

El aprendizaje del léxico en 2.º de ESO: análisis crítico de las propuestas de un manual de castellano

Learning vocabulary in 2nd ESO: critical analysis of a Spanish syllabus's proposal

Alberto Losilla
Elia Saneleuterio

Universitat de València

alc4324@gmail.com / elia.saneleuterio@uv.es

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo fundamental analizar una serie de actividades para el aprendizaje del léxico en 2.º de ESO, propuestas por un manual de lengua castellana y literatura de uso actual. Nuestro marco teórico recorre las principales teorías que, en Lingüística, estudian el componente léxico y, en las áreas de Educación, la adquisición del vocabulario de la primera lengua, centrándose en la educación secundaria. A la luz de lo expuesto y mediante una metodología que sigue un modelo tanto cuantitativo como descriptivo dentro de un paradigma sociocrítico, se lleva a cabo el análisis de las actividades. Las conclusiones ponen de manifiesto los problemas que supone la tipología de actividades empleada para una enseñanza óptima del léxico, así como la importancia del vocabulario en el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas de los estudiantes, especialmente de aquellas vinculadas con la lectura y la escritura.

Palabras clave: léxico, vocabulario, enseñanza y aprendizaje del léxico, adquisición del léxico, educación secundaria.

Abstract: This paper aims to analyze a series of activities for learning vocabulary in 2nd course of secondary education (13-14 years old), proposed by a current syllabus of Spanish language and literature. The theoretical framework collects the main theories studying the lexical component, in Linguistics, and vocabulary acquisition of the first language, focusing on secondary education, in Education areas. The activities proposed are analyzed through a methodology with quantitative analysis and qualitative description, within a socio-critic paradigm. The findings highlight the problems of these activities for optimal teaching vocabulary, as well as the importance of vocabulary in students' communicative-language skills development, especially those associated with reading and writing.

Keywords: lexicon, vocabulary, teaching and learning vocabulary, lexical acquisition, secondary education.

1. Introducción y objetivos

El aprendizaje del vocabulario básico de un idioma y el consiguiente desarrollo de la competencia léxica es una de las cuestiones fundamentales a las que se enfrentan los estudiantes tanto de lenguas primeras como segundas, y

que a su vez preocupa al profesorado. Desde un punto de vista científico, y centrándonos en la lengua materna, es sabido que los procesos mentales que un sujeto sigue a la hora de adquirir los primeros vocablos y los procedimientos que emplea para ampliar su caudal léxico a lo largo de su trayectoria personal son extremadamente complejos y, a día de hoy, continúan siendo un objeto de investigación en desarrollo constante desde diversas parcelas del saber. Asimismo, todavía no se conoce con certeza cuál es el grado de importancia que posee el léxico en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de una persona y el lugar que ocupa respecto a la evolución de otras habilidades lingüísticas como, por ejemplo, la composición de una sintaxis correcta.

En cualquier caso, desde la Psicolingüística se ha llegado a la conclusión de que hay una relación directa entre el desarrollo y estructuración del pensamiento y el avance de las capacidades lingüísticas (Gómez Molina, 1997: 69-71; 2000: 23; Fernández Pérez, 1999: 32-36). Al mismo tiempo, se ha podido destacar la importancia del vocabulario en los procesos generales de desarrollo cognitivo y en los de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, especialmente en todo lo referido a la mejora de la comprensión lectora y la expresión escrita y oral durante la infancia tardía y la adolescencia (Gómez-Devís, 2005: 69; Martín, 2009: 175-183; Hess, 2013: 114). Además, se ha de destacar que las habilidades lingüísticas adquiridas durante las etapas de formación básica determinan sustancialmente tanto los logros académicos y profesionales como la satisfacción personal de los individuos en sus vidas (Hess, 2013: 114), por lo que entendemos que un trabajo adecuado sobre el desarrollo óptimo de la competencia lingüística, en general, y léxica, en particular, constituye una herramienta básica para la construcción del aprendizaje y del conocimiento, y para alcanzar un grado de interacción social y cultural adecuado y fundamental (Ayora, 2002: 281).

Es común, durante la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, y en el contexto de las asignaturas dedicadas a la enseñanza de las primeras lenguas, que el trabajo del léxico se limite al aprendizaje memorístico de palabras desconocidas para el alumnado (según el criterio del docente), asumiendo que este aspecto no tiene tanta relevancia como en el aprendizaje de lenguas extranjeras (López Pérez, 2013). Así, no se suele enmarcar los vocablos nuevos en contextos de uso o estudiar sus implicaciones, por ejemplo, mediante el uso del diccionario y el aprendizaje a partir de sus entradas. No deja de ser reflejo de la poca atención al léxico y su didáctica que el profesorado recibe en las titulaciones que dan acceso a las plazas docentes de asignaturas lingüísticas no extranjeras, observación que nos llevó a preguntarnos cuál podría ser el aprendizaje real del vocabulario (y, por lo tanto, cómo podría ser el consiguiente aumento del caudal léxico) de los alumnos en relación con los métodos empleados y, en consecuencia, valorar en qué medida son efectivas las formas de trabajo propuestas desde los manuales. Si bien es cierto que los

procesos de enseñanza y aprendizaje entrañan muchos factores y variables como, por ejemplo, la implicación del docente y la adecuación en el desempeño de su labor profesional, no debe perderse de vista la importancia que poseen las explicaciones teóricas y las actividades que aparecen en los manuales. Esta importancia radica en el hecho de que muchos profesores apoyan su tarea en las propuestas del manual de uso corriente en el aula y, asimismo, amplían los contenidos impartidos mediante el uso de otros libros de texto. De todo ello se deriva el interés que pudiera tener una investigación como esta (tanto para los docentes en activo como para aquellas personas que elaboran los manuales), en la que se analiza la eficacia de las actividades preparadas para el aprendizaje de vocabulario, centrándonos en un curso concreto, dado que una adquisición correcta del léxico por parte de los estudiantes repercutirá en su desarrollo cognitivo, personal y académico.

