

## EL PAPEL DEL VOCABULARIO EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA Y COMPOSICIÓN ESCRITA

### *The role of vocabulary in the teaching of reading comprehension and written composition*

Azucena HERNÁNDEZ MARTÍN

*(Becaria de Investigación). Departamento de Didáctica, Organización y MIDE.  
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca.*

BIBLID [0214-3402 (1998) 8; 239-260]

**RESUMEN:** En el presente artículo se analiza la influencia del vocabulario en la comprensión de textos y en la producción escrita, a través de la revisión de algunas de las investigaciones que se han centrado en el tema. Confirmada esta influencia, se pretende lograr una aproximación planificada a la enseñanza del vocabulario, en el marco de las actividades de comprensión lectora y composición, analizando los diversos aspectos que van a presidir este proceso de enseñanza: Planteamiento de objetivos, Principios-guía de la instrucción, contenidos y actividades, metodología, y criterios en la evaluación sobre vocabulario.

En cada uno de ellos, se otorga un papel activo al alumno, como protagonista de su aprendizaje, y se orienta el rol del profesor, como guía de ese proceso.

**ABSTRACT:** This article analyses the influence of vocabulary on writing and the comprehension of texts through a revision of some of the research that has focused on this subject. Having confirmed this influence, the objective is to develop a planned approach to the teaching of vocabulary, in the framework of activities that include reading comprehension and writing compositions, analysing the diverse aspects that dominate this teaching process: the setting of objectives, guiding principles of teaching, contents and activities, methodology and criteria for evaluating vocabulary.

For each of these an active role is given to the students, as the protagonists of their learning, and the role of the teacher is oriented towards being a guide to this process.

## INTRODUCCIÓN

El vocabulario, como elemento inherente a toda manifestación comunicativa, es el instrumento base sobre el que se elabora la lengua. Por ello, su enseñanza debe constituirse como una vía imprescindible para el progreso de las diferentes competencias lingüísticas, tanto orales como escritas.

Tradicionalmente, el vocabulario se ha configurado como uno de los indicadores más precisos y representativos de las diferencias individuales halladas entre los alumnos, por lo que se refiere a su desarrollo lingüístico. Se ha confirmado, por ejemplo, que el dominio aceptable de este factor, se encuentra fuertemente determinado por variables de diversa índole como la edad, el nivel de experiencias a las que se enfrenta el sujeto, la clase social de procedencia, el nivel cultural o el desarrollo intelectual. Con relación a esta última variable, basta pensar en la relevancia concedida al vocabulario en los tests psicológicos, y en la notable correlación hallada entre vocabulario y memoria, o entre éste y la capacidad de resolución de problemas (Rivas Navarro, 1965).

Semejante interés ha despertado en el contexto que nos ocupa, el estudio sobre el papel que desempeña el vocabulario en todo programa dirigido a la enseñanza de la comprensión lectora, y en menor grado, de la composición escrita, aunque los resultados disten bastante de ser tan concluyentes como los referidos en líneas anteriores.

Las investigaciones centradas en analizar la correlación que puede existir entre los citados factores, con objeto de extraer directrices para la enseñanza, arrojan poca luz sobre la naturaleza y trayectoria de dicha relación. Lo que sí parece constatarse es su existencia, confirmada en sucesivos estudios en los que se demuestra que el dominio léxico de un texto influye en el nivel de comprensión y recuerdo del mismo, aunque obviamente este dominio no sea suficiente para explicar totalmente el proceso comprensivo llevado a cabo por el lector. En esta línea se pueden citar a autores como Stahl (1989), quien, como resultado de tres estudios en los que investigó la influencia que podría tener la dificultad de vocabulario y los conocimientos previos en el recuerdo de textos, concluye señalando que, si bien la comprensión lectora se ve afectada por la complejidad léxica, tampoco debe olvidarse el efecto que sobre la primera tienen los esquemas de conocimiento sobre el tema que posea el lector. Anderson y Freebody (1983) también postulan que la correlación hallada entre vocabulario y comprensión se explica a partir de la interacción que cada una de ellas mantiene con el conocimiento general del sujeto.

Estos y otros estudios (Davis, 1944, Davis, 1972, Johnston, 1981) ponen de manifiesto que, al menos, una parte esencial de la habilidad comprensiva radica en el conocimiento del significado de las palabras, siendo ello suficiente para defender la necesidad de prestar atención a la enseñanza explícita e intencional del vocabulario en el contexto de los programas dirigidos a favorecer la comprensión de los alumnos, máxime cuando la mayor parte de las dificultades que éstos experi-

mentan durante el proceso de construcción del significado, suelen estar asociados al desconocimiento específico de la terminología empleada en el texto, y al conocimiento deficiente del tema tratado (Quintero Gallego, 1995).

En el contexto de la composición escrita, los estudios que intentan abordar la relación existente entre ésta y el desarrollo léxico son escasos, si bien se deja constancia de que la influencia, en este caso, es recíproca; es decir, el conocimiento del significado de las palabras mejora la calidad de la escritura (Duín y Graves, 1987) y a su vez, la composición escrita ofrece “la oportunidad de depurar y enriquecer el vocabulario del niño permitiéndole usar las palabras en las acepciones que le son propias” (Romero López, A. y Romero López, F., 1988, p. 42). Estos autores afirman que ineludiblemente, la enseñanza de la composición escrita conlleva un enriquecimiento del léxico, ofreciendo la oportunidad de corregir defectos de vocabulario que se manifiestan en las redacciones de los alumnos. No debemos olvidar también que la composición escrita constituye un espacio privilegiado para que el alumno pueda emplear aquellas palabras que habitualmente no utiliza en su comunicación oral (vocabulario pasivo), aunque sí formen parte de su léxico interno, pudiendo convertirse, con el uso y la familiarización, en parte de su vocabulario activo. Así, por ejemplo, durante la fase de redacción del borrador, y especialmente durante la revisión y relectura de éste, el alumno tiene la ocasión de corregir aquellos términos y expresiones repetidos o poco precisos, sustituyéndolos por otros que se adecuen más a aquello que quiere expresar.

Concluyendo pues, parece oportuno ubicar la enseñanza y desarrollo del vocabulario en un contexto en el que éste no pierda significación, siendo factible que este espacio sea el de la comprensión y expresión escrita del alumno, como momentos estelares para trabajar la palabra de modo integrado y promover en los alumnos el desarrollo de estrategias que le ayuden a comprender autónomamente su significado. Obviamente, ello no debe suponer restar importancia a la enseñanza - aprendizaje del léxico en el terreno de la expresión oral, sobre todo cuando parte de éste se ha ido fraguando a lo largo del bagaje experiencial del alumno con sus intercambios comunicativos, y en situaciones no necesariamente educativas. Se trata, simplemente, de planificar una instrucción explícita del vocabulario que le devuelva su identidad, restada en parte, por una enseñanza tradicional donde han prevalecido las actuaciones aisladas y fuera de contexto.

