



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**Una propuesta para enseñar vocabulario a partir del
Léxico Disponible de Cantabria**

**A proposal to teach vocabulary from the Available
Lexicon of Cantabria**

Alumna: Eva Dolores Prieto Cruz

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Directora: M^a de Fátima Carrera de la Red

Curso académico: 2020/2021

Fecha: 04/06/2021

RESUMEN

En el presente trabajo se trata de exponer los datos obtenidos a partir de los cuestionarios sobre Léxico Disponible en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de contrastar los datos con estudios anteriores para observar si se han producido variaciones que resulten pertinentes. Será a partir de esos datos analizados de donde se ofrecerá una propuesta para enseñar vocabulario a partir del Léxico Disponible de Cantabria.

PALABRAS CLAVE

léxico disponible, competencia léxica, aprendizaje de vocabulario.

ABSTRACT

The present work tries to present the data obtained from the questionnaires on Available Lexicon in Compulsory Secondary Education students, in order to contrast the data with previous studies to observe if there have been variations that are relevant. It will be from these analyzed data that a proposal will be offered to teach vocabulary from the Available Lexicon of Cantabria.

KEYWORDS

Lexicón available, lexical competence, vocabulary learning.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	3
1.1. Justificación del estudio.....	4
1.2. Estructura y organización del TFM.....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. ¿Qué es el léxico disponible?.....	7
2.2. Disponibilidad léxica en la Educación Secundaria.....	8
2.3. Marco demográfico y socioeconómico de la investigación	10
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	12
3.1. Recogida de datos.....	12
3.1.1. El cuestionario.....	12
3.1.2. Centro educativo	14
3.1.3. Campos de interés escogidos	14
3.2. Procesamiento de los datos	15
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	16
5. PROPUESTA EDUCATIVA. LA PALABRA EN EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA.....	19
El léxico del centro de interés <i>El mar</i>	20
5.1. Objetivos de nuestra propuesta.....	21
5.2. Contribución al desarrollo de las competencias clave	21
5.3. Diseño de Actividades y su justificación	22
5.4. Evaluación.....	39
6. ALGUNAS IDEAS FINALES A MODO DE CONCLUSIÓN.....	43
7. BIBLIOGRAFÍA	48
ANEXOS	54
Anexo I: Cuestionario sin cumplimentar.....	54
Anexo II: Diccionario por centros de interés	61

1. PRESENTACIÓN

Vivimos en los tiempos de la escritura rápida, de la simplicidad lingüística y de la globalización del habla. El inglés se ha convertido en la principal lengua de comunicación en las redes sociales -claro reflejo del estado de nuestra lengua-, lo que contribuye de forma notable al cambio constante del léxico castellano, ya sea por ampliación o reducción. ¿Influye en esto la posición de la juventud respecto a la variabilidad de su lengua nativa?

Resulta evidente la brecha entre los reconocidos como nativos digitales y el resto de generaciones y es que el cambio de paradigma en cuanto al soporte de canales informativos –periódicos que ahora poseen una web, así como la aparente imposición de los libros electrónicos- ha tenido un efecto progresivo en la juventud, capaz de difundir una serie de neologismos que con la misma rapidez que los admiten en su jerga, los olvidan con posterioridad o simplemente los sustituyen por otros. No obstante, esto no es nuevo, ya que sus padres ya realizaban este tipo de adaptaciones léxicas que afectaban a la lengua en sus contextos más informales. Así, una lengua viva como el español, va sufriendo continuas variaciones, incitadas por su propio uso. Entonces, ¿cómo influye esto en el lexicón mental de los jóvenes? Y, en consecuencia, ¿cómo podríamos desarrollar un aprendizaje de léxico seguro a largo plazo?

Debemos señalar que en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de los diversos cursos de Educación Secundaria Obligatoria se le dedica poco espacio al aprendizaje de léxico, lo cual parece ser contraproducente, ya que se trata de un campo de conocimiento esencial de la lengua:

La consideración de que los diferentes tipos de unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la construcción sintáctico-semántico-pragmática en el uso lingüístico y de que son unidades independientes que permiten a los usuarios de cualquier lengua organizar y procesar la información mediante la categorización en signos lingüísticos –palabras y expresiones pluriverbales-, es uno de los argumentos que justifican el creciente interés por conocer el repertorio de las unidades léxicas (Gómez Molina, 2003: 87).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que

Asumimos que el léxico de una lengua no se puede enseñar en su totalidad, pero ello no excluye que el desarrollo de la competencia léxica sea una referencia permanente en el aprendizaje de la lengua en general, basada en un conjunto de actividades que puedan aplicar, sistematizar y ampliar el enriquecimiento léxico de nuestros alumnos (Gómez Devís, 2005: 69).

Por ello, con el presente proyecto se pretende analizar los datos obtenidos a partir de los cuestionarios sobre léxico disponible en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en un centro educativo de Cantabria, con el fin de realizar una propuesta educativa que permita generar nuevas actividades para la enseñanza del léxico.

1.1. Justificación del estudio

Si tenemos en cuenta que la enseñanza del léxico ha sido descuidada durante mucho tiempo en el ámbito educativo debido, principalmente, al hecho de que se da por supuesto el aprendizaje de este a partir del trabajo de los distintos bloques establecidos en el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, resulta interesante intentar incentivar la enseñanza del léxico en los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria, a través de actividades que se construyan a partir del léxico disponible de los propios alumnos. Se trata de permitir un desarrollo en competencia comunicativa a partir de un acervo léxico determinado que les ayude a construir nuevas redes semánticas.

Ahora bien, tal y como señala Gómez Molina (2002 : 28): “la actuación lingüística de los hablantes muestra que el vocabulario no se almacena únicamente como lexemas individuales o aislados, sino que nuestro cerebro también almacena segmentos de frases o partes largas de enunciados como un todo”, por lo que, siguiendo al mismo autor (2002), nos encontramos con dos problemas a la hora de buscar metodologías para la enseñanza-aprendizaje de vocabulario. Por un lado, surge la problemática de elegir qué

léxico enseñar mientras que por otro lado, resulta conflictivo determinar qué actividades deben ser las que se propongan para “aprender, organizar y retener el vocabulario adquirido” (ibíd.).

De esta manera, en el presente trabajo nos proponemos desarrollar una propuesta de enseñanza-aprendizaje de vocabulario basada en el léxico disponible del alumnado, con el fin de que dichas actividades permitan la interrelación de los distintos vocablos, aumentando las redes semánticas que ya manejan con nuevas palabras que asimilen y aprendan a emplear desde una perspectiva semántica, sintáctica y pragmática.

Todo esto se asienta en la concepción de la adquisición de vocabulario como algo esencial en nuestros alumnos, ya que los procesos cognitivos surgen a partir de palabras. Así, nuestros ciudadanos en potencia deben servirse desde un enfoque comunicativo del uso de las diferentes listas de léxico, puesto que, además, estas les serán de utilidad para poder llevar a cabo situaciones comunicativas adecuadas, que les permitan expresar sus razonamientos, sentimientos y deseos en torno a la realidad que les rodea y que en el momento de desarrollo en el que se sitúan comienzan a descifrar y conocer.

En consecuencia, debemos considerar lo siguiente:

La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje (BOC- 39, 5 junio, 2015)

De esta manera, si atendemos a la cita recogida del Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, observamos que

con la asignatura no se pretende enseñar únicamente sobre lengua y sobre literatura, sino que se busca también que el alumnado se convierta en hablante y lector, para cuyo objetivo es necesario el conocimiento de las palabras desde una perspectiva semántica y significativa.