En virtud de lo expuesto, este artículo se vertebrará a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué importancia se da al aprendizaje del léxico en un manual de uso frecuente para 2.º de ESO? ¿El desarrollo de la competencia léxica es un objetivo específico tanto del currículo educativo como de la programación de aula? ¿Se trabaja sistemáticamente o de manera accidental?
- ¿Qué tipo de vocabulario se enseña y por qué? ¿Habría unas palabras más adecuadas que otras para su estudio en función de su variedad? ¿Se trabaja sobre un campo léxico concreto y contextualizado (método intensivo) o sobre palabras sin relación aparente (método extensivo)?
- ¿Se tiene en cuenta el grado de disponibilidad léxica de los estudiantes?
- ¿Hay una relación directa entre el proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico y el desarrollo de la lectura y la escritura?

Del mismo modo, estas preguntas han favorecido la formulación de las siguientes hipótesis de trabajo:

- No existe un criterio de selección concreto que agrupe el vocabulario estudiado en campos léxicos que se relacionen transversalmente entre las diferentes unidades didácticas del libro de texto.
- Los procedimientos empleados muestran carencias metodológicas importantes, porque no consideran la disponibilidad léxica previa de los estudiantes y no trabajan el léxico propuesto a lo largo de las unidades didácticas, sino que se limitan a unidades concretas sin que haya una relación aparente entre ellas.

- Si bien quizá se vincule la adquisición de nuevo léxico a los procesos de lectura y escritura, estos no se centran en el refuerzo del aprendizaje, sino únicamente en su aplicación.

En consecuencia, los objetivos del trabajo serán los que siguen:

- Reflexionar acerca de la importancia que la programación y el manual otorgan a la enseñanza y el aprendizaje del léxico.
- Analizar la propuesta de trabajo del léxico llevada a cabo por el manual seleccionado en una unidad didáctica concreta.
- Estudiar qué tipo de vocabulario se trabaja y si existe un planteamiento mediante campos léxicos.
- Observar en qué medida y de qué manera se relaciona la adquisición del léxico con el desarrollo de la lectura y la escritura.

2. Marco teórico

El camino que siguen las personas para aprender a hablar una lengua cualquiera sin dificultades aparentes es una cuestión a la cual los lingüistas y los psicolingüistas todavía no han dado una respuesta unánime (Aguado-Orea y Baralo, 2007). De cualquier manera, como indica Fernández Jódar (2005: 333), para comenzar es conveniente diferenciar entre el problema del desarrollo y el de la *aprendibilidad*¹, y estos respecto a la lengua primera (L1) y a la segunda (L2), división que posee en sí misma algunos inconvenientes, dado que cabría preguntarse si la adquisición de la L1 y L2 siguen la misma o diferentes vías, y qué grado de importancia tiene el aprendizaje y las actitudes lingüísticas en el proceso de adquisición de lenguas (Saneleuterio, 2016).

Así pues, hay investigadores que secundan la teoría de los “Principios y Parámetros”, expuesta por Chomsky (1988), y su Programa Minimalista (Chomsky, 1996), es decir, se inclinan por una concepción innatista del desarrollo del lenguaje². Por otro lado, hay científicos (Slobin, 1985; MacWhinney, 1987) que se decantan por la tesis maduracionista, según la cual la adquisición de una lengua no dependería de unos principios genéticos predeterminados, sino de la interacción de las capacidades cognitivas con el medio, lo cual supondría un proceso necesario de maduración.

Por último, hay una tercera vía que se sitúa entre los presupuestos innatistas y los maduracionistas: el conexionismo. Este, a pesar de aceptar las cualidades innatas de las lenguas, otorga al *input* una importancia básica al no considerarlo un elemento empobrecido y un mero desencadenante de las capacidades lingüísticas, sino que ofrecería una cantidad suficiente de regularidades sobre la que fundamentar el desarrollo del lenguaje. Aun así, la

¹Se trata de un neologismo de Fernández Jódar (2005).

²Para un estudio más detallado en español sobre estos procesos de adquisición de la lengua materna, remitimos a los trabajos de Miquel Serra Raventós y Elisabet Serrat i Sellabona (1996) y Juana Liceras y Diana Carter (2009).

significación del *input* se verá limitada por las capacidades cognitivas del sujeto en cuestión. De hecho, la construcción de un idioma es progresiva y se adecua siempre a las posibilidades del individuo. De acuerdo con lo dicho, Baralo (2005: 1) afirma:

El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no solo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles. El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales.

Según esta teoría, no sería posible aprender aquello para lo que aún no se está preparado cognitivamente, de manera que los conceptos mentales vendrían a ser el equivalente a la competencia lingüística (Fernández Jódar, 2005: 341-342).

Dado que nuestro estudio se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico durante la educación secundaria en España, debe señalarse a continuación lo predispuesto en el currículo educativo para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y, de ese modo, describir la importancia otorgada al léxico en el sistema educativo. En primer lugar, ha de tenerse presente que en el momento del estudio el sistema educativo español se encontraba inmerso en una coyuntura de transición, con el cambio gradual entre la Ley Orgánica de Educación (2/2006) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (8/2013). Sin embargo, para la asignatura Lengua Castellana y Literatura en 2.º de ESO, curso en el que se enmarca nuestro análisis, las diferencias en materia de léxico entre ambos currículos no afectan a los contenidos de la asignatura. De esta manera, en lo que se refiere al léxico, este únicamente se contempla en cierto sentido como elemento autónomo en la enseñanza de los dialectalismos, la polisemia, la homonimia, la sinonimia, la antonimia y del uso del diccionario y otras obras de consulta (Real Decreto 1631/2006, Real Decreto 1105/2014).

