera, implica el acceso a la red de conexiones que una palabra tiene con el resto de los términos; la segunda, conlleva la capacidad de aplicar los vocablos a sus referentes (Muñoz, 2005).

Desde esta perspectiva, el diseño e implementación de propuestas educativas vinculadas a la adquisición y ampliación de la disponibilidad léxica han de entenderse como actuaciones centrales en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, así como una herramienta fundamental para el aprendizaje.

## **2.2. Factores sociales en la distribución de la disponibilidad léxica**

Como ha reiterado a lo largo de su obra M. V. Mateo (1998), lengua y grupo social son conceptos intrínsecamente unidos. Es decir, existen condicionamientos sociales que actúan sobre la variación del léxico disponible en las diferentes comunidades de habla. Cada contexto ha subordinado a la comunidad de hablantes a unas características comunes.

Existen una serie de condicionamientos que comúnmente aparecen en los diferentes estudios. Entre ellos se encuentra en condicionamiento por sexo, estratificación generacional, tipo de centro, factor social y sociocultural.

En relación con el factor sexo los autores coinciden en que la disponibilidad léxica de las mujeres es mayor que la de los hombres. Esto se evidencia con una mayor cantidad de palabras en todos los campos semánticos por parte del género femenino, los varones por su parte tienen un menor nivel de manejo de vocablos (Cepeda y otros, 2016) .

La edad, posiblemente, sea el factor más difícil de comentar, pues la mayoría de los estudios no se centran en la comparativa de estratificaciones

generacionales. No obstante, comparando diferentes trabajos no parece que el incremento sea proporcional al aumento de edad, pues los niños son capaces de incorporar casi cualquier tipo de vocablo a su repertorio desde una edad bien temprana (García, 1998).

La disponibilidad léxica contiene un factor sociocultural propiciado por la familia y el nivel económico de la misma. También se ha de tener en cuenta el entorno, pues la aparición de extranjerismos y palabras prestadas está muy relacionada con la cantidad de población inmigrante con la que se conviva (García, 1998)

Finalmente, como último factor a comentar, se ha de tener en cuenta el centro en el que el alumnado curse sus estudios. Se considera que entre las instituciones públicas y privadas existe una notoria diferencia de léxico, hecho que se acata a las posibilidades de acceso de cada alumnado y a las redes sociales en las que se desenvuelvan. El centro educativo constituye una importante referencia que no ha de pasar desapercibida (García, 1998).

### **2.3 Estado actual de las investigaciones**

En la década de los 80 comenzaron las primeras tareas en el estudio del léxico hispánico. A pesar de que las líneas de estudios comenzaban a definirse, no se ha conseguido alcanzar aún el proyecto final: construir el léxico disponible del mundo hispánico. No obstante, las investigaciones vigentes arrojan resultados muy alentadores que reafirman la proximidad de resolución de este gran proyecto (López Morales & Trigo Ibáñez, 2019).

Sin embargo, los inicios de la lingüística aplicada pueden remontarse a principios de los años 60, cuando las sociedades norteamericanas han de resolver el conflicto generado por la enseñanza de idiomas en sus tropas desplazadas hasta Europa originando, así, una transformación histórica y transcendental en la configuración del léxico hispánico (Mateo García & García Marcos, 2018).

Los estudios de disponibilidad léxica han sufrido una gran evolución en el tiempo. Los países de habla hispánica que más han centrado su atención en la investigación de este campo han sido Chile, Colombia y Cuba. A lo largo de los años este tipo de publicaciones también han sufrido cambios drásticos, pues su



necesidad de trabajo longitudinal ha hecho que números autores abandonen sus trabajos. No obstante, se observa una crecida al alta desde el año 2014 hasta el 2018 cuándo los estudios de DL volvieron a alcanzar mínimos históricos (Zambrano, Rojas, & Salcedo, 2019).

No se ha de olvidar que la DL<sup>2</sup> no solo se estudia en la lengua materna, sino que se ha de trabajar en la didáctica de las lenguas extranjeras, pues su enseñanza se traduce a un dominio propio y sustantivo de la lingüística aplicada. En la actualidad, este ámbito se trabaja desde perspectivas mucho más prácticas e innovadoras, pues el uso de las tecnologías informáticas en el aula, así como la globalización de recursos, facilitan que la gran mayoría de la comunidad tenga acceso a un gran contenido de material virtual que les permite conocer e interactuar en cualquier lengua a tiempo real (García-Marcos, 2018).

Todo este contexto queda alejado del colegio y del profesorado, pues se contempla una perspectiva social aislada del ámbito de la educación. De esta premisa nace la necesidad de estudiar qué sucede en las aulas y cómo se trabaja la DL en ellas.

La creencia más generalizada del profesorado es entender la lengua como un instrumento restringido al uso interno de la escuela, es decir “lengua” se traduce a una asignatura aislada que se limita, en el mejor de los casos, a servir como vehículo del resto de materias. También, sobre todo en la secundaria, se identifica como una serie de contenidos teóricos referidos al metalenguaje y la sintaxis (Ballesteros y otros, 2001).

El estudio de la Disponibilidad Léxica en la actualidad no se centra únicamente en el ámbito de lenguas extranjeras como se plateó en los primeros trabajos franceses, sino que abarcan un amplio camino que recorre la psicolingüística, la etnolingüística y la enseñanza y perfeccionamiento del dominio de la lengua materna (Anta Fernández, 2019).

---

<sup>2</sup> Disponibilidad Léxica (Abrevitura).

