

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

*Teaching vocabulary in compulsory Secondary Education
in Spain (an empirical study)*

*La didactique du vocabulaire dans l'Enseignement
Secondaire Obligatoire (étude empirique)*

Jesús MORENO RAMOS

Profesor del IES La Malladeta (Villajoyosa, Alicante)

BIBLID [0212 - 5374 (1999-2000) 17-18; 45-59]

Ref. Bibl. JESÚS MORENO RAMOS. Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudio empírico). *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 45-59.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

Estas páginas recogen de forma resumida la investigación realizada por el profesor Moreno Ramos, y dirigida desde la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia por el Dr. D. Manuel Pérez Gutiérrez, del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

El trabajo presenta la fundamentación, diseño, realización y evaluación de una investigación científica de carácter experimental sobre una programación de vocabulario aplicado a estudiantes de catorce y quince años (actual 3º de Enseñanza

Secundaria Obligatoria), durante el curso académico 96/97, en el IES *La Malladeta*, Villajoyosa (Alicante).

Con esta intervención educativa hemos verificado que *la competencia léxica* así como las habilidades productivas y receptivas de la lengua, se incrementaron sustancialmente tras la aplicación de nuestro programa sistemático de vocabulario básico.

Para tal fin se procedió a un *estudio empírico* por considerar que era el instrumento más adecuado para medir la consecución de los objetivos educativos perseguidos. En la investigación concurren setenta sujetos, agrupados en dos cursos designados aleatoriamente al profesor-investigador encargado de impartir la asignatura de Lengua Castellana. En ambos grupos se aplicó el mismo *corpus léxico* (1.200 palabras del vocabulario básico) durante treinta sesiones de cincuenta minutos de duración, como así establece la organización del citado centro escolar. Por selección aleatoria, en un grupo aplicamos lo que podríamos llamar estrategia tradicional (*grupo de control*); por el contrario, en el otro grupo aplicamos una didáctica innovadora (*grupo experimental*).

Al finalizar el programa contrastamos las pruebas del pretest con las del posttest; ello nos permitió descubrir semejanzas, diferencias e inferir conclusiones a raíz de los resultados obtenidos. Podemos adelantar que con esta intervención pedagógica hemos logrado de manera satisfactoria fines lingüísticos y educativos que expondremos más adelante.

IMPORTANCIA EDUCATIVA DEL VOCABULARIO

Durante la década de los ochenta y sobre todo con la implantación de la Reforma educativa en los noventa (LOGSE), se ha puesto de manifiesto en didáctica de las lenguas la importancia de los *enfoques comunicativos*. Realidad que era más palpable en la enseñanza de idiomas extranjeros (L-2 o L-3), y no tanto en la propia lengua materna (L-1, ya fuera el castellano como lengua oficial o cooficial según la Comunidad Autónoma). En este último caso el peso de la tradición gramaticalista e historicista en lengua y literatura propiciaba más el estudio y reflexión que el uso de la lengua (oral y escrito), además de proponer sobre todo tipologías textuales poco variadas y casi siempre de registro escrito y literario. Los estudios de Cassany et al. (1994), Lomas et al. (1996), Lomas (1998) corroboran el argumento expuesto e ilustran la actual corriente basada en la educación lingüística y literaria.

Sin embargo, a pesar de los avances obtenidos en didáctica de la lengua y la literatura a partir de la Reforma educativa, echamos en falta en los documentos oficiales (Proyecto Curricular de Área, BOE 13.1.91), la debida atención a una de las facetas lingüísticas más orilladas por la tradición escolar en la Enseñanza Media: *el vocabulario*. En efecto, unas veces por olvidos; otras por excesivo peso de la gramática en la tradición escolar; o bien por prejuicios (la aparente atomización o difícil sistematización del léxico), han hecho que esta subdestreza de la lengua quedara relegada a

una dedicación ocasional, y en el mejor de los casos, a una atención voluntarista por parte de algunos docentes. Un repaso a los libros de Lengua en la década de los setenta y ochenta son el mejor testimonio de lo que estamos afirmando:

La enseñanza del léxico ha estado descuidada y marginada durante bastante tiempo y es ahora cuando nos hemos dado cuenta del grave error cometido. (Peñalver, 1991: 160).