Del mismo modo, atendiendo a las propuestas de diferentes autores especialistas en el tema, se ha de señalar la importancia que tiene el tratamiento integrado de las lenguas en el aula, especialmente en un contexto de bilingüismo histórico. Así, para una adquisición óptima del vocabulario (y de otros saberes lingüísticos), sería oportuno trabajar determinados contenidos de manera coordinada con otras asignaturas para aprender su vocabulario específico en el marco de la propia asignatura (Guasch, 2010: 7). Igualmente,

cabe señalar la importancia de las competencias clave en la configuración del currículo. Respecto a ello, en la parte dedicada a la competencia de comunicación en la lengua materna se dice específicamente que “para poder comunicarse en su lengua materna, una persona debe tener conocimientos del *vocabulario*³, la gramática funcional y las funciones del lenguaje” (Comisión Europea, 2007: 4), de donde se extrae que en los nuevos planteamientos educativos propuestos por determinados órganos de la Unión Europea la enseñanza del léxico es considerada fundamental.

En relación con lo expuesto, cabría preguntarse, por lo tanto, cuál es el léxico más adecuado para su enseñanza en el aula. El aprendizaje del léxico ha de contar con una base sólida y con una planificación adecuada, que no debe llevarse a cabo aleatoria o subjetivamente, sino a través de criterios de selección y gradación (Gómez Molina, 2000; Gómez-Devís y Llopis Rodrigo, 2012). Asimismo, en línea con Gómez Molina (1997: 70-75; 2000: 27-28), cabría seleccionar aquellas palabras clave relacionadas con los núcleos temáticos de mayor interés para el estudiante, al tiempo que se debería tener en cuenta la viveza del léxico y su utilidad mediante un escrutinio de textos orales y escritos con el fin de conocer las formas más frecuentes, puesto que el concepto de frecuencia se encuentra directamente relacionado con el de utilidad, disponibilidad o rentabilidad (Galisson, 1971). No obstante, también sería necesario acompañar el criterio de frecuencia con el de dispersión o rango, esto es, que la frecuencia de aparición tenga lugar en diversos tipos de discurso y en diferentes áreas temáticas. Además, sería menester enseñar, más allá de las palabras (en tanto que unidades léxicas), otros tipos de construcciones como, por ejemplo, locuciones o lexías complejas (Gómez Molina, 1997: 72-73). Finalmente, el docente también habría de programar el número de repeticiones de las formas aprendidas con el objetivo de que los alumnos lleven a cabo un aprendizaje significativo del léxico. Respecto a ello, debe señalarse particularmente el hecho de que una repetición de los contenidos de tipo extensiva, es decir, prolongada a lo largo de diversas sesiones, favorece la consolidación de los contenidos en la memoria a largo plazo (Vidal-Abarca *et alii*, 2010).

3. Metodología

3.1. Delimitación del objeto de estudio

En virtud de las hipótesis y los objetivos que vertebran esta investigación, nuestro objeto de estudio son las formas de enseñanza y aprendizaje del léxico en 2.º de ESO, partiendo del análisis del tratamiento del vocabulario y la expresión escrita en el manual utilizado en el aula: *Lengua castellana y Literatura 2.º ESO* (Lobato y Lahera, 2011: 74-76), y tomando como muestra la quinta unidad didáctica.

³ La cursiva es nuestra.

La investigación se desarrolla en un instituto de educación secundaria de titularidad pública de la Comunitat Valenciana. Respecto a los grupos de estudiantes que participaron, fueron tres de 24 alumnos cada uno. Cabe destacar que, tras examinar sus resultados académicos anteriores, pudo comprobarse que el rendimiento escolar general era relativamente similar en los tres grupos y que ninguno mostraba, *a priori*, carencias importantes en la adquisición de las competencias propias de la asignatura, entre las que se encontraría el vocabulario.

El libro de texto empleado para llevar a cabo nuestra investigación es *Lengua castellana y Literatura 2.º ESO*, preparado por Lobato y Lahera (2011). Esta obra se encuentra dividida en doce unidades didácticas, cada una de las cuales se estructura en cinco bloques (subdivididos a su vez en diferentes apartados según lo requiera la materia que se estudiará), los cuales trabajan los contenidos, en general, de manera independiente unos de otros. Así, el primer bloque, titulado “Escuchar y hablar. Leer y escribir”, trata elementos relacionados con la comprensión lectora, el vocabulario y la expresión escrita. En cuanto al segundo, que recibe el nombre de “Comunicación/Educación literaria”, se ocupa del proceso de comunicación y las funciones del lenguaje, del concepto de texto literario, de las funciones de la literatura y de los géneros literarios. Por su parte, el tercero se titula “Conocimiento de la lengua” y en él se estudian los aspectos gramaticales, sintácticos, sociolingüísticos y dialectológicos marcados por el currículo. Finalmente, y tras un bloque dedicado a la “Ortografía”, las “Actividades finales” se vinculan al desarrollo de competencias básicas y a la evaluación de conocimientos. Del mismo modo, cabe señalar que al final de cada bloque puede encontrarse una propuesta de actividades de repaso de los contenidos recién estudiados.

3.2. Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos

El diseño de la investigación responde, por un lado, a un modelo de tipo descriptivo y, por otro, a uno cualitativo dentro de un paradigma sociocrítico, puesto que posee el objetivo de analizar la realidad educativa estudiándola en su contexto natural y, de esta manera, entenderla y modificarla si fuese necesario. Como indica Sierra (2003: 33), el objetivo principal de la investigación de tipo social es “el conocimiento de la estructura e infraestructura de los fenómenos sociales, que permita explicar su funcionamiento con el propósito de poder llegar a su control, reforma y transformación”. Asimismo, este punto de vista se ha probado como útil y productivo en el campo de la didáctica de la lengua (Camps, 2000: 14). Los datos referentes al libro de texto los hemos recogido en tablas, para sistematizarlos, mientras que la observación de la realidad y programación de aula fue anotada mediante anotaciones y entrevistas informales al profesorado implicado.