### **3. PROYECCIÓN EDUCATIVA**

#### **3.1. Qué sentido tiene trabajar el vocabulario en el aula**

El vocabulario puede definirse como el elemento molecular del lenguaje. Su estudio constituye una herramienta de aprendizaje esencial para dominar el resto de actividades lingüísticas (lectura, escritura, conversación...). Es decir, se ha de entender como un receptáculo de la materialización del contenido cognitivo de un sujeto (Luceño Campos, 1988).

Las clases de Lengua se han convertido, desde edades muy tempranas, en meras funciones en las que analizar una y otra vez frases para poder dividir las en “sintagmas” o “conjuntos” usando flechas o bandejas. Este análisis gramatical ha llenado un espacio desmedido en la enseñanza de esta área. Tanto es así, que se ha descuidado el objetivo fundamental que se ha de perseguir: proporcionar al alumnado instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas (Lomas, Osoro, & Tusón, 1997).

En este sentido, Campos (1988) señala la importancia del papel del profesorado en el estudio del vocabulario. Por ello, propone siete objetivos que se han de perseguir para que, en líneas generales, el aprendizaje del léxico fomente el desarrollo de las actitudes lingüísticas básicas de alumnado:

- Enriquecimiento y perfeccionamiento del conjunto de vocablos. Saber nombrar más cosas fomenta la expresión de ideas y pensamientos de manera clara y explícita.
- Ampliar el ámbito de significación de las palabras.
- Dinamizar el vocabulario. Es decir, fomentar la “facilidad” de palabra.
- Ordenar, agrupar y establecer conexiones múltiples en el léxico disponible.
- Despertar en el alumnado inquietud a la hora de adquirir nuevos vocablos.
- Concienciar al alumnado en la importancia del uso del diccionario o plataformas digitales similares que le ayuden a la comprensión de nuevas ideas.

- Actuar sobre posibles defectos en la utilización de palabras.

Para conseguir desarrollar estos objetivos en el aula, es imprescindible que el docente conozca y estudie las relaciones en este campo de la enseñanza. Manejar con soltura el área que se va a desarrollar fomenta la creación de una metodología adaptada a los contenidos y al alumnado al que se encuentran dirigidos (Alvarez Méndez, 1987).

### **3.2. Experiencias o prácticas innovadoras en el aula**

El alumnado que reside en las aulas vive inmerso en la cultura de la inmediatez. Cuando se sumergen en una red social la respuesta es prácticamente instantánea, por lo que se encuentran irremediabilmente sumergidos en un mundo de respuestas veloces y sesgadas a sus intereses concretos. Es decir, se pierde en gran medida la dificultad de buscar y cribar una información veraz: todo se encuentra a un solo golpe de clic.

Por tanto, no debe de resultar sorprendente que las prácticas tradicionales que suelen desarrollarse en las aulas anulen por completo el interés del alumnado. Los colegios acogen a la generación conocida como *Nativos Digitales* y esto es, sin duda, una herramienta que ofrece múltiples posibilidades en la didáctica de la lengua y el vocabulario (Quiles Cabrera, Martínez Ezquerro, & Palmer, 2018).

Por su parte, Quiles Cabrera, Martínez Ezquerro y Palmer (2018) han propuesto un diseño de actividad que, atendiendo a los intereses comunes de niños y adolescentes, puede desarrollarse desde los primeros ciclos de primaria hasta los últimos de secundaria. El planteamiento atiende al nombre de “*Grafiti, tatuaje, eslogan y espacios TIC/TAC*” y se divide en 5 pequeñas tareas que abarcan cada uno de los niveles anteriormente mencionados. Estos son:

- Tarea 1: (Primer ciclo de Primaria) El alumnado realizará el diseño de un tatuaje que combine el dibujo con un texto literario que describa la ilustración. Puede realizarse de manera individual o por pequeños grupos.

- Tarea 2: (Segundo ciclo de Primaria) La tarea se centra en poner en contacto al alumnado con el grafiti como un texto que favorece la libertad de expresión. Se trabajarán obras de Acción Poética y se enlazará su trabajo con el de grandes autores como Gloria Fuertes, Celia Viñas o Antonio Rubio. Además, servirá como salvoconducto para el estudio de recursos tales como las metáforas, personificaciones o inferencias.
- Tarea 3: (Tercer ciclo de Primaria) Se elaborará una selección de diferentes errores ortográficos y gramaticales extraídos de tatuajes y/o grafitis.
- Tarea 4: (1º y 2º de ESO) Creación de eslogan publicitario a partir de estructuras y ejemplos previos
- Tarea 5: (3º y 4º de ESO) Elaborar un dossier informativo sobre el grupo Acción ortográfica incluyendo ejemplos y notas. SE completará con una explicación en vídeo por parte del grupo.

Esta actividad tiene varias perspectivas que confieren gran interés a la hora de trabajarla en el aula. En primer lugar, se puede trabajar a todos los niveles educativos, lo que permite la movilización del centro en un gran proyecto común. Además, se trabaja tanto la competencia digital como la ciudadana, pues el material puede extraerse de Internet y contrastarse o ampliarse con obras cercanas del municipio en el que se desarrolle. Además, fomenta la expansión de vocabulario, pues mucho de los grafitis y tatuajes usan una jerga concreta que se suma al vocabulario culto que ha de plasmarse en el desarrollo de las tareas finales.

Para potenciar actividades de esta índole, la Junta de Andalucía presentó en 2017 un Programa para el Desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística. Con él, atendiendo a la LOMCE como marco de referencia, se pretende desarrollar la competencia en comunicación lingüística como una combinación de prácticas, valores, emociones y demás componentes sociales.