1.2. Estructura y organización del TFM

A continuación se propone un marco teórico para dilucidar las cuestiones básicas desde las que parte el objetivo de este trabajo. En él se describen aspectos clave sobre el Proyecto Panhispánico de léxico disponible, así como su aplicación en la Educación Secundaria Obligatoria. De mismo modo, se ofrece el marco demográfico y socioeconómico de la investigación, a partir del Léxico Disponible de Cantabria, ya publicado por C. Fernández Juncal (2013).

Seguido, llevamos a cabo nuestra investigación en un centro educativo de ESO en Cantabria, adaptando la misma metodología de la investigación, determinando el procedimiento de recogida de datos a través del cuestionario, al igual que el centro encuestado y los campos de interés escogidos. Además, se ofrece el procesamiento informático de los datos y el análisis de los resultados obtenidos.

Asimismo, tomando como referencia la importancia del vocabulario en el currículo de Cantabria hacemos una propuesta educativa para enseñar léxico en un curso de ESO.

Por último, se ofrecen algunas ideas finales que culminan las creencias defendidas a lo largo de la redacción.

Se ha de tener en cuenta que en los anexos del trabajo se muestra el cuestionario utilizado para la recogida de datos sin cumplimentar, así como el diccionario por centros de interés con los datos concretos de nuestro centro educativo recogidos en un CD, complementario a este texto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿Qué es el léxico disponible?

A mediados del siglo XX surgen en Francia una serie de estudios léxico-estadísticos impulsados por el diseño del modelo de enseñanza del francés a extranjeros. La ausencia de vocablos de uso cotidiano en los resultados sobre la frecuencia de aparición hizo reflexionar a los investigadores sobre cómo era posible que en dicha metodología se produjera una insuficiencia del léxico fundamental del idioma. Así, se inicia este tipo de estudio en lengua española coordinado por López Morales desde 1973¹, de manera que a día de hoy son numerosas las investigaciones que se han llevado a cabo con el fin de obtener un corpus delimitado del léxico disponible de los hablantes de todo el ámbito Panhispánico.

Ahora bien, debemos tener en cuenta en primer lugar que todo hablante posee su léxico fundamental, el cual está formado por el léxico básico (palabras más frecuentes) y el léxico disponible (unidades léxicas que se actualizan únicamente en un contexto comunicativo dado). Así, siguiendo a Bartol Hernández (2010 : 91):

el léxico disponible supone un nuevo enfoque sobre el léxico. No se trata de las palabras utilizadas al producir determinados textos; sino de las palabras que, organizadas, están en nuestro lexicón mental y están «disponibles» para ser utilizadas cuando las circunstancias comunicativas lo requieran; cuando un estímulo active el nodo cerebral adecuado.

En consecuencia, podemos comprender el léxico disponible como “el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación” (Dispolex, 2003).

¹ López Morales publica en el año 1999 *El léxico disponible de Puerto Rico*, obra que recoge estudios parciales previos de 1973, 1978 y 1979; de ahí que el inicio de estos estudios en español se determinen en 1973.

2.2. Disponibilidad léxica en la Educación Secundaria Obligatoria

Hace años apuntaba Samper Hernández (2009: 15) “a pesar de la preocupación que ha suscitado la enseñanza del vocabulario, no contamos ahora en nuestro país con una investigación de disponibilidad léxica que nos indique, a partir de la realización de pruebas idénticas, cómo y en qué medida aumenta –o se estabiliza- el caudal léxico de los alumnos”.

No obstante, podemos fomentar la creación de diversas actividades que permitan la ampliación de dicho caudal léxico, teniendo en cuenta los datos sobre la disponibilidad léxica en la Educación Secundaria Obligatoria que se han obtenido a partir de la realización de los cuestionarios en distintos puntos del país.

Se plantean multitud de contraposiciones a este hecho, puesto que se tiende a dejar de lado la enseñanza-aprendizaje de vocabulario, principalmente, por la dificultad que supone conseguir una serie de datos de los que partir; de esta manera, nuestra propuesta educativa lo único que generará será un estancamiento del aprendizaje progresivo que el alumnado debe adquirir desde el enfoque comunicativo.

Y es que en cuanto a esta cuestión, parece evidente pensar que la comunicación es una actitud esencial para el ser humano y así ha sido a lo largo de la historia; sin embargo, hoy en día parece que se ha devaluado la importancia de la competencia comunicativa, quizá por la idea de que si sabemos hablar, de igual modo sabemos comunicar; pero, efectivamente, volvemos a encontrarnos con dos falsos equivalentes, puesto que saber hablar no es indicador de que se sepa comunicar.

Por tanto, si bien un buen manejo del lenguaje puede conducir a una buena capacidad comunicativa, los docentes no debemos descuidar los sentidos que implícitamente adherimos en nuestros mensajes. Por otro lado, parece obvio pensar que el mero hecho de transmitir un mensaje efectúa de forma inmediata una respuesta, ya sea esta la emisión de otro enunciado o un silencio cargado de significado que

nosotros debemos inferir. Determina a este respecto Bajtín (1989, p. 23) que “[...] toda comprensión (del discurso) está cargada de respuesta y en una u otra forma la genera obligatoriamente: el oyente se convierte en hablante.” Pero, ¿dónde situamos el léxico disponible en el proceso comunicativo?

Las palabras son las unidades a través de las cuales componemos los textos escritos u orales –sin dejar de lado la necesidad de otros ámbitos de estudio sobre la lengua-, de manera que debemos considerar que cuanto mayor amplitud tenga el léxico disponible del alumno, mejor será su capacidad comunicativa. Además, siguiendo a López Chávez (1994:69):

El léxico disponible es el conjunto de vocablos que utiliza una comunidad hablante como parte medular de su léxico patrimonial, pero que únicamente aparecen en situaciones muy precisas, por lo que no son muy frecuentes pero sí muy conocidos. Son inestimables debido a que es necesario que se toque un tema específico en el discurso para que aparezcan (Cit. por Carrera de la Red y E. Bradley, 2002:535).

Es decir, si tenemos en cuenta que el proceso comunicativo requiere, entre otras cuestiones de necesaria obligatoriedad como puede ser el contexto, la temática en torno a la que se establezca la situación comunicativa despertará una serie de nodos semánticos que el hablante, en este caso, el alumno, pondrá en uso.

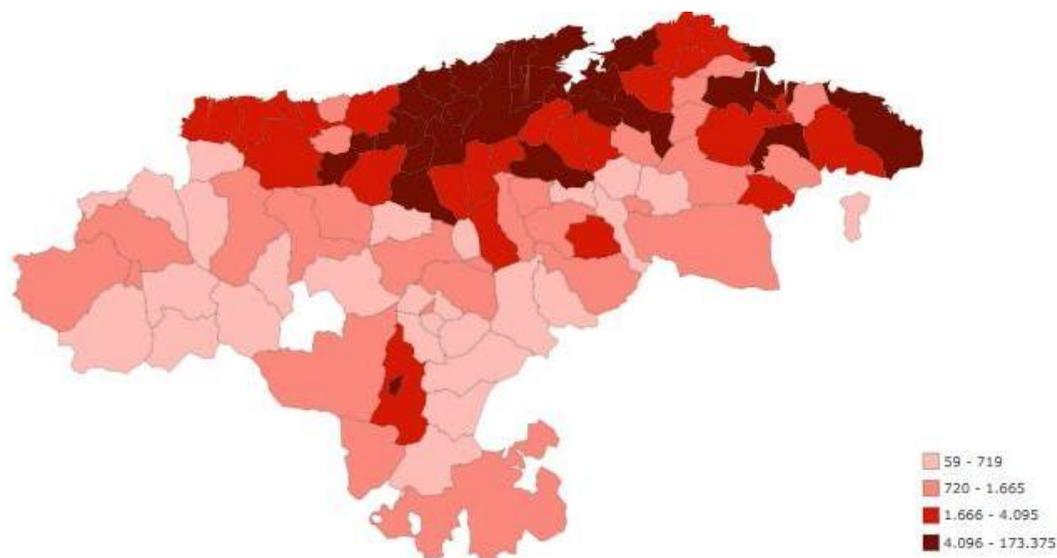
Además, ya en 1978 López Morales indicaba que “es hoy asunto muy reconocido que el vocabulario de la lengua materna no se enseña de manera caprichosa. La escuela decide todo lo relativo a la incorporación del vocabulario: su selección, su tamaño, su gradación” (1978:76-77), afirmando igualmente que resulta imprescindible conocer el vocabulario que ya manejan los educandos, puesto que enseñar el mismo que ya poseen puede generar una desmotivación derivada de la pérdida de tiempo y aburrimiento escolar.