Con el objetivo de lograr esta aproximación planificada a la enseñanza del vocabulario, en el marco de las actividades de comprensión lectora y composición escrita, pasaré a analizar a continuación los siguientes aspectos:

- 1.- El planteamiento de objetivos para el desarrollo del vocabulario.**
- 2.- Principios que deben guiar su instrucción.**
- 3.- En qué instruir (Contenidos y actividades).**
- 4.- Cómo instruir (Orientaciones Metodológicas).**

## 1. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS

Tal como se ha venido defendiendo, la enseñanza del vocabulario constituirá un segmento básico en el desarrollo de programas de comprensión lectora y escritura, y no solamente en el área de Lengua y Literatura, sino también en todas las demás, como contextos de la actividad escolar del alumno. Esto hace necesaria la formulación de objetivos generales, que posteriormente cada profesor especificará y adaptará a los contenidos particulares que se estén estudiando en cada momento.

Tengamos en cuenta que la meta, en cualquier caso, será la de conseguir la ampliación del vocabulario del alumno, de forma que éste llegue a poseer los recursos lingüísticos necesarios que permitan su perfeccionamiento comunicativo, y por ende, un mayor nivel de integración social.

De acuerdo con ello, la instrucción en relación con el vocabulario, se debe centrar en el logro de los siguientes objetivos:

**a) Ayudar al alumno a acumular una reserva de palabras que pueda reconocer entender y relacionar de manera simultánea con la información general de que dispone** (Cooper, 1990, p. 157). Para alcanzar este objetivo, el profesor dará la posibilidad al alumno de emplear las palabras, una vez que éste accede a su significado, en una gran variedad de contextos orales y escritos, diseñando para ello actividades específicas en el aula que le permitan establecer relaciones entre la palabra concreta y la información previamente almacenada en sus esquemas de conocimiento. Sólo si el discente percibe esta relación, podrá experimentar lo que Cooper denomina *sentimiento de posesión o propiedad sobre esas palabras*. En caso contrario, el alumno conocerá el significado del término concreto pero no lo interiorizará, por lo que será muy difícil que éste llegue a formar parte de su vocabulario activo.

**b) Conseguir que los alumnos desarrollen el interés y la capacidad necesarios para poder aprender el significado de las palabras sin necesidad de ayuda** (Smith y Dahl, 1989, p. 71). Es decir, convertir al alumno en "un aprendiz independiente de palabras" tal como señalan Anderson y Freebody (1989). Este objetivo está estrechamente vinculado al que cito a continuación.

**c) Enseñar a los alumnos habilidades y estrategias para que puedan descubrir, de forma autónoma, el significado que las palabras leídas, escritas o escuchadas, tienen en los contextos en que las mismas se emplean.**

Aunque el alumno ha ido desarrollando progresivamente un amplio vocabulario, no cabe duda de que puede encontrarse en sus lecturas con palabras nuevas que es necesario que conozca para construir el significado total del texto. De ahí que sea importante enseñarle una serie de estrategias que pueda emplear mientras lee, para evitar que el desconocimiento léxico no interfiera en su comprensión. Como estableceré en el apartado relativo a las orientaciones metodológicas, el profesor dispondrá de diversos medios para conseguir dicho objetivo.

**d) Fijar y consolidar las palabras que ya conoce a fin de que se reduzca la distancia entre el vocabulario activo y pasivo.** En definitiva, supone desarrollar lo que Cooper ha denominado como “un amplio vocabulario reconocible al instante” (1990, p.158), al que define como aquel que comprende todas las palabras que el sujeto reconoce y entiende de inmediato en los textos, sin necesidad de realizar un análisis verbal de las mismas.

Sin lugar a dudas, el concepto propuesto por Cooper posee un ineludible protagonismo en el proceso de atribución de significado que el sujeto otorga al texto. Tener un amplio repertorio de palabras reconocibles de inmediato, permite que el lector centre su atención en comprender el texto, evitando que ésta se diversifique entre el desciframiento del vocabulario y la actividad propiamente comprensiva.

## 2. PRINCIPIOS-GUÍA EN LA INSTRUCCIÓN SOBRE VOCABULARIO

Los principios que deben orientar la enseñanza del vocabulario, están en estrecha vinculación con los objetivos anteriormente citados. Se trata de criterios generales, perfectamente coherentes con el tipo de instrucción defendida, es decir, una enseñanza que ayude al alumno a percibir ese sentimiento de posesión sobre las palabras al que anteriormente he aludido, mediante el desarrollo de estrategias con las que pueda descubrir el significado de los términos de forma independiente.

Los criterios que guiarán la enseñanza del vocabulario, son los siguientes:

**a) Presentación organizada de las palabras que vayan a ser objeto de aprendizaje.** Esto supone:

- Contextualizar las palabras, evitando las actividades tediosas e ineficaces que han venido caracterizando, tradicionalmente, la instrucción sobre vocabulario. Muchos de nosotros podemos recordar las interminables listas de palabras que, por orden alfabético, y de forma aislada en la mayor parte de las ocasiones, hemos tenido que aprender a lo largo de la escolaridad. Prácticas tan habituales, no sólo han resultado poco efectivas, sino que también han contribuido a desmotivar al alumno, obligándole a memorizar términos, pero no a aprenderlos significativamente. En el mejor de los casos, este tipo de prácticas puede desarrollar el vocabulario pasivo pero no el vocabulario activo, que es el que realmente requerirá el alumno en su expresión oral y escrita. Por ello, el desarrollo léxico tiene que estar relacionado, en todo momento, con un tema o secuencia de contenidos, en los que los escolares encuentren los marcos de referencia para aprender y retener los nuevos términos.

- Presentación y empleo del léxico en una gran variedad de situaciones, e incluso con distinta acepción. En definitiva, se trata de que las palabras sean tan familiares para el alumno que las pueda utilizar cuando su comunicación oral, o su composición escrita, así lo precisen. Ello requiere la organización explícita de

numerosas actividades de lectura y escritura en las que el escolar tenga ocasión de manejar las palabras, hacerse con ellas, dominarlas, e integrarlas en su léxico interno.

**b) Partir siempre del bagaje oral con el que cuenta el alumno.** Los alumnos aprenden a pronunciar más fácilmente las palabras, y a asociar su significado, si poseen alguna experiencia previa con éstas, en el marco del lenguaje oral.

**c) Asumir el papel activo del alumno en el crecimiento de su vocabulario.** Esto, a su vez, implica:

- La definición y puesta en práctica de diferentes estrategias que se adecuen a las formas de recordar y aprender de cada alumno, con el objeto de que éste pueda optar por aquellas que respondan mejor a las dificultades léxicas que encuentre en el desarrollo de sus lecturas.