Este documento resalta la importancia de la dimensión pragmática y de cómo ha revertido la práctica de la enseñanza en los últimos tiempos. Su principal objetivo es que el alumnado desarrolle su competencia comunicativa, a nivel oral y

escrito, tanto en el idioma materno como en otras lenguas. Para ello, propone una serie de actividades recogidas en cuatro proyectos que permitan atender a las principales situaciones y tipologías textuales. Estos son:

- ComunicA Clásicos
- ComunicA Creando
- ComunicA en Familia
- ComunicA Audiovisual

El plan da libertad para elaborar los propios proyectos a través de las actividades oportunas siempre y cuando se adhieran a las ideas generales anteriormente mencionadas. Por tanto, es de vital importancia que los docentes adopten una actitud autónoma e investigadora que les permita desarrollar actividades como la desarrollada al principio de este epígrafe.

#### **4. APRENDER Y ENSEÑAR LÉXICO**

Según el *Marco común Europeo de Referencia Para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de las Lenguas* (MECD, 2002), el modelo de mundo y su funcionamiento que los humanos contituyen a lo largo de su vida está íntimamente correlacionado con el vocabulario y la gramática de su lengua madre, pues se expresarán y comunicarán sobre este a través de su bagaje léxico.

Por tanto, el estudio del mismo tiene la suficiente importancia como para merecer la atención del alumnado, pues es probable que si el vocabulario utilizado en la docencia dista en exceso de la experiencia previa de los niños y niñas, el objetivo marcado en dicha actividad pedagógica se encuentre demasiado lejos del punto de partida.

El papel de la familia, la escuela y la formación del profesorado son requisitos indispensables para paliar estas posibles desigualdades e irregularidades.

##### **4.1 Papel de la familia y la escuela**

Desde el momento en el que una criatura llega al mundo, sus progenitores mantienen un diálogo gestual con ella. A partir de aquí, la labor del recién llegado es ir, poco a poco, imitando aquellos sonidos que comprende. Los adultos, de manera natural, le irán ofreciendo un *feedback* de manera evolutiva que le permita corregir y manejar la lengua con mayor facilidad (Luceño Campos, 1988).

Siguiendo la obra de Luceño Campos (1988), la calidad, cantidad y variedad del lenguaje oído y utilizado en el medio familiar tiene una influencia decisiva en el desarrollo del lenguaje infantil. Por tanto, y como apunta Aguaded (2009), el alumnado que proviene de ambientes desfavorecidos acuden a los centros educativos con un déficit lingüístico importante. Es trabajo de la escuela nivelar los posibles desequilibrios generados por los códigos restringidos o elaborados a los que ha accedido el alumnado en función de su contexto de crecimiento.

Los centros educativos juegan, atendiendo a las afirmaciones anteriores, un papel decisivo en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Por ello, la excesiva disciplina en las aulas o la exigencia del silencio absoluto han de ser actitudes que se eviten en los espacios educativos, sobre todo, en las primeras edades (Díaz Quintero, 2009).

Luceño (1988) propone, de nuevo, una serie de recomendaciones que el profesorado debería tener en cuenta a la hora de paliar la problemática planteada:

- a) El profesorado a partir de la cultura sociolingüística que trae el alumnado tratando de eliminar cualquier distanciamiento de nivel lingüístico.
- b) La experiencia del alumnado debe de estar integrada en las experiencias de aprendizaje que se generen en el aula.
- c) Atender a la creación de grupos considerando mezclar a alumnos que provengan de distintos medios socioculturales.
- d) Propiciar el habla de cada alumno con el fin de que desarrolle su propia manera de expresarse.
- e) Facilitar el habla por todos los medios de los que se disponga: canto, mímica, poesía, dibujos...

En definitiva, la escuela puede entenderse como un nexo entre sociedad y familia en el que el alumnado tiene la oportunidad de mejorar y avanzar en sus déficits lingüísticos.

#### **4.2 Coordinación docente**

El el “Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística” (Junta de Andalucía, 2017), se propone un Proyecto Conjunto de Centro que permita trabajar la competencia lingüística desde un nivel interdisciplinar.

El vocabulario es una herramienta común para el desarrollo de cualquier materia; por tanto, ha de comprenderse como un instrumento básico para alcanzar los objetivos propuestos en cualquier competencia que recoja el currículo. Por ello, la Junta de Andalucía propone un trabajo conjunto entre Ciclos, Departamentos y Aulas que permita al alumnado favorecer la adquisición de la competencia en comunicación lingüística.

El Proyecto Lingüístico de Centro (PCL) marca como objetivo fundamental mejorar la competencia en comunicación lingüística a través de la participación de todo el equipo docente independientemente del área o materia que impartan.

Tiene un proceso de implantación de tres cursos aproximadamente. Se trata de un proceso lento y laborioso que ha de permitir adaptarse a las características y habilidades del alumnado con el que se ha de trabajar. Tras estos años de implantación, las propuestas han de revisarse con el inicio y finalización de cada curso escolar con el único propósito de mejorar.

Los principales objetivos marcados son:

- Didáctica de las habilidades de producción y reproducción tanto a nivel oral como escrito a través de las metodologías pertinentes.
- Programación de secuencias didácticas en las que se desarrollen los contenidos curriculares de las áreas, así como las habilidades lingüísticas.
- Evaluación de las capacidades lingüísticas desde todas las áreas curriculares.

- Incorporación de los contenidos comunicativos a las programaciones didácticas de todas las asignaturas.

Por tanto, es indispensable un trabajo coordinado de todos agentes que conformen el equipo docente para lograr alcanzar una competencia lingüística adecuada en el alumnado.

### **4.3 Evaluación**

La evaluación es un término estrictamente unido a la acción educativa. Su utilidad reside en entender de manera cuantitativa y objetiva el grado de conocimiento que a alcanzado el alumnado sobre los contenidos desarrollados a través de una serie de instrumentos (Núñez Ruiz, 2016).