La adquisición y enriquecimiento del vocabulario en adolescentes y jóvenes es de gran trascendencia. Porque no sólo pensamos con palabras (procesos cognitivos de relacionar, precisar, ordenar y clasificar), sino que nos comunicamos y con ello expresamos nuestros razonamientos, deseos y sentimientos con palabras insertas en un contexto: todo acto de habla; o lo que es lo mismo, las palabras no son piezas aisladas sino eslabones de una comunicación configurada por oraciones, textos y realidades extratextuales (la pragmática y la sociolingüística); aspectos que han de ser considerados en la reflexión lingüística que acompañe a cualquier práctica discursiva (oral, escrita, iconoverbal, teatral o cinematográfica). Con ello, queremos poner de relieve la necesidad de llevar al aula realidades vivas de la lengua y no limitarse exclusivamente al libro de texto. En este sentido, el empleo de la *simulación* a través de estrategias dramáticas ayuda a completar la visión integral del lenguaje, pues la simulación permite globalizar conocimientos; y en cuanto al área de lenguas se refiere, permite reflejar de manera virtual una *situación comunicativa*. Es decir, reflejar aspectos lingüísticos, paralingüísticos, sociolingüísticos, cinésicos, proxémicos, textuales y pragmáticos. Ésta ha sido nuestra apuesta principal al diseñar un plan sistemático de vocabulario con prácticas dramáticas (grupo experimental).

Con estos presupuestos conceptuales y metodológicos nos propusimos no sólo incrementar las cuatro destrezas básicas de la lengua (leer y escribir, escuchar y hablar), sino que al mismo tiempo pretendíamos incidir en aspectos educativos muy importantes como son el pensamiento libre, crítico y creativo, el trabajo cooperativo o el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua. En esta dirección se orientan algunas de las investigaciones más recientes (López Valero et al., 1999). Además, pensamos que un caudal léxico deficiente en los escolares incide negativamente en la persona, en su crecimiento personal y por tanto en la madurez: reduccionismos mentales y falta de flexibilidad cognitiva, precisamente en una sociedad cada vez más compleja, diversa y plurilingüe. Por tanto, cuando abordamos con mayor rigor la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en Educación Secundaria Obligatoria estamos proporcionando herramientas intelectuales con las que pensar con mayor eficacia, al tiempo que contribuimos a fomentar actitudes de respeto y tolerancia. Estudios como los de García Hoz (1960, 1977), López Morales (1990) y Mendoza Fillola et al. (1996) abogan por estas consideraciones psicolingüísticas y sociolingüísticas del vocabulario en la didáctica de la lengua.

PRECEDENTES Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Antes de presentar nuestra intervención en el aula reseñamos las principales investigaciones recientes sobre enseñanza del vocabulario en lengua española. Son las siguientes publicaciones: Jiménez (1986), Saavedra (1988), Casanova et al. (1989), Guerrero Ruiz y López Valero (1990), Pastora (1990), Romera Castillo (1991, 1996), Reyes (1995), Segoviano et al. (1996) y Lomas (1999). Con estas y otras investigaciones confeccionamos nuestro *modelo didáctico de vocabulario*, así como las pruebas con las que medimos el grado de adquisición de los fines educativos pretendidos.

El programa elaborado para la adquisición del vocabulario básico respondió a dos metodologías, una de carácter tradicional y otra de carácter innovador. Pasemos a exponerlas.