- La motivación del alumno para esforzarse en incrementar su léxico. El profesor ha de conseguir que éste descubra en las palabras *objetos interesantes* con los que poder construir y producir significado con más precisión. Motivar al alumno supone también hacerle consciente de la relación que una palabra concreta tiene con la información almacenada en sus esquemas de conocimiento. Sólo si percibe esta relación y, obviamente, dispone de las estructuras esquemáticas para integrar la nueva palabra, podrá experimentar la propiedad sobre las mismas. En palabras de Cooper, "es el proceso de relacionar las nuevas palabras con las que ya conoce el individuo, lo que hace que los términos le pertenezcan" (p. 163).

Todos estos principios pueden sintetizarse en la necesidad de crear una atmósfera en el aula, que sea propicia al desarrollo y enriquecimiento léxico. Este ambiente debe ofrecer espacios que estimulen al descubrimiento y utilización de nuevas palabras. Debe existir un entusiasmo compartido entre alumno y profesor, demostrando este último el interés y valor que concede al empleo de nuevos términos, y orientando y supervisando ese descubrimiento.

### 3. EN QUÉ INSTRUIR (CONTENIDOS Y ACTIVIDADES)

Si lo que se ha venido defendiendo reiteradamente es una enseñanza integrada del vocabulario, considero prioritario circunscribir esta instrucción al marco de la comprensión y expresión escrita del alumno. Esto implica que cuando el profesor planifique las actividades de lectura y escritura, debe organizar también el tiempo que va a dedicar al trabajo con el léxico que se incluye en los textos, así como los términos que los alumnos pueden requerir en sus composiciones.

Trabajar sobre el significado de las palabras, con anterioridad y posterioridad a la fase de lectura y escritura, ayuda a los escolares a desarrollar parte de la información previa necesaria para comprender el texto concreto, y para expresar con más rigor sus reflexiones y argumentos en las prácticas escritas que se hayan planteado.

Considero pues, que la instrucción sobre vocabulario, en programas destinados a la mejora de la comprensión lectora y composición escrita, debe vertebrarse en torno a tres ejes:

- A) Enseñanza previa del vocabulario.**
- B) Enseñanza posterior a la lectura y a la composición.**
- C) Enseñanza y puesta en práctica de habilidades para identificar de forma autónoma el significado de las palabras, sobre la base de los contextos.**

#### *A) Enseñanza previa del vocabulario*

En este primer momento de la instrucción, se debe planificar la enseñanza de los conceptos claves para comprender el texto que se esté trabajando. El trabajo con estos términos supone diseñar actividades en las que el alumno pueda emplearlos en contextos escritos afines a los empleados dentro de la lectura. Así, por ejemplo, durante las lecciones de comprensión, el profesor puede presentar las palabras, analizando su significado, y poniendo numerosos ejemplos. Una vez constatada la asimilación de los significados y contextos, es interesante que sugiera la utilización de todas las palabras trabajadas en frases, y más tarde en composiciones en las que el alumno ponga en práctica los términos que ha ido aprendiendo.

Debe recordarse que esta fase es anterior a la lectura, por lo que el profesor tiene que anticipar cuáles son las palabras o conceptos en los que presumiblemente, se tendrán más dificultades. Cooper considera que para seleccionar las palabras claves del texto, el docente tiene que plantearse y responder a una serie de cuestiones (p. 173):

- **¿Qué palabras tienen las más altas probabilidades de causar problemas al alumno?**
- **¿Cuáles de las palabras identificadas, son conceptos clave dentro del texto seleccionado?**
- **¿Cuáles de los conceptos clave identificados, están definidos de manera adecuada y/o llevan incorporadas claves de cómo pronunciarlos en el propio texto?**
- **¿Serán los alumnos capaces de definir y /o pronunciar cualquiera de las otras palabras del listado mediante el uso de análisis estructurales? (Prefijos, sufijos, raíces verbales o palabras de base).**

Seleccionados los conceptos clave que van a ser objeto de aprendizaje, el docente puede diseñar una gran variedad de actividades a tal fin. A continuación propongo algunas de ellas, que pueden llevarse a cabo en los diferentes niveles educativos, adaptando el grado de complejidad de las mismas:

*Los mapas semánticos (Heimlich y Pittelman, 1990)*

Estos autores sugieren la técnica del mapa semántico para el desarrollo del vocabulario en general, y para la pre y post-lectura. Johnson y Pearson (1984) consideran esta actividad como una buena alternativa a las prácticas tradicionales empleadas antes y después de la lectura de un texto, ya que no sólo mejora la comprensión sino que también contribuye a activar el conocimiento previo que el alumno posee sobre el tema del mismo.

Con anterioridad a la lectura, el profesor puede plantear la elaboración de un mapa sobre el texto, en el que se introduzcan los conceptos claves y otros términos e ideas que a los alumnos les vayan surgiendo. Después se discute el mapa, que constituye el momento más importante de la actividad, puesto que el objetivo será hacer conscientes a los alumnos de las palabras nuevas que no conocen, extrayendo sus significados a partir de las relaciones que se han planteado entre éstas y los términos propuestos por ellos.

El mapa semántico no sólo será útil en la fase previa a la lectura de un texto, sino también en el momento de planificar la composición escrita sobre un tema determinado. En este caso, la actividad puede utilizarse para identificar toda la información relativa al tema sobre el que se desee escribir, al tiempo que se organiza el conocimiento previo del alumno.

Para desarrollar la parte relativa al vocabulario necesario para sus composiciones, el profesor puede pedir al alumno que piense en todos los términos relacionados con el asunto, estableciendo posteriormente categorías a partir de los nexos que mantengan entre ellos, y activando su información previa para producir un texto. Esto le permite pensar sobre el léxico como parte importante en sus composiciones.

Heimlich y Pittelman (p. 55) han utilizado esta técnica igualmente, para ayudar a los alumnos a identificar las ideas principales y detalles complementarios del tema, y para escribir párrafos a partir de un mapa determinado.

*Las redes de vocabulario (Cooper, p. 234)*

Su elaboración constituye una ocasión propicia, tanto para ampliar y enriquecer el vocabulario, como para reflexionar sobre las relaciones existentes entre las palabras. Al igual que ocurre con la técnica anterior, puede emplearse en la fase posterior a la lectura. Cuando la actividad esté concluida, se sugiere a los alumnos que utilicen la red como motivo para sus redacciones.

Una actividad similar a las anteriormente citadas, es la propuesta por Smith y Dahl, denominada **racimos de palabras**, que como ellos mismos explican, consiste en la clasificación de palabras, extendiendo su significado y haciendo que se agrupen en racimos. Una vez realizado el racimo, el alumno podrá consultar en él los nuevos términos y relacionarlos con aquellos que ya le son familiares.