Sin embargo, esta afirmación no es del todo cierta, pues encontrar un sistema que permita conocer el grado de aprendizaje de todos los miembros que conforman el aula es, cuanto menos, utópico. Por esto, y debido al carácter reflexivo de esta investigación, se plantean una serie de herramientas que, además de permitir conocer que nuevos aprendizajes se han asentado en el alumnado, ayudarán al profesor o profesora a cargo del aula a comprender que herramientas han sido de más utilidad y cuál es el punto de partida para continuar con nuevas temáticas.

Como bien citan Carmen Guillén, Teresa Blanco e Inmaculada Calleja en su obra (1998), las actividades y proyectos pensados para la evaluación no deben de ir desligados de aquellos que se contemplan para la enseñanza y aprendizaje, pues el objetivo principal de la escuela en la formación del alumnado y no tienen por qué existir actividades desvinculadas de esta meta final. Se proponen cuatro perspectivas que propicien una evaluación que fomente el diálogo, la comunicación y, a su vez, el desarrollo de la competencia comunicativa:

-Evaluación formativa: Es decir, aquella que atiendan a las dificultades encontradas en el aula pero también al progreso. Su principal función ha de recaer en orientar al alumnado, regular los contenidos en función de las reacciones de los miembros del aula y motivar el aprendizaje. Este tipo de evaluación goza de una doble perspectiva, pues permite tanto conocer el progreso de los niños y niñas y, a su vez, da una perspectiva reflexiva al docente sobre su práctica.



-Evaluación continua: Cada actividad, cada día, cada acto e intención de cualquier alumno ha de ser un indicador de su proceso. No se trata de una prueba final en la que realicen actividades, si no de un proceso tanto formativo como social que muestre que el sujeto en sí está integrado y desarrolla habilidades comunicativas tanto orales, (con sus compañeros, en lecturas...) como escritas (realiza las actividades, escribe un texto por voluntad propia, ...)

-Autoevaluación: Nadie sabe cual ha sido la evolución ante un proceso, nadie salvo uno mismo. Wolf-Farré (2018), propone las autobiografías lingüísticas como una herramienta que propicia el saber y conocer el desarrollo de un sujeto en este ámbito. Llevado al ámbito de la evaluación, pueden contemplarse como un instrumento que permita al alumnado reflexionar sobre uno mismo y plasmar que han aprendido, cuáles han sido sus dificultades y que les gustaría continuar trabajando.

-Coevaluación: No debemos olvidar que cada alumno forma parte de un conjunto. Por tanto, también hemos de tener en cuenta su comportamiento social. Si se comunica, si comparte vivencias con sus compañeros. Al igual que en la autoevaluación es una reflexión propia, es interesante conocer la opinión del grupo sobre el resto de compañeros. ¿Con qué compañeros te comunicas más? ¿Intercambias con alguien textos o libros? Son algunas de las posibles preguntas que pueden guiar al docente a conocer el comportamiento individual de un alumno en el grupo clase.

No se trata sólo de conocer el grado de desarrollo de las competencias, si no de comprender el desarrollo de cada alumno en función de su punto de partida.

## **II. Procedimiento metodológico**

### **a) Selección del caso**

Para el desarrollo de esta investigación se ha seleccionado un caso representativo que permita desarrollar el interrogante planteado: ¿Cómo se trabaja el vocabulario en clase de una maestra innovadora de Primaria en un centro

educativo de Almería? Como expone Stake (1998), no se pretende dar una explicación general de un hecho, sino comprender este de manera particular.

Este caso ha sido seleccionado debido a su potencial, pues permite sacar la máxima rentabilidad a aquello que queremos aprender. Es decir, se trata de un caso representativo del que obtener información contrastable y del que puedan nacer futuras investigaciones, si así lo deseamos.

El sujeto llevado a estudio ha sido una profesora de educación primaria, pues se trata de un caso de fácil acceso que ha mostrado su entera predisposición a ser participe de un proyecto que genere conocimiento profesional docente desde la reflexión y acción en el aula.

Se trata de una docente que ejerce en un centro público de Educación Primaria situado en la capital almeriense. Este es su curso número diez y, a pesar de haber trabajado en todos los ciclos, tienen predilección por el segundo nivel. Ahora mismo se encuentra a cargo de una clase de 3º de Primaria.

Ha mostrado siempre un gran compromiso con su formación continua. Si bien terminó sus estudios universitarios hace casi quince años, cuenta con numerosos cursos formativos adicionales; sobre todo, en el ámbito de la lecto-escritura, el trabajo del vocabulario en el aula y la convivencia de lenguas en espacios educativos. Este último ha sido motivado por su necesidad de atender la gran diversidad lingüística, étnica y, en general, multicultural presente en su centro.

Este tipo de acciones formativas le ha permitido diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje más innovadoras focalizadas y centradas en las necesidades del alumnado, así como adaptar y crear los recursos necesarios que le permitan desarrollar un perfil creativo e innovador.

Por supuesto, se ha de tener en cuenta que se trata un estudio de caso único con un contexto limitado. De esto modo, no se pueden aventurar conjeturas únicas que sentencien el resto de las situaciones. No obstante, y debido al equilibrio que se ha perseguido a la hora de seleccionar el sujeto estudiado, sí que podrían realizarse aproximaciones a lo que sucede o debe suceder en el resto de las aulas.

Siguiendo de nuevo a Stake (1998), este estudio puede clasificarse como intrínseco, pues se investiga a un sujeto concreto. En este caso, una docente que permite estudiar y trabajar con determinados procedimientos dentro de un colectivo. No se busca la comprensión global, si no el razonamiento crítico de la situación propuesta.