A) Estrategia tradicional (grupo de control)

Con el término de «tradicional» englobamos muchos de los «ejercicios tipo» propuestos por los libros de texto de los últimos quince años precedentes a esta investigación. Aquí la disposición del mobiliario del aula y del alumnado respondió a la que ha venido siendo habitual por la tradición escolar: los estudiantes sentados en filas de dos pupitres juntos. Los educandos disponían de un diccionario para las consultas, y la mayoría de actividades fueron de carácter individual. La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje correspondió a:

1. *Explicación* del docente tras la distribución de ejercicios de vocabulario reproducidos en fotocopias. Duración, unos diez minutos.
2. *Ejecución* o resolución de éstos por parte de los escolares, quienes consultaban de manera particular las posibles dudas. Duración, unos veinticinco minutos.
3. *Corrección* dirigida por el enseñante mediante diálogo pedagógico. Duración, unos quince minutos.

Con el fin de ilustrar mejor cómo se trabajó con este grupo exponemos a continuación el proceso y un ejercicio de vocabulario:

GRUPO DE CONTROL

30 Sesiones
16 Lecciones

- * Objetivos educativos
- * Contenidos de aprendizaje
- * Orientaciones metodológicas
- * Ejercicios

EJEMPLO. Ejercicio de definición

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

Busca las soluciones en:

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

B) Estrategia innovadora (grupo experimental)

Aquí abordamos el mismo *corpus léxico* del grupo de control pero a través de *constelaciones léxicas y prácticas dramáticas*. También aquí dispusimos de treinta sesiones de cincuenta minutos y de un aula similar a la del otro grupo. Dicho vocabulario básico lo presentamos en ocho unidades didácticas, organizadas en torno a unos temas o motivos de interés seleccionados por estudiantes de la misma edad pero del curso académico anterior. Con temas como «el mar», «la montaña», «los viajes» o «la familia» planteamos mediante un enfoque paidocéntrico y cooperativo el *corpus léxico*. Aquí las tareas para la adquisición del vocabulario eran «negociadas» entre docente y discentes mediante actividades dinámicas, participativas y lúdicas como fueron las constelaciones léxicas y las prácticas dramáticas. Pasemos a exponer de manera sucinta estas dos estrategias didácticas:

B.1. *Las constelaciones léxicas* son una manera de abordar el vocabulario según la semántica estructural. Dicho concepto fue apuntado por Saussure (1916), y desarrollado entre otros por Bally (1950) y Galisson (1978, 1979). Según el

trabajo del profesor Pastora (1990), corroborado por nuestra intervención, éste es un recurso eficaz para el incremento del vocabulario en los escolares. Podemos definir la *constelación léxica* como una red de palabras relacionadas por vínculos léxico-semánticos y morfológicos a partir de un *vocablo generador*. Nosotros nos servimos de este útil concepto para aplicarlo al grupo experimental, que de manera cooperativa y en pequeños subgrupos de cuatro o cinco alumnos, éstos hacían emerger el vocabulario que poseían mediante las motivaciones lingüísticas de la asociación, la derivación, la sinonimia, la antonimia y la composición. Tras diez minutos la hoja en blanco con el vocablo generador en el centro (*imput léxico*) resultaba cubierta por muchas palabras extraídas por ellos mismos. Éstas debían ser nombres (escritos en «mayúscula»), verbos (escritos en «minúscula y subrayados») y adjetivos (en «minúscula») según convenimos. El resultado servía además como recurso para indagar en las ideas previas o preconceptos con que nuestros alumnos y alumnas llegaban al aula. Llamamos CONSTELACIÓN-1 a ésta, a la elaborada por los estudiantes, y CONSTELACIÓN-2 a la que les distribuíamos a continuación con el mismo vocablo generador pero cuya constelación estaba ya plasmada y contenía el corpus léxico de la investigación. Cada subgrupo contrastaba ambas constelaciones y extraía el *vocabulario pasivo* (palabras conocidas pero no empleadas) y *potencial* (voces desconocidas). Dicha lista quedaba reflejada tras la consulta del diccionario en lo que llamamos *Jugo Léxico*. Con este listado el profesor iniciaba un breve *Comentario Lingüístico* con todo el grupo. Aquí el docente resaltaba aquellos aspectos morfológicos, ortográficos y culturales que consideraba oportunos. En el ANEXO 2 reflejamos un ejemplo de constelación. Por último queremos apuntar que las constelaciones respondían a temas vivenciales en que habíamos organizado las unidades didácticas. Éstas siempre iban precedidas de una *micro-secuencia inicial de motivación* de diez o doce minutos de duración.