4. Resultados y discusión

4.1. Descripción de la secuencia de actividades

La unidad didáctica 5 viene introducida por un texto narrativo breve titulado “Un invencible deseo de ver mundo” (G. A. Bürger, *Las aventuras del barón Münchhausen*, Alianza). Con el nombre de “Comprensión del texto”, se introduce un bloque que cuenta con una batería de doce ejercicios de comprensión lectora de diferente tipo, la cual no solo busca un acercamiento adecuado del estudiante al texto, sino también el desarrollo de las competencias vinculadas al desarrollo de la lectura y la escritura, la adquisición de vocabulario, la ampliación de su cultura general mediante actividades que promueven la búsqueda de información a través de diferentes medios (como, por ejemplo, enciclopedias, diccionarios o internet) y la redacción de resúmenes y explicaciones.

Tras ello aparece un bloque titulado “Vocabulario”, en el que se proponen siete actividades cuyo objetivo es favorecer la adquisición del vocabulario que aparece en el texto y, al mismo tiempo, ampliar la red léxica relacionada (se proponen un total de 48 palabras y unidades fraseológicas). En cualquier caso, de forma transversal se tratan otros contenidos, puesto que se pide a los alumnos que consulten el diccionario y no solamente que definan los conceptos a partir del significado aparecido en el texto (por lo que se trabajaría también la polisemia), entre otras actividades.

Por último, en un apartado denominado “Expresión”, se plantea una actividad de expresión escrita. En ella los estudiantes han de componer una narración en línea con el texto del principio. Asimismo, para una puesta en práctica correcta de la actividad, el ejercicio da tres consignas que deben guiar su realización. A saber, ponerse en el lugar del narrador y relatar lo que su padre le hubiera podido contar en algún momento, imaginar un episodio con algunos elementos clásicos del relato de aventuras e introducir algún elemento de tipo sobrenatural.

4.2. Análisis y discusión

Si nos centramos en el grado de importancia que el libro de texto otorga al aprendizaje del léxico, la única parte del tema 5 (Lobato y Lahera, 2011: 72-87) que se dedica al estudio específico del vocabulario es la comprendida en la página 76 junto al aprendizaje de la expresión escrita. El resto de unidades didácticas trabajan el vocabulario del mismo modo.

Si comparamos esta realidad textual con la función de la programación de aula que el docente poseía para los tres grupos observados, esta fue formulada a partir de los acuerdos a los que habían llegado los profesores del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, teniendo en consideración el currículo mínimo y su concreción autonómica. Dadas sus carencias en cuanto a la aparición del léxico en la formación lingüística de los estudiantes, puede

comprenderse la presencia nula del mismo en la programación de aula. De esta manera, la cuestión del vocabulario se limitaría a los contenidos del manual destinados a este fin y a la iniciativa personal del docente en el desarrollo de sus clases. Consecuentemente, la enseñanza de nuevas palabras, en efecto, se encontraba muy limitada y dependía en buena medida de la voluntad del profesor, por lo que podría afirmarse que el léxico no se trabajaba sistemáticamente y siguiendo unos esquemas claramente definidos que favorecieran el aprendizaje significativo de nuevas palabras, sino de forma prácticamente accidental.

Por otro lado, se realizó el análisis detallado de la tipología de actividades empleadas en la unidad 5, dado que en este aspecto radica gran parte de su efectividad a la hora de favorecer un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

Actividades	Descripción
1-10	Trabajo sobre las competencias vinculadas con la comprensión textual. No hay relación directa con el léxico. Construir frases con sentidos distintos a los del texto.
11	Trabajo de la polisemia y del uso del diccionario mediante tres adjetivos y un sustantivo.
12	Buscar la definición correcta de una serie de palabras según su significado en el texto.
13	Explicar el significado de un verbo y de una unidad fraseológica y construir frases con ellos.
14	Completar un árbol genealógico.
15	Justificar el uso de dos palabras y relacionarlas con otras en función de su vinculación semántica.
16	Buscar el significado de una palabra y formar la familia léxica seleccionando otras de una lista.
17	Explicar dos vocablos de cierta complejidad y relacionarlos con ciertas habilidades.

Fig. 1: Resumen descriptivo de las actividades

El libro de texto plantea al principio de la unidad indicada la lectura de un texto, cuyo grado de exigencia se ajustara adecuadamente al nivel académico de los estudiantes. Tras el texto, y como muestra la tabla (*vid.* fig. 1), aparecen diez actividades, cuyo objetivo fundamental es trabajar las competencias vinculadas con la comprensión textual, sin relación directa con el aprendizaje del léxico. A continuación, desde la actividad número 11 hasta la número 17, se aborda el estudio del vocabulario de manera específica a través de ejercicios de diferente tipo. Así pues, en la actividad 11, se trabaja sobre tres adjetivos y un sustantivo aparecidos en el texto inicial mediante el uso del diccionario para aclarar el significado con el que aparecen reflejados en la narración, y se pide que se construya una frase en la que posean acepciones diferentes a la del texto. En la actividad 12 se dan cuatro definiciones breves y se ha de buscar la palabra de la narración que se corresponde con estas. En cuanto a la actividad 13, se muestra un verbo y una unidad fraseológica relacionada con este, y los estudiantes deben explicar su significado teniendo en consideración su valor metafórico y, después, escribir ejemplos sin previa recomendación del uso del diccionario u otras fuentes. En la actividad 14 debe completarse un árbol genealógico con los posibles parientes del narrador de la historia, pero ha de decirse que no todos los vocablos aparecidos en el susodicho árbol aparecen reflejados en el texto del comienzo, hecho que no se aclara en el enunciado. Respecto a la actividad 15, se pide que se justifique el uso de dos palabras en el texto y, tras ello, se deben seleccionar aquellos vocablos de una lista dada que pudieran guardar algún tipo de relación semántica con las palabras anteriores, pero no se favorece el conocimiento previo del significado de estas. En la actividad 16 se pide al alumno que busque el significado de una unidad léxica aparecida en el texto y que elija, de entre las palabras de una lista, aquellas que pertenezcan a su misma familia léxica. Para terminar, en la actividad 17 el estudiante ha de explicar con sus propias palabras dos vocablos de cierta complejidad semántica debido a su abstracción y, a continuación, relacionarlos con tres habilidades que conozca y que, a su juicio, se correspondan con los elementos léxicos explicados.