En definitiva, este trabajo se crea con el fin de potenciar los estudios de léxico disponible en la Educación Secundaria Obligatoria, no solo con fines filológicos, sino también para establecer esos datos como punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje de un vocabulario que enriquezca el caudal léxico de los alumnos en su conjunto.

2.3. Marco demográfico y socioeconómico de la investigación

Al Norte de España se sitúa Cantabria, un territorio uniprovincial que limita al Este y Oeste con dos regiones lingüísticamente muy fuertes, como son Asturias, al Oeste y País Vasco, al Este. Al Sur conecta con la meseta castellana, de forma precisa con las provincias de León, Palencia y Burgos, mientras que al Norte se encuentra el mar Cantábrico.

En la zona costera de Cantabria se encuentra Santander, la ciudad más poblada de la comunidad con 173.375 habitantes²² censados en el año 2020. Además, se constituye como la capital de Cantabria, limitando al norte con el mar Cantábrico, al este con la bahía homónima, al sur con el municipio de Camargo y al oeste con el de Santa Cruz de Bezana.



Mapa 1. Densidad de los diferentes municipios en 2020

Los últimos datos económicos que se obtienen de la distribución municipal de la renta disponible bruta en el año 2016³ rondan los 2.880.191

² Este dato procede del Instituto Nacional de Estadística

³ Los datos pertenecen al Instituto Cántabro de Estadística (ICANE) y fueron actualizados el 30 de enero de 2020, delimitando la población de referencia en una estimación para los municipios de Cantabria de las Cifras de Población a 1 de julio de 2016.

euros, estableciendo los 16.689 per cápita. De esta manera, si atendemos a los datos estimados de los últimos años disponibles, observamos una variación constante en el transcurso de los años, debido principalmente a las crisis económicas que ha atravesado España durante estos periodos.

Si bien, cabe señalar un descenso acusado en el poder adquisitivo medio en 2012 arrastrado por la crisis financiera del año 2007, que supuso el consumo de la mayor parte de los ahorros disponibles de las familias en años previos hasta conseguir las cifras señaladas para 2012 en la siguiente tabla.

2011	Total	2.969.149
	Per cápita	16.646
2012	Total	2.771.944
	Per cápita	15.663
2013	Total	2.762.999
	Per cápita	15.728
2014	Total	2.748.602
	Per cápita	15.761
2015	Total	2.842.411
	Per cápita	16.418
2016	Total	2.880.191
	Per cápita	16.689

Tabla 1. Distribución municipal de la renta bruta y per cápita estimada.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo en dos etapas temporales, puesto que debido a la situación sanitaria actual la ratio ha sido disminuida en los grupos escolares. Por ello intervenimos en dos grupos del curso 4º de la ESO del IES Leonardo Torres Quevedo, con el fin de poder desarrollar el cuestionario pertinente para la investigación.

La razón principal por la que se llevó a cabo la elección del centro escolar ya mencionado radica en el hecho de que el alumnado que acude al IES es muy diverso, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria lo que enriquece los resultados aportados al estudio. De igual forma, cabe señalar que nunca antes se había llevado a cabo el estudio en un curso de Secundaria en dicho centro (sí para el antiguo COU, en 1999), lo que permite esclarecer un nuevo foco de resultados para el proyecto sobre léxico disponible.

3.1.1. El cuestionario

La selección de la muestra está compuesta por estudiantes de 4º ESO, con el fin de que los resultados no se vean contaminados por tecnicismos adquiridos de cara a la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Así, el patrón ha pretendido mantener homogénea la edad y el nivel cultural de los informantes (último curso de la Educación Secundaria Obligatoria).

De esta manera, la recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario y desarrollada a partir de las instrucciones pertinentes, ofrecidas a continuación.

La disposición física de los alumnos fue la habitual de la clase, ya que no se trataba de un examen, pero, evidentemente, se dejó claro que era un cuestionario personal que debía realizarse individualmente.

A continuación se entregó un cuestionario a cada participante que constaba de 17 campos temáticos:

1. Partes del cuerpo humano.
2. Prendas de vestir.
3. Partes de la casa (sin muebles).
4. Los muebles de la casa.
5. Alimentos y bebidas.
6. Objetos colocados en la mesa para la comida.
7. La cocina y sus utensilios.
8. La escuela (muebles y material escolar).
9. Calefacción e iluminación.
10. La ciudad.
11. El campo.
12. Medios de transporte.
13. Trabajos del campo y del jardín.
14. Animales.
15. Juegos y diversiones.
16. Profesiones.
17. El mar.

Para cada campo se procedió de la misma manera. En primer lugar leía el nombre del campo de interés y lo escribía en la pizarra; así, daba una señal para comenzar a escribir. Los estudiantes dispusieron de dos minutos para escribir todas las palabras que se les ocurriera acerca de ese campo, incluyendo cada respuesta en una línea diferente. Cabe señalar que se les dejó bien claro que no dejaran de anotar una palabra conocida por tener dudas en la forma de escribirla, ya que la ortografía no era importante para la obtención de datos. Al oír la señal de fin de los dos minutos, se dejaba de escribir y se daba paso al siguiente campo, procediendo de la misma forma explicada.

Resulta esencial determinar que no se dieron aclaraciones sobre el contenido de los campos, ya que el objetivo de la prueba era que cada cual escribiera las palabras que el campo le sugiriera.

Terminados los 17 campos, cada alumno rellenó los datos de la hoja de inicio, aunque en muchos casos no se completaron correctamente, puesto que por el tipo de alumnado que acude al centro encuestado nos encontramos con casos particulares muy diversos⁴.

3.1.2. Centro educativo

El IES “Leonardo Torres Quevedo”, situado en la Avenida Leonardo Torres Quevedo 5, se encuentra en el barrio de Cazoña, perteneciente al municipio de Santander.

Este instituto cuenta con una larga trayectoria, puesto que entró en funcionamiento el curso 1979/80, pero debemos determinar que en la actualidad imparte Educación Secundaria (bilingüe inglés y francés) y Bachillerato en sus tres modalidades: Ciencias; Humanidades y Ciencias Sociales; Artes: Artes Plásticas, Diseño e Imagen y Artes Escénicas, Música y Danza.

Se ha de tener en cuenta que el alumnado que acude al IES es muy diverso y con un amplio estrato socioeconómico, debido, entre otros factores, a la variedad de los centros adscritos, que incluyen estudiantes de la zona así como alumnado procedente de la zona de Liencres y Mortera. Las características del entorno hacen que la diversidad del alumnado de este centro sea muy pronunciada, especialmente en la educación secundaria obligatoria y, dentro de ésta, en los dos primeros cursos.

3.1.3. Campos de interés escogidos

Con el fin de adecuar la recogida de datos al modelo de trabajo habitual del Proyecto Panhispánico, se incluyeron todos los centros de interés pertinentes al mismo (véase 5.1.1. *El cuestionario*), con la incorporación de un decimoséptimo centro: *El mar*⁵. El motivo por el cual se creyó necesaria la

⁴ Por este motivo, se ha determinado que para los objetivos de este trabajo los resultados no eran pertinentes.