B.2. *Prácticas dramáticas*. Éstas constituyen una valiosa herramienta pedagógica para el área de lenguas como así han demostrado en nuestro país las investigaciones científicas de Motos (1992a,b), Pérez Gutiérrez (1993) y Tejerina et al. (1998). Nuestra intervención consistió en aprovechar el potencial educativo de este instrumento para alcanzar los fines lingüísticos que nos proponíamos: incremento de las habilidades lingüísticas y de manera especial del vocabulario (*corpus léxico* de nuestra investigación).

En esta última década se han incrementado en España las publicaciones que reclaman una mayor presencia del teatro y la dramatización en los centros escolares de Primaria y Secundaria. Una buena muestra son entre otros los siguientes trabajos: Tejerina (1994), Barta (1995), Cervera (1996), Hernández y Rodríguez (1996), Dorrego y Ortega (1997), Laferrière (1997a,b), Mantovani y Morales (1999), Rubio (1999) y Motos (1999).

Tras todo esto presentamos el modelo didáctico aplicado aquí. Después desarrollaremos de manera breve las prácticas dramáticas de las que nos servimos para la adquisición del vocabulario.

GRUPO EXPERIMENTAL	
30	Sesiones
8	Unidades Didácticas:
	UD 1 Viajar
	UD 2 En el cuartel
	UD 3 En el teatro
	UD 4 Deportes
	UD 5 De tiendas
	UD 6 Mar
	UD 7 En la montaña
	UD 8 Familia
Cada Unidad Didáctica organizada en:	
	Contenidos:
	Conceptuales
	Procedimentales
	Actitudinales
	4 Secuencias:
	Motivación
	Lingüística
	Dramática
	Evaluación
	Actividades
	Orientaciones didácticas
	Materiales

Las prácticas dramáticas consistieron en «ejercicios de precalentamiento» y «juegos de actuación». Para los primeros empleamos la relajación y juegos de iniciación; para los segundos nos servimos de la simulación (dramatizaciones e improvisaciones), juegos de personajes y la creación escrita de pequeñas escenas o minidramas. Para tales actividades tuvimos que modificar la disposición física del aula dejando suficiente espacio libre en el centro o cualquiera de los laterales, de manera que los escolares puedan moverse con cierta libertad. Desarrollemos muy brevemente estos instrumentos pedagógicos:

- *Ejercicios de precalentamiento (juegos de iniciación)*. Con ello pretendíamos mediante diversas técnicas (la relajación, vocalizaciones, juegos psicomotores, expresión corporal o dinimizaciones de frases), que los estudiantes se desinhibieran de los bloqueos iniciales, ganaran en confianza y se produjera en el aula un clima lúdico e imaginativo que, al mismo tiempo, les sirviera a los participantes para emprender en mejores condiciones las actividades dramáticas posteriores («juegos de actuación»). Es decir, con dos

o tres ejercicios pretendíamos preparar la mente, el cuerpo y la voz. Para la relajación bastaba una breve audición musical tranquila y sugerente. A continuación podemos dinamizar una palabra o una frase (jugar con las cualidades físicas de la voz); después podemos solicitar que de manera imaginativa escriban su nombre según diversas consignas (en el techo, con brocha gruesa, con un pincel, a cámara lenta, con el codo, etc.).