*Libros de palabras*

Se trata de una actividad bastante sencilla y motivadora para los alumnos, que consiste en la creación de sus propios diccionarios, donde van anotando los conceptos que aparecen en sus lecturas, el significado que éstos tienen en el texto, otras posibles acepciones que se hayan discutido en el aula y una frase en la que aparezca la palabra. Para completar la actividad, puede acompañarse cada término con una ilustración, añadir palabras derivadas de él, así como una lista de sinónimos y antónimos.

<b><u>TÍTULO DE LA LECTURA</u></b>		<b><u>FRASES CON LOS CONCEPTOS INTRODUCIDOS EN LA LECTURA</u></b>	
_____		_____	
_____		_____	
<b><u>CONCEPTOS</u></b>	<b><u>SIGNIFICADOS</u></b>	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	<b><u>FRASES CON SINÓNIMOS, ANTÓNIMOS Y PALABRAS DERIVADAS</u></b>	
<b><u>OTROS SIGNIFICADOS</u></b>		_____	
_____		_____	
_____		_____	
<b><u>SINÓNIMOS</u></b>	<b><u>ANTÓNIMOS</u></b>	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	<b><u>ILUSTRACIÓN</u></b>	
<b><u>PALABRAS DERIVADAS</u></b>		_____	
_____		_____	
_____		_____	

*Autora: Azucena Hernández Martín*

Hay muchas otras actividades que pueden organizarse en este primer momento de desarrollo léxico. Las que hemos planteado son sólo orientativas, y desde luego, caben múltiples posibilidades que el profesor puede barajar, basándose en el tipo de texto, las características de sus alumnos y la adecuación al momento de trabajo.

La selección que he propuesto, se ha basado en que se trata de actividades que pueden iniciarse en la fase previa a la lectura, y ampliarse *a posteriori*. Por otro lado, son también prácticas interesantes para que los alumnos generen, a partir de ellas, composiciones escritas. Como ya se ha visto, los mapas semánticos, por ejemplo, pueden dar origen a redacciones de los alumnos; y lo mismo ocurriría con las

redes de vocabulario o racimos de palabras. Otra alternativa, en la misma línea, es la elección de diversas palabras de los diccionarios elaborados en el aula, e incluso que utilicen estos libros como consulta, para buscar nuevas palabras que incluir en sus escritos, ya que disponen de su significado, y de otros sinónimos que eviten repeticiones.

En definitiva, en el momento previo a la lectura y escritura, bastará con que el alumno vaya tomando conciencia del valor que el léxico tiene en su comprensión y expresión. Será en la siguiente fase cuando se amplíen las actividades con el objetivo de reforzar el aprendizaje y empleo de los términos.

### *B) Enseñanza posterior a la lectura y a la composición del texto*

En esta segunda fase, será importante seguir insistiendo en los conceptos claves de la lectura y escritura. Si con anterioridad a la lectura se han planteado algunas de las actividades ya citadas, ahora es un buen momento para ampliarlas, estableciendo nuevas relaciones entre los términos, y asociando ideas que a continuación se plasmarán por escrito.

De este modo, por ejemplo, si el profesor decide emplear un mapa semántico para el desarrollo del vocabulario de un texto, una vez leído éste puede plantear a sus alumnos la posibilidad de completarlo, añadiendo nueva información al mapa. Igualmente, el mapa servirá como marco de referencia a partir del cual los alumnos busquen más datos sobre el tema, y en consecuencia amplíen su vocabulario. Heimlich y Pittelman (p. 51) aconsejan la utilización de distintos colores para resaltar en el mapa la información plasmada antes y después de la lectura. El empleo de distintos colores ayuda a los estudiantes a distinguir entre el conocimiento anterior, la información recién adquirida, y el vocabulario técnico empleado para comprender el tema.

En cuanto a la escritura, hemos visto que la realización de esta actividad puede sugerir un tema del que se derive una obra escrita, incorporando las palabras o ideas asociadas a las categorías del mapa, al trabajo escrito. Así, por ejemplo, una vez confeccionado el borrador, y especialmente en el proceso de revisión, el alumno tendrá que decidir sobre la adecuación de los términos y la forma de expresar mejor sus ideas. En este sentido, las actividades que previamente se realizaron (mapas semánticos, redes de vocabulario o racimos de palabras), volverán a cobrar importancia, ya que el estudiante podrá consultarlas en cualquier momento, o acudir a sus libros de vocabulario, en busca de sinónimos que sean más afines al contexto. La instrucción sobre vocabulario en la composición escrita es, desde luego, subceptible de adaptarse a diversas metodologías; no obstante, *el aprendizaje en colaboración*, parece reunir las características más adecuadas al tipo de actividades que se pueden plantear. En concreto, los alumnos trabajan en grupos, subrayando los términos poco apropiados que aparecen en sus composi-

ciones y discutiéndolos; también pueden estudiar el contexto para encontrar las características semánticas de las palabras que necesitan, y pensar en el término que las reúna.

Cualquiera que sea la opción elegida para trabajar el vocabulario con posterioridad a la lectura y la composición del texto, ésta debe mantener una coherencia con las que se hayan seleccionado en fases previas, haciendo patente la relación y el refuerzo de los aprendizajes realizados.

*C) Enseñanza y puesta en práctica de habilidades para identificar de forma autónoma el significado de las palabras, sobre la base de los contextos*

Aunque con las actividades anteriores se logra incrementar significativamente el vocabulario del alumno, es evidente que éste se enfrentará a lo largo de su escolaridad, e incluso en el transcurso de su vida, con palabras desconocidas en sus lecturas, y desde luego, no siempre dispondrá del apoyo del profesor para vislumbrar su significado. De ahí que sea preciso enseñarle igualmente una serie de estrategias que le permitan inferirlo cuando trabaje solo.

Siguiendo a Cooper, tales habilidades y estrategias incluirían (1990, p. 164):

– **LAS CLAVES CONTEXTUALES**

- Definición directa
- Yuxtaposición
- Sinónimos - antónimos
- Frases adyacentes

– **EL ANÁLISIS ESTRUCTURAL**

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prefijos</li> <li>• Sufijos</li> <li>• Palabras de base</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Raíces verbales</li> <li>• Terminaciones inflexivas</li> <li>• Palabras compuestas</li> <li>• Contracciones</li> </ul> |
|---|---|

– **EL USO DEL DICCIONARIO**

Analicemos brevemente cada uno de estos apartados.

**LAS CLAVES CONTEXTUALES**, también llamadas indicios textuales, constituyen las pistas o señales del texto que ayudan al lector a inferir el significado de las palabras o conceptos que éstas denotan (Gilbert Pérez, R., p.141).