Respecto a estas actividades, también debe considerarse qué tipo de vocabulario se enseña y por qué. El análisis de las palabras trabajadas en las seis actividades muestra que todas se encuentran directamente relacionadas con la narración que abre la unidad didáctica. Por lo tanto, si bien las posibilidades de uso de un vocablo dependen del contenido semántico de este y de los conocimientos del código lingüístico que posee el usuario, podría incurrirse en el error de no enseñar más que el significado con el que estas palabras aparecen en el texto, en lugar de explorar su rentabilidad (Ainciburu, 2014). Así, a pesar de que en algunos ejercicios se hace referencia a los diversos significados que algunas de ellas pueden tener, la incidencia sobre este aspecto se limita a la consulta del diccionario, o bien a elaborar una frase inventada en la que

aparezca con una acepción diferente de la del texto, lo cual no garantiza la asunción del conocimiento de manera efectiva por parte del estudiante. De este modo, el aprendizaje de los contenidos semánticos y de las posibilidades de uso de una palabra se ven limitados. Además, también aparecen algunas carencias en los motivos que determinan la elección de las palabras estudiadas. En este sentido, si se observa el resto de la unidad didáctica, no hay ningún ejercicio posterior que retome este léxico (sea cual sea el objetivo de la actividad) y favorezca la incidencia en el trabajo sobre este y la retroalimentación en la formación. Al mismo tiempo, este léxico no aparece relacionado en ningún sentido con el que se estudia en el mismo apartado del resto de unidades didácticas.

En consecuencia, las palabras se aprenden aisladamente y restringidas en muchos aspectos al texto de referencia del cual se extraen. A su vez, tampoco se atiende a las diferentes variedades de las unidades léxicas, por lo que la formación recibida, por ejemplo, en cuanto a registros o a variedades diatópicas es inexistente.

Respecto a si el léxico se trabaja intensivamente (esto es, sobre un campo léxico concreto y contextualizado) o extensivamente (palabras sin relación alguna aparente), aunque el vocabulario siempre aparece referido al texto previo y enmarcado en este, gran parte de las palabras no presenta una relación directa entre ellas en términos de forma o contenido, por lo que se estaría trabajando extensivamente, hecho que dificulta el establecimiento de redes léxicas por parte de los alumnos e interfiere negativamente en el proceso de aprendizaje (Gómez Molina, 1997; 2000).

También se ha de señalar que el manual no efectúa al comienzo de la unidad didáctica ningún ejercicio de activación de conocimientos previos. La falta de una dinámica de este tipo puede generar obstáculos en el proceso de aprendizaje. Ello es signo de cierto desprecio de la posibilidad de que los estudiantes puedan conocer anticipadamente parte del léxico que se trabajará más tarde (se sobreentiende que sería muy complicado encontrar un caso en el que un alumno conociera todo el vocabulario propuesto antes de estudiar la unidad didáctica en cuestión) y, con ello, su grado de disponibilidad léxica (Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández, 2011), lo cual permitiría al docente adaptar los contenidos para plantear la clase desde una perspectiva actualizada, que posibilitaría que los alumnos construyeran los nuevos saberes sobre una base sólida y vinculada con su propio conocimiento previo de los contenidos relativos al vocabulario.

Asimismo, no se plantea el aprendizaje de forma escalonada, es decir, los contenidos léxicos se abordan directamente. En consecuencia, las dificultades no podrían resolverse paulatinamente, sino que habrían de abordarse de manera directa y, por tanto, la magnitud de la problemática ocasionada sería mayor, de forma que la resolución de problemas de más complejidad

condicionaría negativamente la adquisición de conocimientos. Por el contrario, si se interpusieran unas etapas intermedias en la impartición de los contenidos, las dificultades aparecerían gradualmente y su complejidad sería progresiva. Así, resultaría más fácil para los discentes acercarse a los contenidos léxicos.

Por otra parte, se analizaron los recursos que el manual ofrece en el apartado dedicado al vocabulario para afianzar los conocimientos recientemente adquiridos, ampliarlos o bien dotar al estudiante de destrezas y medios de diversos tipos a fin de continuar aumentando su caudal léxico y, de este modo, favorecer el desarrollo de las competencias vinculadas al aprendizaje autónomo al tiempo que se aprenden nuevas palabras. En línea con ello, en la batería de siete actividades dedicadas al aprendizaje del léxico, solo encontramos dos referencias que animen a los estudiantes a utilizar los diccionarios. En cualquier caso, en ningún momento se especifica qué diccionario es el más recomendable para ellos ni si disponen de recursos electrónicos de los que valerse para la búsqueda. De hecho, el libro no dedica ninguna parte específica al diccionario como obra general de consulta y, en consecuencia, tampoco se explican qué tipos de diccionarios existen, cuáles son los más adecuados en función del nivel y las necesidades del usuario, cómo utilizar un diccionario en formato tradicional y en formato electrónico o cuáles son las partes que los constituyen.