- *Juegos de actuación*. Aquí, cada subgrupo con que habíamos trabajado las constelaciones léxicas hacía una propuesta dramática que contuviera el mayor número de vocablos del *Jugo Léxico*. Así pues, dramatizaban un texto escrito por ellos con dicho vocabulario. Improvisaban acciones imaginativas en las que debían expresarse oralmente «como si... fueran una abuelita, un soldado, un locutor de radio en una retransmisión deportiva, etc.». Se realizaba un juego de personajes donde a cada participante se le asignaba un papel. Por ejemplo, por la simulación hacemos como si nos encontrásemos en un Consejo Escolar para abordar una situación conflictiva, unos hacen de profesores, otros de padres y otros de alumnos. Por último, con los minidramas escribían pequeños guiones que luego representaban, por ejemplo anuncios publicitarios de televisión o un telediario con noticias y entrevistas.

Con estas prácticas dramáticas el alumnado se iba apropiando del vocabulario sin necesidad de estudiar vocablos de manera arbitraria y descontextualizada. Por último, el final de la secuenciación didáctica del modelo experimental lo constituía la *evaluación*. Aquí, mediante un cuestionario personal o bien mediante coloquio con el grupo, el docente y los educandos reflexionaban sobre el proceso seguido y los logros obtenidos, así como posibles modificaciones para posteriores sesiones. Podemos recapitular la intervención didáctica en el grupo experimental con el siguiente cuadro:

SECUENCIAS	MICROSECUENCIAS
Motivación	Presentación
Lingüística	Constelaciones Jugo léxico Comentario Lingüístico
Dramática	Ejercicios de precalentamiento Juegos de actuación
Evaluación	Retroacción

LOGROS EDUCATIVOS ALCANZADOS

Finalizada nuestra intervención procedimos a obtener los resultados y a inferir las conclusiones. Para analizar el estudio empírico nos servimos del programa informático SYSTAT (Sánchez Meca et al., 1989). Con este instrumento estadístico medimos de manera objetiva la aplicación del programa de vocabulario antes y después del proceso seguido por cada grupo (*análisis intra-grupo*), y entre el grupo experimental y el grupo de control (*análisis inter-grupos*). Los resultados fueron los siguientes:

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------|
| – Variables lingüísticas (objetivas) | * Prueba de vocabulario |
| | * Prueba escrita |
| | * Prueba oral |
| – Variable de la actitud (subjetiva) | * Prueba actitudinal |

1. Prueba de vocabulario

Observamos en el *análisis-intragrupo* que en el grupo experimental y en el de control se ha producido un incremento significativo, por lo que el plan sistemático de vocabulario es válido y generalizable a la población. Respecto al *análisis-intergrupos* ha resultado mayor el incremento en el experimental pero con una diferencia no significativa, por lo que ambas metodologías son igualmente satisfactorias para el desarrollo de la subdestreza del vocabulario.

2. Prueba escrita

Aquí apreciamos en el *análisis-intragrupo* que el grupo experimental no ha mejorado en escritura; no así en el modelo de control o estrategia tradicional. Los del modelo innovador no han empeorado sino que los escolares se han quedado como estaban antes de nuestra intervención. Para la comparación *inter-grupos* los resultados se inclinan favorablemente hacia el grupo de control ya que la escritura es la práctica más habitual.

3. Prueba oral

Aquí los resultados se invierten respecto a la variable lingüística anterior. En la comparación *intra-grupo* el grupo experimental arroja un incremento significativo en esta habilidad; no así en el modelo de control, que se queda como empezó. Por tanto, en la comparación *inter-grupos* son las dinámicas cooperativas y activas las que favorecen más la destreza oral de la lengua. Hipótesis de la que partíamos y que ahora queda medida y afirmada científicamente.