Algunos autores, como por ejemplo Stenberg (1983), ponen en tela de juicio la eficacia de este tipo de habilidades y la ayuda que pueden proporcionar al lector en el proceso de inferencia del significado. Sin embargo, numerosas investigaciones, entre las que caben destacar las llevadas a cabo por Gilbert Pérez, R.

(1990), Gilabert Pérez y Vidal-Abarca, E. (1993) dejan constancia de que la instrucción en claves contextuales repercute positivamente en la comprensión de palabras desconocidas, siempre y cuando los textos estén bien estructurados, y los autores tengan en cuenta la necesaria inclusión de estos indicios, lo que por otra parte, no es muy frecuente en determinados contextos escolares.

La revisión realizada por Cooper demuestra la existencia de cuatro tipos de claves presentes en los textos, que ayudarían a determinar el significado de las palabras desconocidas. De estos cuatro tipos de señales —definición directa, yuxtaposición, sinónimos-antónimos y frases adyacentes— las más frecuentemente empleadas son las tres últimas. La primera no suele incluirse como tal en el texto, sino que, en muchas ocasiones, se coloca un recuadro en el margen derecho de la página con la definición directa de aquellas palabras que, se supone, ofrecerán mayores dificultades.

Puesto que la enseñanza de este tipo de habilidades parece estar suficientemente justificada, el profesor debe planificar su instrucción directa en el aula, tanto en el contexto de la lectura como en el de la escritura. En el primer caso, será preciso proporcionar al alumno un **conocimiento declarativo** (qué son las claves contextuales, y por qué es útil conocerlas), un **conocimiento procedimental** (cómo aplicar esta habilidad), y un **conocimiento condicional** (cuándo es conveniente aplicarla y dónde.)

Todo ello supone la selección de textos variados en los que aparezcan los distintos tipos de claves, y la identificación de las mismas, a fin de que el alumno, posteriormente, pueda aplicar esta habilidad en sus lecturas individuales.

En el segundo caso, la composición escrita, se debe ofrecer al estudiante la oportunidad de utilizar estas claves en sus escritos, una vez que ha interiorizado la eficacia que éstas tienen en la comprensión de textos. Obviamente, si el alumno comprueba que muchos autores introducen las claves textuales para que el lector deduzca más fácilmente el significado de los términos, tratará de cuidar también este aspecto cuando se convierta él en escritor y quiera que otros comprendan su trabajo.

En esta línea, las actividades que se pueden plantear son variadas:

1.- Presentar textos en los que aparezcan palabras desconocidas y no haya claves textuales, para que sean los propios alumnos quienes añadan las más oportunas para la inferencia del significado del término. Realizado el ejercicio, se pueden intercambiar los textos, con objeto de que otros compañeros identifiquen las claves introducidas.

Este ejercicio se completa con una discusión posterior en la que se constate la adecuación o no de las claves introducidas, otras alternativas, etc.

2.- Presentar el mismo texto, primeramente con claves y luego sin ellas. Por grupos, analizan en el texto que no posee claves para deducir las que se pudieran insertar. Después pasan a analizar el segundo texto, y lo comparan con el que ellos

han adaptado. Por último, discuten sobre las ventajas de las claves textuales, presentando cada grupo sus conclusiones al resto de los compañeros.

3.- Pedir la realización de composiciones, en las que deben introducir varios indicios textuales, con términos que lo requieran. Esto les ayuda a tomar nota de su importancia, y a identificarlos más fácilmente en sus lecturas, una vez que ellos los han empleado en sus escritos.

### *El análisis estructural*

Otra forma de acceder al significado de un término, es la de apoyarse en las "partes" o elementos que lo integran. Conocer cómo se estructuran determinadas palabras da claves al alumno para comprender la relación existente entre muchas de ellas y, por consiguiente, deducir el significado de unas a partir de las otras.

Cooper (p. 216) propone una serie de estrategias útiles para la enseñanza de prefijos, sufijos, terminaciones inflexivas, palabras base y raíces verbales. La instrucción debe ir acompañada, en todo momento, de actividades en las que los alumnos practiquen la estrategia estructural. No basta solamente con que éstos aprendan listas de los prefijos o sufijos más habituales, sino que será preciso familiarizarles con ellos en sus lecturas y en sus composiciones escritas. Y lo mismo ocurrirá, por ejemplo, con las palabras compuestas, o con las raíces verbales.

A continuación, expongo algunas de las prácticas que se pueden poner en marcha, partiendo de las lecturas que en ese momento se estén trabajando.

**1.- Formación de familias de palabras**, empleando los términos nuevos que aparezcan en el texto. Esta actividad no sólo permite trabajar los nuevos conceptos, sino también sus relaciones con otros, ampliando su significado. La práctica puede realizarse en parejas. Posteriormente, cada pareja expone al resto de los compañeros la familia de palabras elaborada, se discuten las dudas que pueda haber sobre la pertinencia o no de algunas, recurriendo a la elaboración de un mural con las familias de palabras y ubicándolo en un lugar visible del aula, o incorporándolo a sus libros de vocabulario.

De este modo, no sólo conocen el significado del nuevo término, sino que además lo refuerzan al proponer otros relacionados o que se formen a partir de él.

**2.- Formación de nuevas palabras**, utilizando los prefijos y sufijos que encuentren en sus lecturas. Por ejemplo, si en el texto aparece la palabra "*extragrande*", primero se discute el significado del prefijo "extra", y se insta a los alumnos a que piensen en otros términos a los que se les pueda añadir. Como se señala en la actividad anterior, todas las palabras surgidas pasarán a formar parte de sus libros de vocabulario. En el caso de que se esté trabajando en el desarrollo de un mapa semántico, será interesante que coloquen debajo de la palabra "extragrande", la lista de palabras realizada a partir de ese prefijo. Dicha actividad puede llevarse a cabo con sufijos, inflexiones, raíces verbales o palabras compuestas.

**3.- Reconocimiento de todas las estructuras trabajadas en los textos.**

Una vez desarrollada la instrucción en torno al análisis estructural, se pide a los alumnos que subrayen con lápices de distinto color cada una de ellas en sus textos, escribiendo frases con los términos y proponiendo otros nuevos.

**4.- Elaboración de breves composiciones escritas**, en las que se incluyan algunas de las estructuras aprendidas. Los escritos se intercambian después con otros compañeros, que serán los que descubran y subrayen las palabras con prefijos, sufijos, y otras estructuras, discutiendo la pertinencia de la palabra en el contexto en que se ha empleado.

**5.- Creación de sus propias listas de prefijos, sufijos, y raíces de palabras**, que vayan encontrando en sus lecturas, añadiendo su significado, y escribiendo frases en las que utilicen esas estructuras con otras palabras distintas.