Es menester destacar esta carencia, dado que el empleo del diccionario como herramienta de trabajo a la hora de aprender el léxico de una lengua es fundamental, puesto que estas obras, a pesar de las faltas de contenido que puedan poseer, aportan informaciones de diversa índole que resultan imprescindibles para el aprendizaje de una lengua. En efecto, nos referimos a saberes no únicamente relacionados con las implicaciones semánticas de una palabra, sino también con el origen etimológico, la capacidad de combinación con otras unidades léxicas, los compuestos que puedan formarse, así como las relaciones entre las unidades fraseológicas y las palabras que las forman. También es cierto que muchas de las posibilidades que presenta un diccionario escapan a las necesidades formativas y académicas de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, ello no es razón para reducir el uso de esta obra como herramienta para el aprendizaje a una utilización esporádica para resolver pequeñas dudas aisladas, sino que el manual debería fomentar su estudio y conocimiento en tanto que recurso para la formación general desde una perspectiva que aborde tanto su estructura como su empleo en la resolución de las actividades de forma integrada.

Del mismo modo, en relación con el afianzamiento y la ampliación de los conocimientos de nuevo vocabulario de los discentes, tampoco se encuentran otros recursos que favorezcan el enriquecimiento de su caudal léxico. Dentro de este marco, las palabras estudiadas no guardan ningún tipo de relación semántica entre ellas ni aparecen agrupadas por campos léxicos o por familias,

sino que el único lazo de unión que comparten en conjunto es su relación con la narración que abre la unidad. Con ello, la constitución de redes léxicas desde una perspectiva semántica se hace prácticamente imposible, lo cual dificulta sobremanera la asunción de las nuevas unidades léxicas a los estudiantes.

Cabe añadir que las palabras trabajadas en esta parte de la unidad didáctica no son retomadas en otro momento dentro de la misma unidad (ni tan solo en las actividades de repaso y refuerzo del final, en las que no se trabaja el vocabulario en absoluto, sino que lo único que guarda relación con esta parte de la unidad es la comprensión lectora) ni en otras, ni se relacionan estas con las trabajadas en otras unidades didácticas, como se ha dicho. Además, estos vocablos tampoco se utilizan como plataforma sobre los que introducir los que se estudiarán en la unidad didáctica siguiente, es decir, el léxico de nueva incorporación de cada unidad didáctica no se encadena ni con el previo ni con el posterior. Por consiguiente, casi todas las palabras recién aprendidas aparecen aisladas casi en su totalidad.

De la misma manera, dentro del contexto de las palabras trabajadas en el apartado dedicado al vocabulario, se hace referencia al estudio de las unidades fraseológicas. A pesar de que los estudios lingüísticos todavía no han llegado a una conclusión por cuanto se refiere a su estatuto dentro de la lengua como consecuencia de sus características propias, es cierto que, como mínimo, estas estructuras mantienen una relación estrecha con las unidades léxicas desde un punto de vista semántico. Así, nos encontramos ante unas combinaciones de palabras de carácter estable que funcionan, en gran parte de los casos, como elementos léxicos y que el hablante, por tanto, las aprende de esta manera. Además, se trataría de unas formas de una amplia difusión dentro del sistema lingüístico debido a su gran rentabilidad comunicativa. No obstante, en el apartado "Vocabulario" de la unidad número 5, únicamente se encuentra una referencia a las unidades fraseológicas ya que se introduce en una de las actividades la estructura *echar raíces* , debido a que aparece explícitamente en la narración previa, y se explica que en el texto aparece con su significado literal, aunque pueda poseer un valor metafórico. Por ello, se pregunta a los estudiantes qué significado tiene, pero el ejercicio no especifica si se refiere al literal o al metafórico. Tampoco, como ya se ha visto, se facilita al discente referencia alguna a los recursos que podrían ayudarle a la hora de buscar el significado. Por lo tanto, como puede observarse, el tratamiento dado en esta parte del manual a las unidades fraseológicas es muy reducido. Al parecer, ello se debe a que en la narración que precede a las actividades solamente aparece esta forma. Sin embargo, si el léxico se trabajara mediante el agrupamiento en familias o campos y todos los vocablos estudiados se relacionaran los unos con los otros, probablemente sería más fácil introducir algunas unidades fraseológicas más con el fin de acrecentar el caudal léxico de los estudiantes.

Tras las actividades dedicadas específicamente al aprendizaje del vocabulario, aparece el apartado titulado “Expresión”. Cabe considerar si este apartado se encuentra directamente relacionado con el anterior dedicado al vocabulario y, además, se ha de observar si en él se establece una relación directa entre el proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico y el desarrollo de las competencias vinculadas a la lectura y la escritura. Como ha podido verse arriba en la descripción de la actividad 18, la pretensión fundamental del ejercicio es que los estudiantes elaboren una narración con unas características formales y temáticas similares a las de la que aparece al comienzo de la unidad didáctica. Sin embargo, la actividad en cuestión no muestra en ningún momento una correspondencia, directa o indirecta, con las siete anteriores.

Consecuentemente, el apartado “Expresión” aparece como un bloque estanco y aislado en lo que concierne a su vinculación con el resto. De esta forma, no se concede a los alumnos la posibilidad de servirse de los conocimientos recientemente adquiridos para llevar a cabo la actividad. Si esto se hiciera así, se favorecería el repaso, la retroalimentación y el afianzamiento del léxico, ya que la vuelta sobre aquellos aspectos ya trabajados de manera sistemática facilita su fijación en la memoria a largo plazo y su conservación en esta, junto a su aprendizaje significativo (Vidal-Abarca *et alii*, 2010). Asimismo, como indica Hess (2013: 114-115), existe una relación fundamental entre el aprendizaje del léxico y las competencias de comprensión lectora y expresión escrita: los individuos con un mayor caudal léxico comprenden mejor los textos que leen, al tiempo que disponen de más recursos lingüísticos a la hora de expresarse. Además, el empleo directo de los nuevos vocablos puede ayudar a ampliar los conocimientos que se tienen acerca de estos, dado que su utilización puede mover a la reflexión del estudiante sobre los contenidos semánticos de la palabra y sus posibilidades de combinación con otras estructuras. De este modo los alumnos se plantearán cuáles son los vocablos más adecuados que responden a las necesidades comunicativas del contexto situacional y desarrollarán unos procedimientos propios para la elección léxica.