#### **b) Acceso al campo**

La recogida de datos en cualquier investigación supone una pequeña invasión en la vida privada del sujeto (Stake, 1998). Por ello, se ha de facilitar a los participantes durante el estudio un breve documento que especifique los temas que se van a tratar, las actividades que se llevarán a cabo, el tiempo que se necesitará, así como la carga que supondrá para el entrevistado. Además, se ha de advertir sobre posibles cambios imprevistos que se regularán a través de acuerdos entre ambas partes.

Para acceder al campo de estudio, se han tramitado todos los permisos del centro y de lo sujetos estudiados. Se ha de tener en cuenta que estos permisos facilitan la resolución de posibles conflictos posteriores. Como se trata de un estudio dirigido a menores, se hace imprescindible una autorización por parte de los tutores legales. Como indica Santos-Guerra y De la Rosa Moreno (2017), este proceso de negociación se verá plasmado en los informes finales de la investigación.

Para negociar con todos los agentes implicados en la investigación, se ha seguido el principio de independencia, enfocado a no ofrecer privilegios extraordinarios a los participantes; se han ampliado todos los puntos de vista ofrecidos y se ha negociado el acceso a los datos y su divulgación a través de una entrevista previa. Además, cuando se elabore el informe final, los sujetos podrán consultarlo antes de su publicación atendiendo siempre a los criterios establecidos en el contrato para que puedan debatir y/o hacer todos los comentarios que deseen. La investigación perseguirá en todo momento el principio de confidencialidad<sup>3</sup> y responsabilidad.

---

<sup>3</sup> Véase Anexo I: Autorización para el uso y protección de datos personales.

Kemmis y McTaggart (1988) explican los procedimientos anteriormente mencionados:

- 1) Independencia: Ningún participante de la investigación tendrá acceso privilegiado a los datos ni gozará de derecho unilateral sobre el contenido expuesto en el informe.
- 2) Desinterés: La persona que realice la investigación tiene la obligación de representar los puntos de vista de los participantes de la manera más amplia posible.
- 3) Acceso Negociado: El acceso a los datos relevantes será razonable y lo más restringido posible.
- 4) Negociación de los límites: La investigación ha de orientarse hacia perspectivas que solvente el problema expuesto, por tanto, el investigador se reserva el derecho de excluir datos falsos, infundados o irrelevantes para la investigación.
- 5) Negociación de la presentación de los resultados: Los criterios escogidos, los datos tomados como relevantes y la exactitud de la investigación constituyen la base de la negociación entre investigador y participantes.
- 6) Negociación de la circulación de informes: No habrá informes secretos ni se divulgarán datos que no sean justos, relevantes y exactos para salvaguardar la integridad de los participantes.
- 7) Publicación: El investigador se reserva el derecho a publicar cualquier versión incompleta o inexacta del informe presentado.
- 8) Confidencialidad: El investigador no podrá consultar ficheros ni documentación sin la autorización expresa del entrevistados. Se ha de perseverar el derecho a la confidencialidad de datos.
- 9) Responsabilidad: Ante todos los principios anteriormente mencionados.

Todos los datos recogidos se plasmarán en las conclusiones del estudio. Por ello, no existirá un plan de negociación único y válido para todas las situaciones. Se ha de tener en cuenta la situación y predisposición de los sujetos, su

actitud ante la problemática expuesta y el grado de confianza que se establezca entre entrevistado y entrevistador.

### c) **Recolección de datos**

La recolección de datos no puede situarse en un momento exacto en el tiempo. Empieza antes, incluso, que las indagaciones iniciales sobre la temática escogida. Las medidas tomadas para la recogida de datos nacen de primeras impresiones, de formas habituales de conocer las cosas, de algo que llama la atención del investigador y le permite encontrar una línea de estudio. Nace de la curiosidad, la observación, las experiencias (Stake, 1998).

En este caso, tiene el germen en un proyecto anterior. Durante mi trabajo fin de estudios realicé una pequeña aproximación a un estudio de disponibilidad léxica en dos colegios de educación primaria en Almería en el que participaba la docente elegida para este estudio. Esto me permitió observar cómo se trabajaba en un aula el vocabulario y qué diferencias existían entre colegios que pertenecen a barrios de diferente estatus socioeconómico. Dicho estudio me llevó a replantearme la importancia e influencia del docente en el aula y su pensamiento acerca de la función del léxico en el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir, qué actividades pueden paliar las diferencias que pude observar en mi investigación anterior relacionadas con los códigos elaborados y restringidos de la lengua.

Por ello, en una investigación de corte cualitativo como esta, se han de aprovechar los conocimientos propios. Como investigadora debo reflexionar sobre aquello que se considere digno de estudio y conducirlo a través de diversas fuentes de datos que den credibilidad y soporte a la idea inicial. Esto, si se realiza de manera correcta, hará que los instrumentos escogidos se encuentren en continua revisión.

Existen diversas técnicas de recogida de datos que, enlazadas de manera correcta, me permitan, como investigadora, recoger la información suficiente para desarrollar el estudio. Pueden dividirse en tres grandes categorías: Estrategias (entrevistas, observación...), Recursos (grabadora, cámara de vídeo...) y Soportes (diario de campo...).

Como primera estrategia he seleccionado la **entrevista semi-estructurada**. El principal sujeto de estudio es la docente en cuestión, por lo que

las preguntas se centrarán en conocer su metodología, su motivación y sus inquietudes. Este tipo de entrevista permite partir de unas preguntas base que pueden ir ampliándose y adaptándose al transcurso de esta. Algunas de ellas podrían ser:

- ¿Qué le llevó a formarse en la didáctica del vocabulario?
- ¿Cómo adapta el contenido a los diferentes cursos académicos?
- ¿De qué actividades parte para conocer el nivel de su alumnado?
- ¿Trabaja usted sola o en coordinación con el resto del cuerpo docente?