⁵ Este centro de interés ya ha sido empleado en investigaciones anteriores como Mateo García (1998), Pastor y Sánchez (2008), Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2009) y Fernández Juncal (2013).

aparición de este campo se justifica en la posición geográfica del centro educativo en el que se iba a procesar la recogida de datos; así, el evidente carácter marítimo de la ciudad de Santander justifica la aparición del mar como campo semántico.

3.2. Procesamiento de los datos

Los datos obtenidos a partir de la recogida de cuestionarios finalizados en los cursos correspondientes del IES “Leonardo Torres Quevedo” fueron procesados manualmente en un documento de *Microsoft Office Word*. De esta manera, a partir de la creación de diversas tablas en las que se introdujeron las listas alfabéticas de léxico disponible (véase *Anexo II*), se fueron añadiendo los datos pertinentes a la disponibilidad del vocablo, la frecuencia relativa, el porcentaje de aparición y la frecuencia acumulada.

Cabe señalar que con este trabajo no se pretendía analizar la corrección ortográfica de la muestra, sino diseñar una propuesta educativa a partir del léxico disponible de los alumnos de 4º de la ESO del IES Leonardo Torres Quevedo, por lo que cuando aparecían voces que en más de un cuestionario carecían de corrección académica, se aunaban todas ellas en la versión corregida con el fin de obtener los datos más fieles a nuestro propósito semántico.

De esta manera, el tratamiento de los datos se llevó a cabo, en primer lugar, con la ayuda de la hoja de cálculo de *Microsoft Excel*, aunque esta última solo en cuanto al cálculo de la frecuencia relativa, así como de la acumulada. Por tanto, la disponibilidad y el porcentaje de aparición fueron datos que se obtuvieron con el máximo cuidado de forma manual.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente cuadro se detallan los datos globales correspondientes a las encuestas desglosados por campo de interés:

Nº	Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Palabras por informante
1	Partes del cuerpo humano.	867	148	22,61
2	Prendas de vestir.	803	150	20
3	Partes de la casa (sin muebles).	532	69	13,17
4	Los muebles de la casa.	672	137	16,91
5	Alimentos y bebidas.	973	240	23,73
6	Objetos colocados en la mesa para la comida.	531	97	13,17
7	La cocina y sus utensilios.	741	193	17,97
8	La escuela (muebles y material escolar).	880	172	21,91
9	Calefacción e iluminación.	372	95	9,06
10	La ciudad.	886	236	21,57
11	El campo.	713	255	18
12	Medios de transporte.	583	85	14,20
13	Trabajos del campo y del jardín.	247	74	6,18
14	Animales.	951	168	23,21
15	Juegos y diversiones.	597	206	14,73
16	Profesiones.	752	209	18,29
17	El mar.	733	231	17,82

Tabla 2. Índices generales por centro de interés

De acuerdo con este tipo de estudios, ofrecemos tres valores estadísticos que se consideran relevantes para su posible comparación con otras sintopías: *Palabras totales*, *Palabras diferentes* y *Palabras por informante*.

Por otro lado, debemos señalar que de acuerdo con Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández (2003: 59), hemos distinguido los centros de interés en función de su productividad. De esta manera, comprendemos en el tipo 1 a aquellos que superan notablemente la media; en el 2 los que tienden a

superarla, mientras que en el 3 situamos los centros de interés que no suelen superar la media y en el 4 los que nunca llegan.

	Fernández Juncal (2013)	IES Torres Quevedo (2021)
Tipo 1	14 Animales 05 Alimentos y bebidas	05 Alimentos y bebidas 14 Animales 01 Partes del cuerpo
Tipo 2	08 La escuela 01 Partes del cuerpo 17 El mar 02 Prendas de vestir 10 La ciudad 16 Profesiones 11 El campo	08 La escuela 10 La ciudad 02 Prendas de vestir 11 El campo
Tipo 3	07 La cocina 15 Juegos y diversiones 12 Medios de transporte 06 Objetos colocados en la mesa para la comida 04 Los muebles de la casa 03 Partes de la casa (sin los muebles)	07 La cocina 17 El mar 04 Los muebles de la casa 15 Juegos y diversiones 12 Medios de transporte 06 Objetos colocados en la mesa para la comida 03 Partes de la casa (sin los muebles) 16 Profesiones
Tipo 4	09 Calefacción e iluminación 13 Trabajos del campo y del jardín	09 Calefacción e iluminación 13 Trabajos del campo y del jardín

Tabla 3. Tipos de centros de interés de acuerdo con el promedio de palabras por informante

De esta manera, se propone una comparativa entre los estudios realizados por Fernández Juncal (2013) y los resultados obtenidos a partir de la realización del cuestionario en el IES “Leonardo Torres Quevedo” de Santander.

Si atendemos a la comparativa, podemos observar que aparentemente no existen grandes diferencias, sin embargo, aunque el tipo 4 se mantiene igual, en los centros de tipo 1 de nuestros datos encontramos los mismos que Fernández Juncal en su estudio realizado en Cantabria, pero además se incluye en esta tipología el centro de interés sobre las partes del cuerpo. Si bien, en el tipo 2 se ve una mayor diferencia, puesto que solo se adscriben cuatro de los centros totales, mientras que en el tipo 3 se incorporan dos nuevos centros.

Además, si tenemos en cuenta la realidad social en la que nos encontramos en la actualidad, resulta pertinente señalar la aparición de nuevas voces en centros de interés como *La escuela*.

La pandemia mundial que sufrimos desde hace más de un año ha generado que los espacios de estudio y trabajo se hayan visto obligados a cambiar, por lo que resulta interesante destacar que aunque en estudios sobre léxico disponible en Cantabria anteriores no encontramos voces como *gel hidroalcohólico*, *maskarilla* o *desinfectante*, como parece lógico pensar por la realidad escolar de hoy en día, en los resultados del presente trabajo los encontramos con un gran grado de aparición. De hecho, al procesar los datos del cuestionario se divisan varios términos como *gel*, *gel de manos*, *gel desinfectante*, *gel hidroalcohólico* o *geles limpiadores*, así como *aula covid*.

5. PROPUESTA EDUCATIVA. LA PALABRA EN EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA

Si consultamos el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, observamos que se determina lo siguiente en cuanto al tercer bloque –*Conocimiento de la lengua*–:

Los contenidos se estructuran en torno a cuatro ejes fundamentales: el primero es la observación reflexiva de la palabra, su uso y sus valores significativos y expresivos dentro de un discurso, de un texto y de una oración; el segundo se centra en las relaciones gramaticales que se establecen entre las palabras y los grupos de palabras dentro del texto; el tercero profundiza en las relaciones textuales que fundamentan el discurso y el cuarto se centra en las variedades lingüísticas de la lengua (BOC- 5 junio 2015: 3160).

De esta manera, cuando consultamos directamente el apartado pertinente a 4º de la ESO, observamos que en el tercer bloque –*Conocimiento de la lengua*– se exigen tres cuestiones a desarrollar con obligatoriedad, en el subapartado de la palabra (2015: 3203):

- 1. Observación, reflexión y explicación del uso expresivo de los prefijos y sufijos, reconociendo aquellos que tienen origen griego y latino, explicando el significado que aportan a la raíz léxica y su capacidad para la formación y creación de nuevas palabras.*
- 2. Observación, reflexión y explicación de los distintos niveles de significado de palabras y expresiones en el discurso oral o escrito.*
- 3. Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre la normativa y el uso no normativo de las palabras e interpretación de las informaciones lingüísticas (gramaticales, semánticas, de registro y de uso) que proporcionan los diccionarios de la Lengua.*

Sin embargo, a pesar de hacer referencia expresa al trabajo en torno a los valores significativos de las palabras seguimos encontrando una realidad en el aula que se aleja notablemente de la propuesta educativa teórica.