*El uso del diccionario*

Con la enseñanza planificada de las habilidades anteriores, queda garantizado el acceso al significado de una gran variedad de palabras que inicialmente el alumno desconocía. Sin embargo, es posible que éste tenga que enfrentarse a lecturas en las que no aparezcan claves textuales suficientes para determinar la acepción de un término. También puede suceder que el análisis estructural falle, al desconocer el afijo de la palabra correspondiente, o el término en sí al que acompaña. De ahí que el empleo del diccionario sea muy útil cuando el alumno ha comprobado las dos habilidades anteriores, y éstas no le han proporcionado información suficiente para construir su significado. Sin embargo, no cabe pensar que con sólo decirle al alumno: "*Abí tienes tu diccionario, utilízalo*", éste lo incorpore a su ya pesada mochila de libros escolares, y aunque lo haga, hay pocas probabilidades de que lo emplee, sin antes haber probado otra habilidad que no deja de ser frecuente por su comodidad: La de preguntar directamente al profesor.

En ocasiones es más sencillo decir directamente el significado de la palabra, que esperar a que los alumnos "pierdan" unos minutos en buscarla en sus diccionarios.

Enseñar el uso del diccionario supone inculcar una serie de actitudes positivas que deben integrarse gradualmente en las actividades cotidianas del aula, en todas las áreas de conocimiento, y no solamente en la de lengua, y desde los primeros niveles de la escolaridad. Se debe recordar que el diccionario es, ante todo, un instrumento al servicio del alumno, y no un fin en sí mismo, por lo que no es admisible la búsqueda descontextualizada de grandes listas de palabras por el simple hecho de que los escolares se ejerciten en su empleo. Por el contrario, el alumno debe ver en el diccionario un complemento provechoso para muchas de las prácticas planteadas en el aula.

La instrucción sobre el uso del diccionario debe incluir:

- La disposición de las palabras en el diccionario.

- La localización alfabética de palabras ya que éstas no sólo aparecen ordenadas en función de la primera letra, sino también de la segunda y tercera.
- La identificación correcta del significado de las palabras. Puesto que en el diccionario se presentan varias acepciones, el profesor enseñará que para elegir unas u otras, el alumno debe prestar atención al contexto en el que la palabra se presenta. En la siguiente frase: ***“Cuando prendimos la camisa, el lumi-gas iluminó toda la tienda de campaña”***.

La palabra camisa puede plantear dificultades porque el significado que habitualmente tiene es el de ser una prenda de ropa. Seguramente, en el diccionario sea ésa la acepción que aparezca en primer lugar, pero evidentemente, el significado no se ajusta al contexto, por lo que alumno tendrá que seguir buscando entre otras definiciones del término hasta que encuentre aquella que diga: ***“Funda reticular e incombustible con que se cubren ciertos aparatos de iluminación, para que poniéndose candente, aumente la fuerza luminosa”***.

- La identificación de símbolos especiales que se empleen habitualmente en los diccionarios. Por ejemplo: perif.-para perífrasis, sing.-para singular, v.- verbo, adj.- adjetivo, abrev.- abreviatura, etc.
- Y la búsqueda de otras informaciones: lista de prefijos y sufijos, sinónimos y antónimos, tiempos verbales, etc.

Para que esta instrucción sea realmente eficaz y se logre el objetivo de que los alumnos adopten una actitud positiva hacia el uso del diccionario en cualquier situación, es preciso diseñar para cada uno de los momentos de su enseñanza diversas actividades con las que pueda experimentar la necesidad de utilizarlo como otra estrategia más para trabajar autónomamente el vocabulario.

Algunas de las actividades sugeridas son las siguientes:

**1.- Escribir la palabra que se va a enseñar en la pizarra y animar a que la busquen en el diccionario.** Una vez buscada y vistos los significados, se pide a los alumnos que escriban una oración en la que la palabra aparezca con el mismo significado que se le otorga en el texto. Después, pueden utilizar la palabra para incluirla en frases donde el significado sea distinto al empleado en el texto.

**2.- Distribuir las palabras a enseñar entre los alumnos, de modo que cada uno de ellos busque una palabra en el diccionario, e invente con ella una frase.** Se pueden intercambiar después las oraciones para que los compañeros deduzcan a partir de ellas el significado del término.

**3.- Buscar sinónimos y antónimos de las palabras que aparecen en sus lecturas.** Para ello puede hacerse uso de los diccionarios elaborados a tal fin, con lo que también se les ejercita en las características de manuales más especializados.

**4.- Aprovechando la actividad relativa a la elaboración de sus propios libros de palabras,** se les puede explicar la utilidad de disponer alfabéticamente los términos, colocar señalizaciones y símbolos especiales, etc.

Los alumnos deberán poner en práctica todas las sugerencias en sus propios glosarios. En grupos se pueden mostrar y discutir los resultados. Con ello se logra que vean la utilidad real de la organización establecida en los diccionarios a la vez que se familiarizan con las convenciones de los mismos.

#### 4. CÓMO INSTRUIR (ORIENTACIONES METODOLÓGICAS)

A lo largo del artículo se ha venido postulando una enseñanza del vocabulario integrada en el marco de las actividades que se realicen dentro de los programas de comprensión y producción escrita. Ello supone respetar los planteamientos metodológicos adoptados a lo largo de toda esa instrucción.

Pero, *¿Cuáles pueden ser esos planteamientos? y ¿Cuál ha de ser el comportamiento del profesor ante ellos?*

Respondiendo a la primera cuestión, el método de enseñanza activa resulta ser el más adecuado tanto para lograr el nivel de participación requerido al alumno en su proceso de aprendizaje, como el grado de implicación que se precisa del docente. Aulls (1990, p. 114) señala que la enseñanza activa incluye explicaciones, descripciones orales, feedback y práctica individual, para posibilitar resultados de aprendizaje específicos.

Dicho autor también se refiere a los cuatro comportamientos articulados que el profesor debe mantener en el transcurso de cualquier secuencia didáctica, y que constituyen en realidad las fases que definen esta metodología:

- a) **Explicación oral**
- b) **Descripción oral / modelado**
- c) **Práctica dirigida**
- d) **Práctica individual**

Describiendo brevemente cada uno de estos cuatro comportamientos, el primero implica que el profesor explique oralmente en qué consiste la habilidad a aprender, por qué es útil aprenderla, y cuándo se puede emplear. Es decir, ha de proporcionar *conocimiento declarativo y condicional* suficiente al alumno. Así, por ejemplo, si se pretende instruir en claves contextuales, el profesor introducirá en primer lugar el objetivo de la enseñanza: *“Utilizar las claves contextuales para determinar el significado de las palabras”*.

A continuación expondrá qué es una clave textual y los tipos de indicios que encontrará en los textos. Por supuesto, toda la explicación irá acompañada de suficientes ejemplos diseñados previamente, en los que los estudiantes perciban la utilidad de la estrategia. Por último, conllevará igualmente la información al alumno sobre cuándo es más aconsejable el empleo de estas claves.