A pesar de que la investigación se centra en la profesora y su particular manera de impartir docencia, es interesante ampliar y contrastar este ámbito con información que los alumnos proporcionen. Por ello, también se realizará una pequeña entrevista a los niños y niñas que componen el aula. Esta también será semiestructurada, pues permite, de nuevo, ampliar la información acorde a las respuestas de los sujetos. No obstante, teniendo en cuenta que se trata de niños de muy corta edad que pueden cohibirse ante la presencia de la investigadora, se realizarán en pequeños grupos de 4 o 5 alumnos que les permita estar más desenvueltos y en un clima de interacción comunicativa más distendida. Entre las preguntas propuestas podrían encontrarse:

- ¿Qué actividades realizáis en el aula que os ayudan a mejorar vuestro vocabulario?
- ¿Os parece interesante la asignatura de Lengua y Literatura?

Si la respuesta de la maestra es afirmativa ante la pregunta de si trabaja juntamente con el resto del equipo docente, sería interesante mantener una entrevista con ellos para contrastar, enriquecer o profundizar en la información y analizar hasta qué punto los patrones metodológicos se repiten y adaptan a los diferentes cursos y circunstancias.

A pesar de que en esta investigación se trabaja con la entrevista semiestructurada, existen diferentes modos de enfocar esta estrategia atendiendo a la rigidez de sus preguntas y el número de participantes. Taylor y Bogdan, (1987),

definen las entrevistas como conversaciones a través de las cuales se pretende indagar en los informantes seleccionados sobre el tema a tratar. Las dividen en:

a) Entrevistas no estructuradas: También conocida como entrevista en profundidad. No se establecen preguntas concretas, sino que se pretende dar pie a una reflexión libre y prolongada del sujeto estudiado.

b) Entrevistas semi-estructuradas: Se realizan, previamente al encuentro, una guía de preguntas que permitan encauzar el tema. No obstante, el entrevistado tendrá predisposición a nuevas líneas y preguntas que puedan surgir de la

c) Entrevistas altamente estructuradas: Las preguntas son específicas y, en la mayoría de los casos, las respuestas son fijas. En este grupo se encuentran los test, las encuestas y los cuestionarios.

d) Entrevista grupal: Se realiza, a la vez, con un colectivo de individuos seleccionados. La entrevista, a su vez, puede ser de cualquiera de los tres modos anteriormente mencionados. Es muy utilizada para recoger información sobre debates, réplicas y opiniones.

Además de la entrevista, se realizará una **observación no participante**. Tan solo anotaré aquellos aspectos que considere importantes en el transcurso de las clases sin participar en ellas. De este modo, me fijaré en los procesos de enseñanza y aprendizaje y su desarrollo en el aula, las interacciones comunicativas entre el alumnado, los diferentes registros que se utilizan, cómo participan y si emplean un vocabulario correcto y adecuado, cuáles son sus respuestas emocionales a las actividades...Esta observación se realizará durante siete semanas.

Stake (1998) define la observación como un método que conduce al investigador a conocer mejor el caso a través de un plan de observación que ha de ir perfeccionando en el transcurso de la investigación. Goetz y LeCompte (1988), por su parte, hablan de observación participante como aquella en la que el investigador se encuentra en contacto directo con la realidad y los individuos a través de la contemplación de la actividad de estos incluso interviniendo en ella; y la observación no participante como aquella en la que el investigador es un mero espectador de la situación ajeno al colectivo; es decir, la técnica que emplearé.

Finalmente, se realizará una **revisión de documentos**. Se trata de una estrategia no interactiva para obtener datos en una investigación cualitativa como esta. En ella estarían integradas las memorias de actividades del centro para comprobar su relación con el vocabulario, los vídeos realizados durante las clases, las unidades didácticas relacionadas con el tema... Todos ellos serán revisados y contrastados con el resto de información.

El segundo gran bloque en la técnica de recogida de datos son los recursos. Estos pueden definirse como ayudas que permiten al entrevistador no perder información en el transcurso de la recogida de datos. En esta investigación la grabadora y videograbadora durante las clases serán herramientas fundamentales para no perder detalles de lo que ocurre, ampliar los datos recogidos en el diario del investigador y consultar las veces que sea necesario. Dichas estrategias se utilizarán durante el desarrollo de las entrevistas para facilitar su transcripción. La grabadora se empleará durante la conversación con el equipo docente y el sujeto en cuestión y la videograbadora, durante el encuentro con el alumnado, pues al ser una reunión colectiva será una gran herramienta para no perder detalle. En ningún momento se grabarán las caras de los menores. Para ello, la cámara de vídeo se colocará al final de la clase para recoger solo la espalda de los estudiantes y todas las situaciones de aula que acontezcan. Asimismo, el diario del investigador será útil durante todo el proceso, desde la lluvia inicial de ideas hasta el desarrollo del informe final pasando por las entrevistas y el proceso de observación.

Por último, los soportes, según Stake (1988) pueden definirse como un sistema de almacenamiento de datos, pues permiten al investigador crear notas y apuntes que le guíen en la posterior transcripción y estudio de los datos obtenidos. En este caso, se recogerán actividades basada en producciones textuales para estudiar el vocabulario que emplean. Dicho material será estudiado y contrastado con el resto de información para obtener resultados densos.