Por todo ello, se desarrolla a continuación una propuesta educativa que

permita el trabajo en torno al significado de las palabras, con el fin de ampliar el léxico de los estudiantes, quienes cada día se cuestionan más sus capacidades comunicativas, debido en gran parte, a la falta de vocabulario con el que poder llevar a cabo el proceso comunicativo específico que pretenden.

El léxico del centro de interés *El mar*

Con el fin de establecer una propuesta educativa óptima, se propone una serie de actividades de realización progresiva que permita al alumnado de 4º ESO –curso al que va orientada la propuesta- ampliar su caudal léxico. Se ha de tener en consideración que para ello partimos del centro de interés *El mar*, ya que tras haber analizado sus datos parece evidente que se puede ampliar el vocabulario de los educandos no solo por las relaciones de semejanza, sino también por las relaciones de oposición que se puedan establecer entre las distintas voces y los campos semánticos que puedan crear.

Por ello, con el fin de lograr nuestro objetivo, proponemos distintas actividades que contribuyen al desarrollo de las competencias clave y respetan la metodología propuesta por el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Asimismo, se propone trabajar en base a tres bloques del currículo:

- Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar.
- Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir.
- Bloque 3: Conocimiento de la lengua.

En consecuencia, se ofrece a continuación los objetivos específicos que se persiguen con la puesta en marcha de esta misma, la contribución al desarrollo de las competencias clave, actividades de enseñanza- aprendizaje a desarrollar con su previa justificación, así como una propuesta de evaluación de las mismas.

5.1. Objetivos de nuestra propuesta

- Aumentar el caudal léxico a partir del léxico disponible del alumnado.
- Distinguir la información importante de aquella otra de menos importancia.
- Conseguir destrezas metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión.
- Atender a aquello que se les pide en cada una de las actividades.
- Mejorar la comprensión y la expresión escrita.
- Mejorar la comprensión y la expresión oral.
- Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.
- Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.
- Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.

5.2. Contribución al desarrollo de las competencias clave

Si atendemos a las competencias básicas que se pretenden trabajar en la presente propuesta debemos considerar las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: el alumnado debe demostrar su habilidad en el uso de la lengua, expresar sus ideas e interactuar con el resto de compañeros de manera oral.
- Competencia digital: el uso de diccionarios en línea implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener información.
- Aprender a aprender: el alumno debe desarrollar su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, trabajando de manera individual y colaborativa para conseguir sus objetivos.

- Competencias sociales y cívicas: se busca potenciar las capacidades para relacionarse entre iguales y participar de manera activa.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: pretendemos implicar las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para planificar y gestionar proyectos.
- Conciencia y expresiones culturales: debemos incentivar la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la literatura.

5.3. Diseño de actividades y su justificación

Asumimos, junto con Torres Moreno (2010:2) que “el dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y los conceptos a que se refieren, como a las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación”, con lo que haremos uso de dos procedimientos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario:

En primer lugar, tal y como postula el currículo de Cantabria⁶, trabajaremos a partir de un texto que propicie situaciones en las que el alumnado se enfrente a nueva terminología, trabajando, por tanto, a través del procedimiento de inmersión.

Por otro lado, atendiendo a la aparente necesidad que surge de dar a conocer el léxico mediante un aprendizaje consciente, se propondrán escenarios diversos en los que los educandos deban trabajar con palabras y las relaciones que entre ellas podemos encontrar.

En consecuencia, no se persigue un estudio absolutamente memorístico del vocabulario, sino un trabajo progresivo que permita ampliar las redes léxicas del estudiante a través del contexto comunicativo y las distintas relaciones que se establecen entre las palabras.

Con el fin de facilitar la justificación de las actividades, los

⁶ Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

materiales requeridos para la realización de las mismas y el espacio de actuación en el que se desarrollarán, se ofrece a continuación cada una de las actividades seguidas de una tabla clasificada en la que se reúne toda la información que se acaba de mencionar.

Actividades de enseñanza-aprendizaje a desarrollar

MARES

“Hacerse a la mar” ha sido una actividad de vital importancia para las civilizaciones humanas, puesto que estos cuerpos de agua proveen alimento, recreación e información y son un “puente” entre varios sitios del mundo.

Antes de que existieran los aviones, viajar por barco era lo más común y gracias a ello se realizaron importantes descubrimientos en siglos pasados, se conocieron nuevas especies de plantas y animales y se entabló un comercio que iba más allá de las fronteras terrestres. Aún hoy los mares son una fuente de importantes actividades económicas como la pesca y la extracción de recursos minerales.

¿La desventaja? La degradación que el ser humano ha ocasionado como consecuencia de la **sobreexplotación** de los recursos. La contaminación por basura es solo uno de los problemas ecológicos sobre los mares, pues yacen también el agotamiento de las especies y obviamente, el peligro de extinción que algunas enfrentan. Un problema particular es el de varios mares interiores o casi cerrados, que durante el transcurso de los últimos años han mostrado un dramático descenso del nivel de sus aguas ya que estas se han usado primordialmente para la irrigación agrícola o el uso industrial.

GeoEnciclopedia.

1. Lee el texto que se te ofrece y seguidamente señala:
- Palabras que conozcas y utilices.
 - Palabras que no conoces.
 - Palabras que alguna vez escuchaste pero no las utilizas.

Después, clasifica los términos en una tabla siguiendo la distinción que se acaba de explicar.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES REQUERIDOS	ESPACIO DE ACTUACIÓN
<p>Con este ejercicio se pretende que el alumnado genere una lista de vocabulario pasivo – aquellas voces que no son conocidas- y otra de vocabulario potencial – vocablos que han sido escuchados en alguna ocasión pero que no se emplean-; de esta forma, con el acercamiento a las distintas voces se pretende que el vocabulario considerado pasivo se traslade al potencial y este último, al lexicón mental de los alumnos y, por ello, al léxico</p>	<p>-Material de escritura. -Cuaderno de la asignatura.</p>	<p>Aula habitual</p>

disponible.		
-------------	--	--

2. Puesta en común: con el resto de tus compañeros crea una lista con todas las palabras subrayadas del texto, sin tener en cuenta la clasificación que has hecho previamente.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
La creación de un glosario común que acoja todo el vocabulario pasivo y potencial del grupo permitirá una ampliación del foco del alumno, de manera que sea capaz de reflexionar acerca del listado y su conocimiento personal del mismo. Además, permitirá el aumento del caudal léxico desde el que comenzar a trabajar.	-Material de escritura. -Cuaderno de la asignatura.	Aula habitual.

3. Búsqueda de información: tras haber repartido las palabras del glosario entre todos, deberás realizar una búsqueda sobre el significado de esas palabras creando una *webgrafía* donde se refleje los sitios de los que has obtenido la información.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
Al llevar a cabo esta actividad el alumnado podrá realizar una investigación	-Material de escritura. -Cuaderno de la	Aula habitual si esta dispusiera de dispositivos

<p>individual en torno a las palabras que le sean impuestas, de manera que potenciaremos su autonomía como individuo y su capacidad de selección de la información, contrastando diversas fuentes y aumentando sus conocimientos por iniciativa propia para decidir cuál es la idónea para la creación del portafolio de información sobre el término. Asimismo, se servirán de las TIC para potenciar un uso adecuado de las mismas y desarrollar una competencia digital sana.</p>	<p>asignatura. -Dispositivos electrónicos con acceso a internet.</p>	<p>electrónicos. En caso contrario, la actividad debería desarrollarse en un aula equipada con estos.</p>
--	--	---

4. Lexicógrafo por un día: haciendo uso del portafolio de información que has producido, inventa nuevas definiciones para esas palabras, teniendo en cuenta lo que has aprendido sobre ellas. (No más de 5 líneas por cada término).