En el segundo momento habrá que hacer consciente al alumno del proceso mental que subyace al empleo de las distintas estrategias. Para ello el docente describirá oralmente el procedimiento que sigue para deducir cuál es la habilidad más adecuada en un contexto determinado, y qué es lo que él hace para aplicarla.

Siguiendo con el ejemplo de las claves contextuales, el profesor puede modelar el proceso de la siguiente forma:

**Profesor:** *Ya sabéis qué son las claves contextuales, y habéis visto ejemplos de las mismas en diversos textos. Ahora os voy a poner un ejemplo concreto de cómo identifico el tipo de clave empleada por el autor en un texto, y cómo ese indicio me permite deducir el significado de algunas palabras nuevas.*

*Veamos las siguientes frases:*

**1.-** *El ..... es un tipo de transporte tirado por caballos que se utilizaba en épocas antiguas.*

**2.-** *Los....., animales enormes que recorrían pesadamente la tierra durante la prehistoria, vivían en diferentes lugares.*

**3.-** *Mi vecino es un ..... . No es correcto ni amable cuando se encuentra con otros vecinos en el ascensor. No conoce las mínimas normas de cortesía.*

**4.-** *La ..... de D<sup>a</sup> Carmen era de todos conocida. Siempre tenía una mirada ausente, y lloraba a menudo cuando veía a niños jugando por el vecindario.*

*En la primera oración se está definiendo un medio de transporte que se caracteriza precisamente por ser llevado por caballos. De ahí que rechace la idea de que pueda ser un automóvil, un camión, un tren, un barco u otros medios de locomoción de motor. Además, la oración me está informando de que este transporte se empleaba en la antigüedad, lo que hace pensar en que actualmente ya no se utiliza tanto. Parece, pues, tratarse de un carro o carruaje. Me parece más adecuado el último término, porque el carro no siempre está tirado por caballos, a veces, tiran de él las mulas o incluso el hombre si es un carro pequeño.*

*Juan, ¿cuál crees tú que es la clave contextual que se ha utilizado en la frase?*

**Alumno:** *la definición directa.*

**Profesor:** *¿Estáis todos de acuerdo? ¿Por qué?*

*(Se anima a la participación de todos, escuchando las posibles sugerencias. Después, el profesor continúa, con los alumnos, describiendo el proceso de identificación de los indicios textuales en el resto de las frases).*

En definitiva, esta segunda fase de la enseñanza activa consiste en mostrar al alumno cómo emplear las estrategias que previamente se explicaron, ayudándole a ver los procesos mentales activados para dar sentido a una palabra, y conseguir

que dichos procesos sean observados por el alumno, ya que éste no los interiorizará si sólo se le explican los pasos y no se le da la oportunidad de verlos y ponerlos en práctica.

El siguiente momento en el método, *la práctica dirigida*, supone ya la planificación de actividades en las que el profesor guíe a los alumnos en el empleo de las diferentes estrategias. Ahora son ellos los que tienen que poner en marcha los procesos mentales, bajo la supervisión del docente. Poco a poco, la responsabilidad va trasladándose del profesor al alumno.

La ilustración de esta fase sería la siguiente:

**Profesor:** *Ahora os voy a proponer otra frase, y entre todos determinaremos cuál puede ser la palabra más adecuada para incluir en el espacio subrayado, y qué tipo de señal contextual se ha empleado .*

*La frase es la siguiente:*

*Luis era un buen ..... Sus trabajadores estaban contentos con el salario que percibían y con el trato recibido. La empresa funcionaba perfectamente: había buena maquinaria y las nuevas instalaciones eran del agrado de todos. Pronto pensaba abrir nuevas fábricas.*

*Pedro lee en voz alta el texto. ¿Cuál creéis que es la palabra que falta? Fijaos para determinarla en las oraciones cercanas.*

*Alumno:* *Tal vez la palabra que falta sea "jefe".*

*Profesor:* *¿En qué te has basado para llegar a esa conclusión?*

*Alumno:* *Pues... el texto habla de sus trabajadores, con lo que Luis parece ser su superior. Además habla de una empresa con bastantes máquinas.*

*Profesor:* *¿A alguien se le ocurre otra palabra?*

*Alumno 2:* *Si se habla de una empresa, podríamos poner en lugar de jefe, empresario.*

*Profesor:* *¿Qué os parece a los demás? Si todos estáis de acuerdo podemos poner entonces empresario.*

*Ahora que ya tenemos la palabra, ¿cuál pensáis que puede ser el tipo de clave que nos ha permitido identificarla?*

*Alumno 3:* *Frases adyacentes, porque el autor nos explica en el resto de las oraciones los motivos por los que Luis es un buen empresario.*

Otra alternativa a esta actividad es la de proporcionar la palabra en la frase, en lugar de dejar el espacio en blanco, y que sean ellos los que intenten determinar el significado de la palabra subrayada a partir de las claves que le proporciona el contexto. Para ello, el profesor puede preguntar a los alumnos qué creen que significa la palabra, haciendo que reparen en ciertas claves de la frase para inferirlo. La actividad concluye pidiendo a los alumnos que inventen ellos una frase con el término, poniendo en práctica otras claves que ayuden a los demás compañeros a descubrir lo que éste significa.

En la última parte del método de enseñanza activa, los alumnos ya podrán poner en práctica las habilidades aprendidas con textos reales seleccionados de los libros escolares que utilicen en las distintas áreas.

Estas sesiones prácticas deben ir acompañadas de una adecuada revisión de los pasos que el alumno ha ido dando. Esto dará información al profesor de si el proceso de instrucción seguido ha resultado ser el pertinente, y de si es preciso retomar alguna explicación que no quedó suficientemente clara.

## 5. CÓMO EVALUAR (CRITERIOS ORIENTATIVOS)

La evaluación del proceso instructivo llevado a cabo en el campo del vocabulario puede y debe realizarse en diversos momentos. Además, tanto las actividades diseñadas como los propios planteamientos metodológicos, permiten y a la vez obligan a realizar esta evaluación secuencial.

Estos momentos evaluativos son básicamente tres, y a ellos se refiere la normativa establecida por el M.E.C para el área de Lengua y Literatura, durante la etapa de educación primaria:

– **La evaluación inicial:** Trata de detectar los conocimientos previos de los alumnos en relación con los objetivos de aprendizaje, y en el caso concreto que nos ocupa, con el vocabulario.

Esta primera evaluación se ve facilitada a través de las prácticas que se planificaron en la fase relativa a la enseñanza anterior y posterior a la lectura y composición (mapas semánticos, redes de vocabulario...), pues a través de las mismas se tiene la oportunidad de revisar la información previa que el alumno posee sobre los términos nuevos que aparecen en su trabajo con los textos.