4. Prueba actitudinal

Esta variable subjetiva revelaba el grado de aceptación con que los sujetos vivieron la aplicación del programa de vocabulario. Este instrumento se basa en el *diferencial semántico*, prueba creada por Osgood y que nosotros obtuvimos a través de Fox (1987: 660-663). Consiste en una escala de siete puntos con dos adjetivos bipolares en cada extremo. Los grados 1, 2, 3 reflejan carga emocional negativa; los grados 5, 6, 7 carga emocional positiva; el grado 4 es punto central o neutro. El cuestionario se les distribuyó a los sujetos sólo como posttest; éste estaba formado por cincuenta ítems. Sintetizamos los principales resultados:

- Ambos grupos manifestaron estar satisfechos con el ambiente de aprendizaje creado en el aula. Pero esta aceptación fue significativamente superior en el grupo experimental.
- En el grupo experimental las valoraciones tendieron a polarizarse hacia el extremo positivo de la escala (grados 6 y 7), por lo que la aceptación resultó entusiasmante. En el grupo de control o modelo tradicional la tónica de las puntuaciones tendieron a la moderada aceptación, reflejado esto por la concentración de puntuaciones en los grados 4 y 5. Además, en el modelo innovador no se observó ningún máximo negativo y sí en el otro grupo, con cinco puntuaciones negativas (grados 1, 2 y 3).
- Hemos constatado que trabajar el vocabulario a partir de constelaciones léxicas y prácticas dramáticas contribuye a alcanzar los objetivos del área de lenguas además de propiciar aspectos psicoeducativos de gran importancia como son la integración en el grupo, la autoestima, la expresividad, el pensamiento divergente y las actitudes positivas hacia la asignatura y el docente. En el ANEXO 1 reflejamos las gráficas actitudinales.

CONCLUSIONES

Finalizamos afirmando que el programa de vocabulario aplicado a alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria Obligatoria incrementa sustancialmente las habilidades comunicativas de los sujetos. De todo lo cual podemos finalizar diciendo que:

- La *competencia léxica* aumenta de manera significativa en ambos modelos didácticos (control y experimental).
- La *competencia escrita* mejora más en el modelo tradicional.
- La *competencia oral* se favorece más con el modelo innovador.
- El *uso del diccionario* es mayor en el grupo de control.
- Sería necesario un *modelo mixto* que recogiera lo mejor de ambos enfoques metodológicos, y así ofrecer un resultado más equilibrado, ajustado y completo; es decir, un nuevo programa de vocabulario con las mejores aportaciones del programa de control y del programa experimental. Éste sería un nuevo reto para próximas investigaciones en didáctica del vocabulario.

Por tanto, con esta experimentación científica hemos contribuido, junto con los estudios precedentes, a arrojar un poco más de luz sobre la aportación de las prácticas dramáticas en educación y en didáctica de la lengua en particular, y de manera más específica en la subdestreza del vocabulario.

BIBLIOGRAFÍA

Quienes deseen una información más detallada sobre esta investigación pedagógica pueden acudir a la página web de la Universidad de Alicante, la *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes* (tesis), en <http://www.cervantesvirtual.com>

- BALLY, Ch. (1950): *Linguistique générale et linguistique française*. París, Hachette.
- BARTA MARTÍNEZ, F. (1995): *En escena*. Madrid, Alhambra.
- BOE 13 de septiembre de 1991, Real Decreto 1345/91. Se establece el currículo de la ESO Área de Lengua y Literatura. Suplemento 152, Real Decreto 1007/91. Se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- CAÑAS, J. (1992): *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona, Octaedro.
- CASANOVA, M. A. et al. (1989): *Vocabulario básico en la EGB*. Madrid, MEC y Espasa Calpe.
- CASSANY, D. et al. (1994): *Enseñar Lengua*. Barcelona, Graó.
- CERVERA, J. (1996): *La dramatización en la escuela*. Madrid, Bruño.
- DORREGO, L. y ORTEGA, M. (1997): *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Madrid, Universidad de Alcalá.
- FOX, D. J. (1987): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, EUNSA.
- GALISSON, R. (1978): *L'apprentissage systématique du vocabulaire*. París, Hachette-Larousse.
- (1979): *Lexicologie et enseignement de langues*. París, Hachette.
- GARCÍA HOZ, V. (1960): Tres estratos de vocabulario y su significación didáctica, *Lengua y Enseñanza*. Madrid.
- (1977): *Estudios experimentales sobre vocabulario*. Madrid, CSIC.
- GUERRERO RUIZ, P. y LÓPEZ VALERO, A. (1990): *Vocabulario básico para la educación infantil*. Murcia, Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ, V. y RODRÍGUEZ, P. (1996): *Expresión corporal con adolescentes*. Madrid, CCS.
- JIMÉNEZ, B. (1986): *Didáctica del vocabulario*. Barcelona, Humanitas.
- LAFERRIÈRE, G. (1997a): *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real, Ñaque.
- (1997b): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real, Ñaque.
- LOMAS, C. (1998): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística (I, II)*. Barcelona, Paidós.
- et al. (1996): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona, ICE/Horsori.
- LÓPEZ MORALES, H. (1990): *Enseñanza de la lengua materna*. Río Piedras (Puerto Rico), Plaza Mayor.
- LÓPEZ VALERO, A. et al. (1999): *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*. Almería, Universidad de Almería.
- MANTOVANI, A. y MORALES, R. I. (1999): *Juegos de expresión dramática*. Ciudad Real, Ñaque.
- MENDOZA FILLOLA, A. et al. (1996): *Didáctica de la lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid, Akal.