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
<p>El ejercicio de plantear y construir definiciones permite al individuo poner en práctica varias cuestiones. En primer lugar, es más probable que al ser él mismo el que redacta la</p>	<p>-Material de escritura. -Cuaderno de la asignatura. -Dispositivos electrónicos con acceso a internet.</p>	<p>Aula habitual si esta dispusiera de dispositivos electrónicos. En caso contrario, la actividad debería desarrollarse en un</p>

<p>acepción del término, este se incluya a su lexicón mental con una mayor fiabilidad. Además, en el proceso cognitivo de creación de la definición, el alumno construirá redes léxicas a través de las cuales despertará nuevos campos semánticos que, con posterioridad, al hacer uso de la voz a definir, aparecerán para él como vocabulario potencial.</p> <p>De esta manera, no solo trabajamos en torno a un único vocablo, sino que permitimos un desarrollo inconsciente del lexicón mental del educando, ampliando sus redes semánticas y, por ello, su léxico disponible.</p>		<p>aula equipada con estos.</p>
--	--	---------------------------------

5. Nube de palabras: sigue las instrucciones del profesor para acceder a *mentimeter.com* y contribuye a la creación de nubes de palabras junto al resto de tus compañeros.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
<p>Si consideramos la sociedad visual en la que se</p>	<p>-Material de escritura.</p>	<p>Aula habitual si esta dispusiera de</p>

<p>encuentran nuestros jóvenes, podemos determinar que el uso de representaciones visuales puede llegar a permitir un mejor aprendizaje; si a ello le sumamos el uso de las TIC, probablemente nuestro propósito motive más al alumnado a trabajar en torno al significado de las palabras, así como a las relaciones que se establecen entre ellas.</p> <p>Por esta razón, se propone la creación de varias nubes de palabras, esto es, representaciones visuales creadas a partir de palabras, con el fin de potenciar el aprendizaje del léxico a través de la gamificación⁷. Así, se propone trabajar con <i>Mentimeter Word Clouds</i>⁸, ya que nos permite acceder a los datos de una manera</p>	<p>-Cuaderno de la asignatura.</p> <p>-Dispositivos electrónicos con acceso a internet.</p>	<p>dispositivos electrónicos.</p> <p>En caso contrario, la actividad debería desarrollarse en un aula equipada con estos.</p>
--	---	---

⁷ Se trata de una técnica de aprendizaje que transfiere la mecánica de los juegos al ámbito educativo con el fin de potenciar resultados más óptimos. Con su aplicación contribuimos a la adquisición de conceptos y al aprendizaje de nuevos términos.

⁸ Hemos considerado el uso de esta aplicación digital porque permite que, a través de un dispositivo electrónico, los alumnos puedan ir contestando simultáneamente mientras se proyecta en el aula; además, al ser respuestas anónimas, esto puede incrementar la participación de aquellos más tímidos en cuando a las intervenciones en el aula se refiere.

<p>muy visual al dar mayor protagonismo a las palabras que aparecen con mayor frecuencia. Esto dará lugar a la búsqueda en diccionarios en línea de algunos de los términos que aparecen, así como a la ampliación del vocabulario potencial del alumnado en su conjunto.</p>		
---	--	--

6. ¿Preparado? 1, 2,3... ¡improvisa!: Por grupos, a cada uno se le repartirá una de las nubes de palabras creadas entre todos. De todas las palabras que encontréis en ella, deberéis escoger seis que tendréis que incorporar en una situación comunicativa que el profesor os dirá cuando llegue vuestro turno.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
<p>Es importante tener en cuenta que al afrontar esta actividad debemos establecer una serie de normas básicas que contribuyan al trabajo de lo que conocemos como currículum implícito. Por ello, la normativa debe basarse en la misma que se pone en práctica a diario, es decir, se debe incentivar la creación de un espacio multicultural</p>	<p>-Material de escritura. -Cuaderno de la asignatura.</p>	<p>Aula habitual</p>

<p>basado en el respeto, la igualdad y el diálogo.</p> <p>Resulta evidente que uno de los conflictos que encontramos en el aula es la falta de identificación de registro al que deben adecuarse y de la situación en la que se encuentran. Por ello, proponemos una actividad en la que el alumnado se vea obligado a improvisar a partir de tres pistas: espacio comunicativo, relación entre los improvisadores y registro que deben adoptar.</p> <p>Con ello, podremos trabajar los contenidos sobre comunicación oral del currículo de Cantabria:</p> <ul style="list-style-type: none">• “Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.• Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos		
--	--	--

<p>de autoevaluación. Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación.” (2015, p. 3197).</p>		
---	--	--

7. Creemos palabras: De nuevo por grupos, debéis crear para cada una de las seis palabras que habéis utilizado en vuestra improvisación un mínimo de cuatro palabras derivadas o que pertenezcan a la misma familia léxica.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
<p>Para volver a desarrollar un aprendizaje colaborativo, tal y como se ha hecho en otras actividades ya justificadas, se propone la creación de nuevos grupos que creen en conjunto nuevos términos a partir de los conocimientos teóricos ya trabajados en el aula en las sesiones expositivas sobre la formación de palabras en español.</p> <p>De esa forma, permitiremos la creación de un espacio de reflexión que facilite la puesta</p>	<p>-Material de escritura. -Cuaderno de la asignatura.</p>	<p>Aula habitual</p>

<p>en práctica de formación de palabras, partiendo de una serie de palabras previamente establecidas –en este caso las elegidas en la actividad anterior <i>¿Preparado? 1, 2,3... ¡improvisa!-</i>, así como la creación de campos semánticos.</p>		
--	--	--

8. Partiendo de esas nuevas palabras que habéis ideado, cada uno de los integrantes del grupo deberá crear una definición sinonímica mixta para cada nuevo vocablo; esto es, crear una acepción con un sinónimo y una frase que permita mejorar la comprensión del significado semántico de la palabra.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
<p>Otra forma de potenciar la adquisición de vocabulario en los estudiantes parte de la relación por semejanza: la sinonimia. Para ello, retomamos la actividad de creación definitoria, pero incluyendo una nueva estructura.</p> <p>Los motivos por los que elegimos la utilización de la definición sinonímica mixta los encontramos en Prieto Cruz (2020):</p> <p>“Parece pertinente</p>	<p>-Material de escritura.</p> <p>-Cuaderno de la asignatura.</p>	<p>Aula habitual</p>

<p>señalar la eficiencia de la definición sinonímica mixta en comparación con la sinonímica simple o compuesta. Esto radica en el hecho de que una definición sinonímica mixta no solo aporta un equivalente con el cual el lema comparte identidad, sino que si no fuera suficiente la aportación de un sinónimo (ya que este puede ser desconocido por parte del consultante), la frase o el sintagma que se indica a continuación puede aportar una información relevante para la resolución de la duda. Es decir, el equivalente que se ofrece como definitorio del lema reforzaría su significado con el sintagma posterior y así se construiría una definición más eficiente para el vocablo consultado.”</p>		
---	--	--

<p>Así, si asumimos la idea de la eficiencia de la definición sinonímica mixta de las palabras, podemos afirmar que contribuiría a la adquisición y fijación del término a definir, así como del sinónimo ofrecido en la acepción del mismo.</p> <p>Además, no solo nos permitiría la ampliación del vocabulario del alumnado, sino también una enseñanza que trate las relaciones de semejanza entre las voces del español.</p>		
--	--	--