#### **d) Análisis e interpretación de los datos**

La codificación de datos y su posterior interpretación resultan prácticamente imposibles a no ser que la organice el propio investigador. Los estudios cualitativos, como este, han de combinar todo un proceso de organización



e interpretación. El conjunto de estas técnicas y sus resultados es lo que se conoce como análisis de datos (McMillan & Schumacher, 2005).

Durante la investigación se realizarán análisis intermedios y frecuentes que permitan tomar decisiones durante la formulación de datos, identificar temas que surgen, así como modelos que se repiten.

Como bien cita Stake en su obra (1998), el análisis de datos cualitativos conlleva un proceso de codificación de datos. Este proceso puede entenderse como una herramienta que permite segmentar y clasificar la información recogida a lo largo de todo el proceso para que su posterior estudio. Se trata de un proceso complejo, por lo que se han desarrollado herramientas como el ATLAS.ti, que permite digitalizar este proceso. Existen tres grandes estrategias que los investigadores han perfeccionado a lo largo de los años:

- Segmentación de los datos en temas y agrupación de los mismos en categorías

- Dividir cada categoría en subcategorías.

- Revisar y combinar estrategias de organización para añadir nuevas categorías encubiertas.

Tradicionalmente, estos procesos se han llevado a cabo de manera manual. Ahora, y gracias a las nuevas tecnologías, existen programas para ayudar a la codificación de datos. En este caso, se utilizará el programa conocido como ATLAS. ti, que nos ayudará a generar un mapa categorial mucho más complejo y denso ya que enlaza categorías, códigos, fragmentos transcritos y anotaciones de campo.

ATLAS. ti es un conjunto de herramientas utilizado, sobre todo, para el análisis de datos cualitativos. Trabaja de manera asistida a través de un ordenar (QDA) que permite al investigador usar código o etiquetas para determinados párrafos de textos, vídeos, imágenes, dibujos... Tras realizar estos códigos pueden encontrarse patrones y clasificarlos para así ordenar la información. Dicho programa puede contemplarse como un instrumento para la organización,

reagrupación y gestión de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y vídeos. Esto facilita enormemente el estudio y hallazgo de conclusiones a través de la triangulación teórica.

#### **e) Credibilidad del estudio**

Uno de los inconvenientes atribuidos a las investigaciones cualitativas es su aparente falta de validez y fiabilidad. Esto se debe a la idea general y canónica de que una investigación ha de resumirse en datos numéricos, estables y exactos fácilmente contrastables con otras variables. Sin embargo, son numerosos los autores que coinciden en la premisa de que comparar las investigaciones cualitativas y cuantitativas es contraproducente, pues se viola la naturaleza de ambas (Salgado Lévano, 2007) y se desvirtúa lo que cada una aporta al conocimiento científico.

Como bien apunta Castillo y Vásquez (2003), la credibilidad de una investigación cualitativa se logra cuando, a través de observaciones y conversaciones, el investigador produce hallazgos verdaderamente interesantes y relevantes para aquellos especialistas en la temática tratada.

Además, ambos autores plantean una serie de aspectos que se han de tener presentes a la hora de desarrollar una investigación de este tipo:

-Predominio de la presencia del investigador en la recogida de datos. Por ello, mi presencia será indispensable en cada una de las etapas y actividades que se han propuesto a largo del informe. Esto me permitirá un control exhaustivo de los datos y hacer hincapié en aquello que considere de interés.

-Un control exhaustivo en las notas del diario de campo será indispensable para transcribir lo relatado cada día. En este caso, se dará prioridad a las palabras empleadas de manera extraordinaria por alumnado y profesorado, desarrollo de las actividades propuestas, anécdotas de interés, relato de sensaciones...

-Discutir los datos obtenidos con otros investigadores expertos en el tema dará prestigio y respaldo a la investigación. En este caso, toda la información será debatida y contratada con el coordinador de la investigación y con otros especialistas en el campo de estudio.

-La triangulación, parte fundamental de esta investigación, es definida por Stake (1998) como una técnica de análisis de datos que se centra en arrojar diferentes enfoques y perspectivas de los datos recogidos. En este caso, además de trabajar con los datos recogidos de la entrevista de la profesora, se analizará la información a través de la bibliografía consultada y los datos y actividades recogidos del alumnado, el profesorado y el desarrollo de las sesiones docentes.

-La grabadora de sonido o videograbadora son herramientas que permiten transcribir las entrevistas y respaldar que los datos obtenidos son veraces.

-Por último, se ha de contrastar la información con una amplia bibliografía. En mi caso, se ha hecho una revisión exhaustiva de investigaciones previas y de conceptos que proporciona un contexto teórico-práctico fundamental para entender y contextualizar los resultados obtenibles.

La conformabilidad, es decir, la facilidad con la que otro investigador puede seguir la pista del estudio presentado, será un factor clave para dotar a la investigación de una fiabilidad y validez reconocidas (Castillo & Vásquez, 2003).

En esta investigación se seguirán los puntos mencionados hasta ahora. Al tratarse de un estudio de caso intrínseco, se valorarán sobremanera las notas en el diario del investigador y las transcripciones. Por supuesto, la triangulación teórica sumada a la comparativa con las referencias bibliográficas será indispensable para alcanzar las conclusiones.