- MOTOS, T. (1992a): *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Valencia, Universidad de Valencia.
- (1992b): Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura, *Revista Enseñanza*, 10-11: 75-92. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- (1999): *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- PASTORA, J. F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid, La Muralla.
- PEÑALVER, M. (1991): *La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*. Granada, Comares.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (1993): *Las actividades dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (estudio empírico)*. Murcia, Universidad.
- REYES, M. J. (1995): *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas.
- ROMERA CASTILLO, J. (1991): Hacia una bibliografía sobre didáctica del léxico, *Lenguaje y Textos*, 1: 43-51. La Coruña, Universidad de la Coruña.
- (1996): *Enseñanza de la Lengua y Literatura (propuestas metodológicas y bibliográficas)*. Madrid, UNED.
- RUBIO, A. (1999): El taller de teatro, *Textos*, 19: 79-88. Barcelona, Graó.
- SAAVEDRA, J. J. (1988): *Nuevos caminos en la enseñanza de la Lengua*. Madrid, Bruño.
- SÁNCHEZ MECA, J. et al. (1989): *Estadística exploratoria y confirmatoria con el paquete SYSTAT*. Murcia, Universidad de Murcia.
- SAUSSURE, F. (1916): *Cours de linguistique générale*. París, Payot; trad. cast. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada, 4ª edición 1961.
- SEGOVIANO, C. et al. (1996): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Segoviano (ed.).
- TEJERINA, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, Siglo XXI.
- et al. (1998): Dramatización y competencia comunicativa. Una investigación educativa en Secundaria, *Escuela y Sociedad*, 1998: 209-215. Cantabria, Universidad de Cantabria.