9. A partir de esas definiciones cread ejemplos en los que el intercambio entre la palabra a definir y el sinónimo de la definición no cambie el significado total de la oración.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
<p>Siguiendo la línea de trabajo en cuanto a contenidos teóricos de la actividad anterior, ofrecer un ejercicio que permita reflexionar sobre los tipos de sinonimia, así como la riqueza del español como lengua resulta pertinente en nuestro propósito.</p> <p>Por ello, con la presente actividad pretendemos hacer reflexionar al alumnado sobre los entresijos del léxico</p>	<p>-Material de escritura.</p> <p>-Cuaderno de la asignatura.</p>	<p>Aula habitual</p>

español, así como aumentar su caudal léxico y fomentar el conocimiento pragmático que encontramos en la utilización de algunas palabras en determinados contextos.		
--	--	--

10. Reflexiona: ¿has sido capaz de hacer lo que se te pedía en el ejercicio anterior? ¿Por qué crees que en algunos casos no es posible el intercambio de un sinónimo por otro? Redacta, en al menos 10 líneas las razones por las que crees que esto ha ocurrido.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
<p>Para cerrar el trascurso de las actividades anteriores, lo que se pretende con este ejercicio es dirigir la redacción de un texto breve en el que el alumno demuestre a qué ideas ha logrado llegar a partir de la cumplimentación de los ejercicios prácticos.</p> <p>A su vez, con ello pretendemos que el educando se sienta libre de expresar las ideas que le han ido surgiendo a lo largo de las actividades para asentar una reflexión fundada sobre el uso de sinónimos en contextos diferentes.</p>	<p>-Material de escritura.</p> <p>-Cuaderno de la asignatura.</p>	Aula habitual

11. Si existen palabras que se relacionan por semejanza, ¿por qué parece que no existen palabras que se relacionen por oposición? Busca palabras que se opongan por realidad o significado, creando al menos 10 parejas. Por ejemplo: *mar-campo*.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
<p>Con el fin de trabajar la relación entre palabras por oposición y ampliar el vocabulario de los estudiantes, se propone la creación de un breve glosario de diez pares mínimos a partir de opuestos semánticos.</p> <p>De esta manera, al igual que en actividades anteriores, no solo se aumentará el léxico del alumnado, sino que también otorgará una zona de reflexión sobre la relación de las palabras por oposición.</p>	<p>-Material de escritura.</p> <p>-Cuaderno de la asignatura.</p>	Aula habitual

12. Hora de crear: haciendo uso de las parejas propuestas en el ejercicio anterior debes escribir un relato breve (dos páginas máximo) en el que se encuentren esas palabras. Recuerda que el texto debe acoger todas sus propiedades: adecuación, coherencia y cohesión.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
<p>Esta actividad se propone con el fin de trabajar los contenidos pertenecientes al bloque 2 del</p>	<p>-Material de escritura.</p> <p>-Cuaderno de la</p>	Aula habitual

<p>currículo de Cantabria - comunicación escrita: leer y escribir-:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión • Escritura de textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral. • Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados. <p>Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y</p>	<p>asignatura.</p>	
---	--------------------	--

profesional.” (2015, p. 3200)		
-------------------------------	--	--

13. Constelaciones léxicas: el profesor os propondrá una palabra aparecida en el texto “*Mares*”, con el fin de que construyáis entre todos los componentes del grupo una constelación léxica. En esta constelación pueden aparecer todas las palabras que se os ocurran al pensar en la que el profesor os adjudicará, además de refranes o expresiones que estén relacionadas con la misma.

JUSTIFICACIÓN	MATERIALES	ESPACIO DE ACTUACIÓN
Para finalizar el conjunto de actividades se propone un regreso al texto inicial, otorgando cierta estructura circular que permita a los educandos meditar sobre la travesía a través de las palabras y sus relaciones. De esta manera, volviendo a la creación de nuevos grupos de trabajo, cada uno de ellos deberá crear una constelación léxica a partir del término que le haya sido otorgado. Con ello no solo podrán demostrar esa ampliación del caudal léxico, sino que también les dará acceso a la creación de un póster educativo que será expuesto en el aula.	-Material de escritura. -Cuaderno de la asignatura.	Aula habitual

5.4. Evaluación

Con el fin de conocer si el alumnado ha sido capaz de lograr los objetivos establecidos para la propuesta, proponemos dos formas de evaluación.

En primer lugar, el docente deberá realizar una evaluación cualitativa y cuantitativa que ofrezca los datos de mejora y avance de cada alumno a lo largo del desarrollo de las actividades. Para ello, la corrección diaria de las actividades supondrá la cuantificación de la nota, haciendo uso de una rúbrica para la evaluación cualitativa al finalizar el total de la propuesta.

Por otro lado, resulta conveniente que cada uno de los estudiantes cumplimente una autoevaluación que les permita reflexionar sobre la utilidad de la enseñanza-aprendizaje llevada a cabo. Además, esto posibilitará al docente conocer qué es lo que funciona y qué debe mejorarse para el porvenir del alumnado.

En consecuencia, la evaluación cualitativa y cuantitativa llevada a cabo por el docente supondrá un 80% de la nota final, dejando el 20% restante a la autoevaluación del estudiantado.

Para ello, se ofrecen a continuación las rúbricas a cumplimentar para la autoevaluación y la evaluación cualitativa.

Autoevaluación del estudiante

Nombre: _____

1	¿Qué grado de implicación has mostrado en las actividades que has realizado? ¿Alto, medio o bajo? Razona tu respuesta.
2	¿Cómo calificarías tu aportación al trabajo en equipo? ¿Muy positiva, positiva, regular o negativa? Explica por qué.

3	¿Te ha resultado provechosa la realización de algunas actividades de manera individual? Explica por qué.
4	¿Cuáles han sido las tareas que te han resultado más complejas? ¿Por qué?
5	¿Cuáles han sido las tareas que te han parecido más fáciles de realizar? ¿Cuál ha sido el motivo?
6	¿Crees que has aprendido más vocabulario del que ya sabías antes?
7	¿Qué aspectos mejorarías para futuras actividades sobre vocabulario?

8	¿Qué es lo que has hecho bien y debes mantener en futuras propuestas?

Rúbrica de evaluación cualitativa

Nombre: _____

	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Contribuye a las cuestiones planteadas en el aula.				
Contesta preguntas a sus compañeros y les ayuda en las tareas grupales.				
Contribuye a la clase con material e información adicional.				
Demuestra iniciativa y creatividad en las actividades de clase.				
Pide ayuda cuando considera que la requiere.				
Organiza su tiempo en función de las actividades que debe cumplimentar.				

Demuestra el aprovechamiento de la propuesta en cuanto a los objetivos que se buscan cumplir.				
--	--	--	--	--

6. IDEAS FINALES A MODO DE CONCLUSIÓN

El poder de las palabras radica en gran medida en su inherencia a la representación de nuestra realidad. Por tanto, parece lógico pensar que si a una persona se le limita de forma considerable el acceso a estas, el resultado de sus procesos cognitivos y comunicativos serán simples o incluso escasos en muchos aspectos, puesto que su reconstrucción de las realidades que le cercan se verán limitadas en significado; es decir, si reducimos las posibilidades de enfrentamiento a nuevas palabras que les permitan a los distintos hablantes comunicarse de manera óptima, la capacidad comunicativa de estos será más limitada que si, por el contrario, aumentamos los espacios y tiempos en los que se trabajan con las palabras. En consecuencia, cuanto menor sea el caudal léxico de una persona, menor será su capacidad descriptora del mundo en el que convive, así como su entendimiento.