5. Conclusiones

El presente trabajo posee como tema la adquisición del léxico en 2.º de ESO. Si retomamos las preguntas referidas a la importancia de la competencia léxica y su forma de trabajo, así como la hipótesis según la cual el vocabulario no se aborda específica y sistemáticamente, nuestros análisis han mostrado que en el libro de texto seleccionado los apartados dedicados al estudio del componente léxico de la lengua castellana son muy reducidos. Estos apartados ocupan únicamente una pequeña porción de cada unidad didáctica al inicio de estas. Aparte de ello, las partes reservadas al vocabulario comprenden siempre una batería de actividades en las que no aparece ningún tipo de contenido

teórico que favorezca el conocimiento del aparato léxico del idioma ni la reflexión en torno al mismo.

De la misma forma, tampoco se fomenta la consulta de obras de carácter lexicográfico por parte del estudiantado, las cuales incidirían favorablemente en el aprendizaje autónomo y permitirían profundizar en los saberes adquiridos en el aula y afianzarlos. No parece que el desarrollo de la competencia léxica sea un punto clave del currículo educativo o de la programación de aula. En consecuencia, el estudio del léxico queda restringido a la propuesta del libro de texto y a la iniciativa personal del docente responsable de los grupos de estudiantes de este nivel. Esta situación supone un riesgo para la formación, ya que no se fundamenta en criterios objetivos, sino que se lega a la libre elección del profesorado.

En relación con la tipología del vocabulario impartido y los criterios de selección del mismo, el libro de texto no emplea un criterio estrictamente pedagógico, puesto que las palabras elegidas para cada unidad se encuentran en relación exclusiva con el texto que aparece al inicio de las mismas. Consecuentemente, se forman grupos de palabras pequeños cuyos puntos de unión son débiles. A todo ello cabe añadir el hecho de que el estudio mediante campos o familias léxicas (método intensivo) es prácticamente nulo, cuestión que dificulta el establecimiento de redes léxicas por parte de los alumnos, las cuales les ayudarían en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, tampoco se atiende a criterios de dificultad (no se gradan las palabras según su dificultad formal o semántica, su frecuencia de aparición en la lengua estándar o las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas). Además, las palabras estudiadas en el apartado dedicado al vocabulario no vuelven a estudiarse en el resto del tema, ni siquiera en las actividades finales de repaso, ni en ninguna otra unidad didáctica, por lo que el manual sobreentiende que las actividades que facilita cumplen con el objetivo de que los alumnos incorporen los vocablos nuevos a su caudal léxico. Por último, se trabajan en un número muy reducido las unidades fraseológicas de la lengua, contando con su utilidad comunicativa y la difusión de su uso entre los hablantes a pesar de los problemas lingüísticos que presentan para su descripción y clasificación.

En cuanto a la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje del léxico y el desarrollo de la lectura y la escritura, no se establece ninguna conexión entre esta actividad y los contenidos léxicos acabados de estudiar. De esta forma, se incide una vez más en el aislamiento de los conocimientos y no en su correlación directa. Así, entre estas premisas debería aparecer algún tipo de indicación que moviera a los discentes a utilizar los saberes recién adquiridos, fomentando de esta manera su afianzamiento y la profundización en los mismos. Respecto a esto, vistas las carencias que presentan las actividades de vocabulario, puede decirse que esta sería una forma adecuada de impulsar la consulta de determinadas obras bibliográficas (sean o no de carácter

estrictamente lingüístico) y la toma de contacto con significados que no han aparecido explícitamente. Además, según esta dinámica, los alumnos deberían enfrentarse a contextos situacionales precisos y a usos discursivos específicos en los que habrían de elegir palabras determinadas y con un contenido semántico concreto de todo su caudal léxico, lo cual intervendría positivamente en la formación de redes léxicas mentales que influyen de manera eficiente en la estructuración mental del lenguaje y en el desarrollo cognitivo. También, el aumento tanto de las conexiones entre los vocablos aprendidos como del vocabulario revertiría significativamente en la mejora de las destrezas de comprensión lectora, hecho que, al mismo tiempo, entrañaría una ampliación continua del susodicho caudal léxico.

A nuestras propuestas cabe añadir que el hecho de mover a la reflexión metalingüística en relación con el léxico favorecería, por un lado, la atención hacia otras parcelas de la lengua, sobre todo hacia aquellas más próximas al vocabulario (como, por ejemplo, la sintaxis). Por otro lado, si el planteamiento de las actividades contase con una vinculación adecuada entre ellas, este tipo de análisis lingüístico debería fomentar el uso de fuentes lingüísticas de conocimiento de forma directa (como los diccionarios), o bien la consulta de una bibliografía no necesariamente lingüística, que pudieran aclarar las dudas surgidas durante el periodo académico de los discentes (como, por ejemplo, las enciclopedias). Por consiguiente, esta forma de abordar el estudio del léxico y las competencias lingüístico-comunicativas podría dar lugar, en muchos sentidos, a una formación de carácter transversal.

Con todo, para diseñar una propuesta de didáctica del léxico consistente, el presente estudio debería ampliarse a todos los manuales de uso común, o bien a una muestra significativa de ellos, para que los resultados fueran más fehacientes y, a partir de ahí, estudiar alternativas de mejora.