ANEXO-1

Valoración gráfica de la Prueba actitudinal en el GRUPO EXPERIMENTAL

	7	6	5	4	3	2	1	
1. MARAVILLOSO		x						ESPANTOSO
2. CÓMODO	x							INCÓMODO
3. RÁPIDO				x				LENTO
4. CORTO				x				LARGO
5. ADECUADO	x							INADECUADO
6. ANIMADO	x							DESANIMADO
7. SUAVE				x				ÁSPERO
8. BLANDO				x				DURO
9. FESTIVO	x							SERIO
10. FAMILIAR	x							EXTRAÑO
11. FELIZ	x							INFELIZ
12. ATRAYENTE		x						REPUGNANTE
13. DESCANSADO	x							CANSADO
14. BULICIOSO		x						SILENCIOSO
15. DEMOCRÁTICO				x				AUTORITARIO
16. DIVERTIDO	x							ABURRIDO
17. DINÁMICO	x							ESTÁTICO
18. ALEGRE	x							TRISTE
19. COLECTIVO	x							INDIVIDUAL
20. CÁLIDO		x						FRÍO
21. PROFUNDO					x			SUPERFICIAL
22. LLENO		x						VACÍO
23. ACTIVO	x							PASIVO
24. UNIDO	x							DESUNIDO
25. POSITIVO	x							NEGATIVO
26. ÚTIL		x						INÚTIL
27. FIRME		x						INESTABLE
28. ATRACTIVO	x							REPULSIVO
29. CONFIADO	x							DESCONFIADO
30. CÓMODO	x							INCÓMODO
31. VÁLIDO	x							INVÁLIDO
32. ABIERTO	x							CERRADO
33. PRÁCTICO	x							TEÓRICO
34. NUEVO	x							VIEJO
35. SIMPÁTICO	x							ANTIPÁTICO
36. ÓPTIMO		x						PÉSIMO
37. ORGANIZADO		x						DESORGANIZADO
38. ESTIMULANTE		x						DEPRIMENTE
39. VARIADO	x							MONÓTONO
40. CLARO	x							OSCURO
41. AGRADABLE		x						DESAGRADABLE
42. LIGERO		x						PESADO
43. SATISFECHO	x							INSATISFECHO
44. SUGESTIVO				x				DESALENTADO
45. FUERTE				x				DÉBIL
46. REALIZADO		x						FRUSTRADO
47. CONFORTABLE				x				INCÓMODO
48. BONITO	x							FEO
49. RELAJADO	x							NERVIOSO
50. ILUSIONADO		x						ESCÉPTICO

ANEXO-2

Valoración gráfica de la Prueba actitudinal en el GRUPO DE CONTROL

	7	6	5	4	3	2	1	
1. MARAVILLOSO				x				ESPANTOSO
2. CÓMODO		x						INCÓMODO
3. RÁPIDO							x	LENTO
4. CORTO						x		LARGO
5. ADECUADO	x							INADECUADO
6. ANIMADO			x					DESANIMADO
7. SUAVE				x				ÁSPERO
8. BLANDO				x				DURO
9. FESTIVO			x					SERIO
10. FAMILIAR				x				EXTRAÑO
11. FELIZ				x				INFELIZ
12. ATRAYENTE					x			REPUGNANTE
13. DESCANSADO				x				CANSADO
14. BULLICIOSO					x			SILENCIOSO
15. DEMOCRÁTICO				x				AUTORITARIO
16. DIVERTIDO			x					ABURRIDO
17. DINÁMICO					x			ESTÁTICO
18. ALEGRE			x					TRISTE
19. COLECTIVO				x				INDIVIDUAL
20. CÁLIDO			x					FRÍO
21. PROFUNDO				x				SUPERFICIAL
22. LLENO			x					VACÍO
23. ACTIVO	x							PASIVO
24. UNIDO				x				DESUNIDO
25. POSITIVO		x						NEGATIVO
26. ÚTIL		x						INÚTIL
27. FIRME				x				INESTABLE
28. ATRACTIVO				x				REPULSIVO
29. CONFIADO			x					DESCONFIADO
30. CÓMODO			x					INCÓMODO
31. VÁLIDO	x							INVÁLIDO
32. ABIERTO			x					CERRADO
33. PRÁCTICO	x							TEÓRICO
34. NUEVO	x							VIEJO
35. SIMPÁTICO			x					ANTIPÁTICO
36. ÓPTIMO			x					PÉSIMO
37. ORGANIZADO	x							DESORGANIZADO
38. ESTIMULANTE			x					DEPRIMENTE
39. VARIADO		x						MONÓTONO
40. CLARO				x				OSCURO
41. AGRADABLE					x			DESAGRADABLE
42. LIGERO							x	PESADO
43. SATISFECHO			x					INSATISFECHO
44. SUGESTIVO				x				DESALENTADO
45. FUERTE				x				DÉBIL
46. REALIZADO				x				FRUSTRADO
47. CONFORTABLE				x				INCÓMODO
48. BONITO			x					FEO
49. RELAJADO	x							NERVIOSO
50. ILUSIONADO					x			ESCÉPTICO