Pero al mismo tiempo, el equipo docente también puede diseñar escalas de valoración sobre el vocabulario del que dispone el estudiante con anterioridad a la instrucción.

– **La evaluación a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, o evaluación continua,** procurando hallar las dificultades y avances que se han producido con el fin de ajustar la instrucción a las necesidades inmediatas de los alumnos.

En este segundo momento, el profesor dispone de numerosos recursos para la recogida de esta información:

*El seguimiento de los trabajos realizados* y de las diversas actividades que se hayan planteado en grupo o individualmente en el aula. De esta forma, puede apreciarse el grado de progreso en determinados contenidos. Es especialmente durante la fase de práctica dirigida y práctica individual, donde cobra relevancia este seguimiento. La evaluación ha de realizarse conjuntamente por profesor y

alumno. De poco sirven las correcciones realizadas únicamente por el primero, si al alumno no le informa del origen de los errores, de por qué los ha podido cometer, y no le proporciona las directrices necesarias para evitarlos en lo sucesivo. De ahí que uno y otro deban investigar sobre las causas y reorientar la enseñanza a partir del tipo de fallo cometido.

Todas las actividades planteadas durante la instrucción sirven a tal objetivo.

*Los diarios de aprendizaje* (Vacca, R.T. y Linek, W.H., 1989). Estos autores proponen la estrategia de diarios de aprendizaje como una práctica fácil de implementar y efectiva, si es usada regularmente. Los alumnos mantienen registros de aprendizaje mientras éstos ocurren, en cuadernos o en hojas preparadas a tal fin. Esto les da la posibilidad de escribir con su propio lenguaje sobre lo que están aprendiendo.

Estos diarios se cumplimentan al final de cada sesión, o de varias sesiones. El profesor puede preparar hojas con preguntas que guíen el proceso y, una vez contestadas, recogerlas para analizar posteriormente las respuestas de los estudiantes.

Dichos informes proporcionan al profesor datos valiosos de cómo se está realizando el aprendizaje, en qué ha de insistir, cuáles son las dudas más generalizadas por parte de sus alumnos, y si la metodología ha sido la más adecuada. Por ello, no sólo se estará valorando el proceso de aprendizaje, sino también el de enseñanza.

*El diálogo entre profesor y alumno* constituye también un procedimiento útil a la hora de detectar dificultades, y sobre todo, evaluar el grado de empleo del vocabulario adquirido.

Otros instrumentos como *hojas de observación*, *listas de control*, *fichas de seguimiento* para recoger información del alumno, pueden resultar de utilidad. En este sentido, se ha de valorar más la adecuación del instrumento a los datos concretos que se quieren registrar, que la sofisticación del mismo.

– **La evaluación sumativa**, que pretende determinar el nivel de adquisición de todas las estrategias y habilidades trabajadas, al final del proceso de enseñanza.

Los recursos para llevar a cabo esta evaluación siguen siendo variados, y cada profesor pondrá en marcha los que considere más coherentes con todas las actividades que se hayan estado planteando, y desde luego, con la metodología: Desde cuestionarios formales de vocabulario existentes en el mercado, hasta los elaborados por él mismo, o bien, pruebas específicas que le permitan detectar el nivel de adquisición de todo lo que se ha ido trabajando en el aula.

Concluyendo, pues, la evaluación debe incardinarse en toda la instrucción, como un elemento más que regulará y orientará el proceso de enseñanza y aprendizaje. No ha de centrarse solamente en el alumno, sino en todos los elementos que hayan formado parte de ese proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R.C. Y FREEBODY, P.: *Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge*, en HUSTON, B. (Ed.), *Advances in reading/ lenguaje research: A Research annual, reenwich*, CY: JAI Press, 1983.
- BAUMANN, J.F. (De.): *La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula.)*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1990, 299 pp.
- COOPER, D.: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1990, 461 pp.
- DAVID, F.B.: "Fundamental factors of comprehension in reading", *Psychometrika*, Williamsburg, 9, (1944), pp. 185-197.
- DAVID, F.B.: "Psychometric research on comprehension in reading", *Reading Research Quarterly*, USA: IRA, 7, (1972), pp. 628-678.
- GILABERT, R. Y VIDAL-ABARCA, E.: "¿Podemos favorecer el aprendizaje autónomo del significado de palabras?", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid, 18, (1993), pp. 81-89.
- GILABERT P, R.: *La instrucción del significado por el contexto en la lectura comprensiva en el Ciclo Medio de E.G.B*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia. En GILABERT, R. y VIDAL-ABARCA, E.: "¿Podemos favorecer el aprendizaje autónomo del significado de palabras?", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, (1993), pp. 81-89.
- GILABERT, P.R.: "Enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras", *Infancia y aprendizaje*, Madrid, 72, (1995), pp. 139-152.
- HEIMLICH, J.E. Y PITTELMAN, S.: *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1990, 299 pp.
- HEIMLICH, J.E Y PITTELMAN, S.: *Estudiar en el aula: El mapa semántico* (2ª ed.), Capital Federal de Argentina, Aique, 1994, 67 pp.
- IRWIN, J. Y DOYLE, M.A. (Comp.): *Conexiones entre la lectura y escritura. Aprendiendo de la Investigación*. Argentina, Aique, 1992, 333 pp.
- JOHNSTON, P.: *Prior knowledge and reading comprehension test bias*. En COOPER, D., *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1990, pp.157.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Lengua Castellana y Literatura*, Madrid, Publicaciones de la Secretaría de Educación, 1992, 211 pp.
- NAGY, W.E.: *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*, Illinois: NCTE, Delaware: IRA, 1988, 42 pp.
- QUINTERO GALLEGO, A.: "Un programa de Intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid, 28, (1995), pp. 77-90.
- ROMERO LÓPEZ, A. Y ROMERO LÓPEZ, F.: "Método activo y enseñanza de la Composición escrita", *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2, (1988), pp. 135-144.
- SMITH, C.B. Y DAHL, K.L.: *La enseñanza de la lectoescritura: Un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1989, 162 pp.
- STAHL, S.A.: "Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension on unfamiliar text", *Reading research Quarterly*, USA: IRA, Vol. XXIV, n.1, (1989), pp. 27-43.
- STERNBERG, R.J. Y POWEL, J.S.: "Comprehending verbal comprehension", *American Psychological*, Washington, August, (1983), pp. 878-893.
- VACCA, R.T. Y VACCA, J.L.: *Content area reading* (3ª Ed.), Glenview, IL: Scott, Foresman, 1989.

En Irwin, J. y Doyle, M.A. (Comp.): *Conexiones entre la lectura y la escritura. Aprendiendo de la Investigación*, Argentina, Aique, 1992, pp. 184.

VIDAL-ABARCA, G.E. Y GILABERT, P.R.: *Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid, CEPE, 1991, 189 pp.