### **III. Hallazgos**

Debido al estado de alarma decretado en España a raíz de la crisis sanitaria producida por el Covid-19, no ha sido posible el desarrollo de esta investigación. Por ello, los hallazgos pasan a un segundo plano y se prevé implementarla en cuanto la situación actual lo permita. En un primer momento del confinamiento, planteé a la maestra la posibilidad de la realización de las entrevistas y de las observaciones de manera telemática; en cambio, debido al grado de estrés al que estaba sometida por tener que diseñar y desarrollar propuestas de enseñanza virtual sin tiempo previo para una reflexión profunda y crítica, llegamos al acuerdo de posponerlo para otro momento más propicio

No obstante, si que puedo extraer grandes aprendizajes de este proyecto. La investigación es un área poco trabajada durante el Grado de Educación Primaria. Por ello, durante el desarrollo de este Máster, he podido aprender grandes técnicas y habilidades que me han permitido crecer a nivel profesional. La investigación no se reduce únicamente a la publicación de artículos, sino que puede ser una gran aliada a la hora de ampliar nuestro conocimiento como docentes y una gran herramienta de renovación pedagógica.

## **Bibliografía**

- Aguaded Gómez, M. (2009). La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*(2), 313-318.
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: ArcoLibros S.L.
- Alvarez Méndez, J. (1987). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid: AKAL Universitaria.
- Anta Fernández, A. (2019). Disponibilidad léxica, aplicación e Investigación en el aula de Lengua Castellana y Literatura en ESO. *C-SIF Madrid, IV*(8), 74-81.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (12 de 04 de 2017). ATLAS.ti. Berlín, Alemania.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I., & Perera, J. (2001). El pensamiento del Profesor. Enseñanza de la lengua y Reforma.. En A. Camps, *El aula como espacio de investigación y reflexión* (págs. 195-207). Barcelona: GRAÓ.
- BOE. (2015). *Orden ECD/65/2015*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, cultura y deporte. Obtenido de <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/dof/spa/pdf>
- Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Secuencia didáctica para aprender gramática*. Barcelona: GRAÓ.
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica, 34*(3), 164-167.

- Cepeda G., M., Cárdenas M., Á., Carrasco B., M., Castillo M., N., Flores J., J., González R., C., & Oróstica D., M. (2016). Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora en un contexto de educación técnico profesional rural. *Sophia Austral*(18), 81-93.
- Díaz Quintero, M. (2009). El lenguaje oral en el Desarrollo Infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*(14), 1-8.
- García, M. V. (1998). *Disponibilidad Léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación Social*. Almería: Universidad de Almería.
- García-Marcos, F. (2018). *La trastienda de la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Granada: Comares.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guerra, M. C., Granada Azcárraga, M., & Pomes Correa, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*(30), 181-206. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n30/art10.pdf>
- Guillén, C., Blasco, T., & Calleja, I. (1998). La Evaluación de la competencia comunicativa en las áreas de Lengua: análisis de las concepciones y actuaciones docentes. *Cultura y Educación*(9), 97-112. doi:10.1174/113564098760604992
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera, *Competencia comunicativa: documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras* (págs. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Junta de Andalucía. (2017). Leer, escribir, escuchar y hablar para la vida. *Programa para el Desarrollo de la competencia en Comunicación Lingüística*. (págs. 1-53). Sevilla: Dirección General de Innovación.
- Kemmis, S., K., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Leartes.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López Morales, H., & Trigo Ibáñez, E. (2019). La disponibilidad léxica: tendencias actuales y perspectivas de futuro. *OGIGIA*(25), 7-10.

- Luceño Campos, J. (1988). Didáctica del vocabulario. En *Didáctica de la Lengua Española* (págs. 57-73). Murcia: Marfil.
- Mateo García, M., & García Marcos, F. (2018). Los estudios de disponibilidad léxica en la fundamentación de la moderna lingüística aplicada en España. *OGIGIA*(25), 31-55.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2002). *Marco común Europeo de referencias para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Muñoz, N. H. (2005). La disponibilidad léxica: una herramienta fronteriza para el estudio del léxico en Lingüística y Psicología. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 1(1), 942-953.
- Núñez Ruiz, G. (2016). La Evaluación de la Literatura. En *Historia de la Educación Lingüística y Literaria* (págs. 155-171). Madrid: Marcial Pons.
- OCDE. (2002). *The Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Executive Summary. Obtenido de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/f6/1f35070367.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2007). *Cuaderno de Educación 1. Las competencias Básicas: su naturaleza e implicación pedagógica*. Obtenido de Consejería de Educación [En línea]: [http://www.educacion.es/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos\\_Educacion\\_1.PDF](http://www.educacion.es/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos_Educacion_1.PDF).
- Quiles Cabrera, M., Martínez Ezquerro, A., & Palmer, Í. (2018). *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua e nuevos espacios de comunicación*. Barcelona: Graó.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la Educación superior*. Madrid: Narcea.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos. *LIBERABIT*, 13(13), 72-78.

- Santos-Guerra, M., & De la Rosa Moreno, L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 295-316.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Unión Europea. (2014). *Horizonte 2020*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones U.E.
- Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. *Lenguaje y Habla*(22), 45-54.
- Zambrano , C., Rojas, D., & Salcedo, P. (2019). Revisión Sistemática a Estudios de Disponibilidad Léxica en la Base de Datos Scielo y sus Aportes a Educación. *Información Tecnológica*, 30(4), 189-198.

## ANEXO

### **Anexo I: Autorización para el uso y protección de datos personales.**

Yo, D./Dña \_\_\_\_\_ con D.N.I. \_\_\_\_\_ autorizo a la investigadora D. Carmen María Jiménez Morales a trabajar con los datos obtenidos en las entrevistas realizadas con fecha \_\_\_\_\_ y a su posterior interpretación y publicación.

La investigación garantiza que se adoptarán las medidas oportunas en el uso de información garantizando la confidencialidad de los datos personales del entrevistado y que estos no serán utilizados para finalidades distintas a las indicadas.

Así mismo, soy conocedor de mi derecho de acceso, rectificación, cancelación y oposición, mediante los procedimientos establecidos en la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales.

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020