En cualquier caso, dado que el aprendizaje léxico es fundamental para un desarrollo cognitivo y personal óptimo del individuo, es importante no descuidar su tratamiento durante todas las etapas formativas de la persona, especialmente en la escolaridad obligatoria. Por ello, las observaciones llevadas a cabo en este trabajo pueden resultar de interés para los docentes en activo que son conscientes de la importancia de una enseñanza correcta del vocabulario y para los estudiantes de Magisterio interesados en el tema en cuestión. Mención especial merecen los formadores de maestros, a través de los grados, y el diseño de los posgrados que habilitan al profesorado de secundaria, si bien aprovechamos la coyuntura del nuevo cambio de ley educativa para invocar a los legisladores (y a los diferentes estratos de concreción curricular, pasando por el diseño de material curricular) acerca del aprendizaje del vocabulario, dado que una adquisición correcta del léxico por parte de los estudiantes repercutirá en su desarrollo cognitivo, personal y académico.

Bibliografía

- AGUADO-OREA, Javier y Marta BARALO (2007): “Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2”. *Revista de Educación*, 343, 113-132 [en línea], disponible en http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2007/re343/re343_06.html [consultado en enero de 2017].
- AINCIBURU, María Cecilia (2014): “El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?”. *Signos ELE 8* [en línea], disponible en <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087> [consultado en septiembre de 2017].
- AYORA ESTEBAN, María del Carmen (2002): “Deficiencias en la adquisición de léxico como problema específico de las lenguas en contacto”, en Milka Villayandre Llamazares (coord.): *Actas del V Congreso de Lingüística General*. León: Arco Libros, 281-293.
- BARALO, Marta (2005): “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”, en José María Izquierdo, Olga Lázaro Juan, Juan Pedro De Basterrechea, Montserrat Alonso, Rocío Prieto, Ana Mochón, Hyosang Lim y Werner Altmann (eds.): *El español, lengua del futuro*. Toledo: FIAPE, 1-13.
- CAMPS, Anna (2000): “Objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua”, en Anna Camps, Isabel Ríos y Margarida Cambra (coods.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, 9-22.
- CASARES, Julio (1969): *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Glòria SANZ (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CERVERA MATA, Teresa (2012): “El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza del español”. *Enunciación*, 17 (2), 138-154 [en línea], disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782148> [consultado en enero de 2017].
- CHOMSKY, Noam (1988): “Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use”. *The Philosophical Review*, 97 (4), 567-573 [en línea], disponible en <https://www.jstor.org> [consultado en enero de 2017].
- CHOMSKY, Noam (1996): “The Minimalist Program”, en Gert Webelhuth (coord.): *Government and binding theory and the minimalist program: principles and parameters in syntactic theory*. Cambridge: Blackwell.
- COMISIÓN EUROPEA (2007): *Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, Raúl (2005): “El papel del léxico en el aprendizaje y la adquisición de lenguas primeras y segundas”, en *Algunos problemas*

- específicos de la descripción sintáctico-semántica. Berlín: Frank & Timme, 333-344.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (1999): *Introducción a la lingüística: dimensiones del lenguaje y vías de estudio*. Barcelona: Ariel.
- GALISSON, Robert (1971): *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris: Hachette-Larousse.
- GÓMEZ-DEVÍS, María Begoña (2005): "Aprovechamiento del léxico disponible". *Lenguaje y textos*, 23, 69-76 [en línea], disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1369967> [consultado en enero de 2017].
- GÓMEZ-DEVÍS, María Begoña y Francesc LLOPIS RODRIGO (2012): "Enseñar vocabulario a lo largo de la Educación Obligatoria", en *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la lengua y la literatura*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 410-423.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (1997): "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". *REALE*, 7, 69-93 [en línea], disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178576> [consultado en enero de 2017].
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2000): "La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE". *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 5, 23-29 [en línea], disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5300188> [consultado en enero de 2017].
- GUASCH, Oriol (coord.) (2010): *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- HESS ZIMMERMANN, Karina (2013): "Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas". *Actualidades en Psicología*, 27 (115), 113-127 [en línea], disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794935> [consultado en enero de 2017].
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- LICERAS, Juana y Diana CARTER (2009): "La adquisición del léxico", en Elena de Miguel Aparicio (ed.). *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 371-404.
- LOBATO MORCHÓN, Ricardo y Ana LAHERA FORTEZA (2011): *Lengua castellana y Literatura 2.º ESO*. Madrid: Oxford University Press.
- LÓPEZ PÉREZ, María Victoria (2013): "Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares". *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 154-176. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-245

- MACWHINNEY, Brian (1987): *Mechanism of Language Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTÍN VEGAS, Rosa Ana (2009): "Didáctica del léxico", en Rosa Ana Martín Vegas: *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis, 175-200.
- QUILIS, Antonio (1979): "La enseñanza de la lengua materna". *Cauce*, 2, 251-253 [en línea], disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce_02_010.pdf [consultado en enero de 2017].
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE* núm. 5, de 5 de enero de 2007.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE* núm. 3, de 3 de enero de 2015.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, Francisco José e Isabel Ofelia MUÑOZ HERNÁNDEZ (2011): Disponibilidad léxica sobre palabras específicas en estudiantes de Educación Secundaria de Almería". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 22-31 [en línea], disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736692.pdf> [consultado en septiembre de 2017].
- SANELEUTERIO, Elia (2016): "Vocabulary Acquisition in L2". *Research & Method in Education*, 6(6-III), 66-73. DOI: 10.9790/7388-0606036673
- SERRA RAVENTÓS, Miquel y Elisabet SERRAT I SELLABONA (1996): "Diferencias individuales en la adquisición del léxico: revisión de la producción y organización del léxico y de su procesamiento inicial", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 301-318.
- SIERRA, Restituto (2003): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SLOBIN, Dan (1985): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- VIDAL-ABARCA GÁMEZ, Eduardo, Rafael GARCÍA ROS y Francisco PÉREZ GONZÁLEZ (coords.) (2010): *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Fecha de recepción: 11/04/2017
Fecha de aceptación: 12/09/2017