De esta forma, debemos considerar que el hecho de no tener acceso a un léxico disponible amplio puede generar frustraciones en las distintas situaciones comunicativas en las que un individuo puede llegar a encontrarse, bien porque no consigue hacer uso de un vocablo que aúne todos los matices precisos para dar significado al mensaje que quiere transmitir, bien porque la limitación comunicativa puede generar una situación conflictiva por falta de entendimiento.

Por tanto, si esto puede ocurrirle a cualquier hablante nativo de una lengua como el español, ¿por qué no buscamos la manera de optimizar el aprendizaje de vocabulario en nuestros estudiantes para evitar ese tipo de disposiciones?

A lo largo de este trabajo, hemos señalado en varias ocasiones que el aprendizaje de la palabra como unidad lingüística dotada generalmente de significado, está recogido por el currículo de Cantabria. Sin embargo, si consideramos los datos recogidos sobre el léxico disponible de los alumnos de 4º de la ESO del IES Leonardo Torres Quevedo (véase *Anexo II: Tablas alfabéticas*), observamos que no existe una gran variabilidad semántica, aunque si encontramos acusadas diferencias entre unos campos de interés y otros.

Por ello, con la realización progresiva de las actividades propuestas se pretende ampliar las redes léxicas del estudiante a través del contexto comunicativo y las distintas relaciones que se establecen entre las palabras, es decir, nos alejamos del modelo memorístico tradicional que se ha venido cultivando a lo largo de la historia de la educación y nos acercamos al enfoque comunicativo desde el que se rige el proceso de enseñanza-aprendizaje actual.

Para conseguir este objetivo, creemos conveniente que se establezca el léxico disponible del estudiantado como punto de partida, puesto que este será siempre la guía más fiel para asentar el procedimiento de adecuación y actuación hacia las necesidades del alumnado. Esto permite no solo el aprendizaje por inmersión, sino también un aprendizaje consciente que, tal y como hemos venido señalando, permita un mayor manejo y conocimiento de los significados, las relaciones y la utilidad de elegir entre una voz u otra para acercar el mensaje a la voluntad del emisor lo máximo posible, ya que solo de esta manera se producirá un resultado provechoso del proceso comunicativo.

Además, la ampliación léxica a la que pueda ser sometida un estudiante puede contribuir de forma muy enriquecedora en su desarrollo personal, ya que si nos acercamos al modelo de las cinco Cs [Lerner (2004); Roth y Brooks-Gunn (2003)], la mejora de la capacidad comunicativa a través del buen uso de las palabras puede mejorar el desarrollo de la competencia, la confianza, la conexión, el carácter, así como el cuidado y la compasión del alumnado.

Así, la competencia puede incentivarse en el desarrollo de una actividad que requiera un buen desempeño en las distintas áreas en las que esta se englobe, permitiendo llevar a cabo un desarrollo social, académico y cognitivo que incluya habilidades sociales y competencias cognitivas como la capacidad para tomar decisiones y comunicarlas.

Por otro lado, la mejora de la confianza puede trabajarse a través de una modalidad de desempeño colaborativa, ya que las interrelaciones entre los iguales permitirá una valoración global positiva de uno mismo y de autoestima e identidad. Estas estrategias de aprendizaje cooperativo trabajan la cohesión en grupo favoreciendo la autonomía y la participación, esto es, experimentar dentro del grupo en la realización de las actividades.

Asimismo, mediante la conexión se establecerán vínculos positivos con la familia, los iguales y la institución educativa, ya que se realizarán intercambios comunicativos bidireccionales, así como el traspaso progresivo de control y responsabilidad sobre el aprendizaje desde profesor al adolescente, actuando el profesor como guía o fuente de ayuda y transmitiendo expectativas positivas (motivación).

En cuarto lugar, la ejecución de la actividad lleva implícito el respeto por las normas sociales y culturales, así como la adquisición de modelos de conducta adecuada, el sentido de lo correcto o incorrecto e integridad, lo que les permitirá el desarrollo del carácter.

Por último, se efectuará el cuidado y la compasión a partir del sentido de simpatía, empatía e identificación con los demás a través de la creación de un aula multicultural basada en el diálogo.

En consecuencia y siguiendo a Oliva (2015), todas estas competencias permitirán crear un ambiente positivo junto a vínculos personales positivos con aquellos con los que conviven en el día a día, así como el establecimiento de vínculos con la escuela y la construcción, por tanto, de un entorno educativo que suponga también una regulación de su comportamiento en el centro.

No obstante, toda esta progresión del alumnado se ve restringida si limitamos el aprendizaje de nuevo vocabulario que se vaya ampliando y adecuando al crecimiento del estudiante y a su propio avance dentro del sistema educativo.

A su vez, debemos considerar las propuestas de Piaget y Ausubell sobre el constructivismo social, ya que comparten una visión del desarrollo cognitivo y el aprendizaje como fenómenos individuales que ocurren de dentro afuera; es decir, para dichos autores es el propio individuo quien, a partir de sus experiencias con el entorno, va elaborando formas de conocimiento cada vez más complejas que le permiten a su vez adaptarse al medio en el que se desarrolla y comprenderlo. Sin embargo, el desarrollo psicológico y el aprendizaje, tal y como determina Vygotsky, son procesos de desarrollo sociales e interactivos y, por tanto, requieren de una comunicación fructífera

que no siempre va a resultar así si el léxico con el que llevamos a cabo la acción es limitado.

Uno de los motivos por los que se han confeccionado algunas actividades que requieran el trabajo colaborativo es que detrás de una estructura de aprendizaje cooperativo existe la convicción de que los estudiantes no solo aprenden ya que el profesor les enseña una serie de contenidos específicos, sino que además aprenden debido a la relación que se establece entre ellos, enseñándose unos a otros, de forma que la cooperación entre iguales que aprenden de manera conjunta, en una interacción más simétrica, es tan fundamental como la participación más asimétrica entre el alumnado y el profesor que les enseña.

Sin embargo, somos conscientes de que cada uno de los educandos debe gestionar el desarrollo de la autonomía, contribuyendo así al desarrollo de una de las competencias básicas. Por ello, determinadas actividades exigen un trabajo individual que permita la creación de un espacio de reflexión personal que de voz a las opiniones de cada uno de ellos y permita la demostración del buen manejo de los conocimientos adquiridos a lo largo del progreso de las actividades en el aula.

En definitiva, a pesar de la descalificación que en muchas ocasiones sufre la asignatura de Lengua castellana y literatura -la cual se reconoce como transversal en el sistema educativo-, así como su funcionalidad dentro del desarrollo pedagógico de los jóvenes, se ha pretendido con este trabajo dilucidar varias cuestiones.

En primer lugar, el trabajo en torno a la palabra permite un desarrollo personal más completo para el alumnado, ya que el conocimiento de la lengua y, de forma más concreta, el aprendizaje del vocabulario y las relaciones que se encuentran intrínsecas en este, le ayuda a construir progresivamente la concepción del mundo que le rodea, así como la percepción individual del mismo.

Del mismo modo, mejora la convivencia entre iguales, puesto que enseñar estrategias léxicas y comunicativas permite la creación de un clima positivo

para el alumnado, además de un ambiente multicultural y respetuoso que se base en el diálogo.

Y por último, no debemos olvidar que los educandos son ciudadanos en potencia que forman parte de una sociedad que convive desde la interacción multicultural e igualitaria, por lo que incentivar una mejora comunicativa permitirá también la mejoría de las relaciones interpersonales que posean con la sociedad.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, J. (2005). *Motivación en la escuela, motivación en la familia*. Madrid: Morata.

Bajtín, M. (1989). Las fronteras del discurso: el problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores, México.

Bartol Hernández, J.A. (2006). "La disponibilidad léxica", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 36,1:380-384.

Bartol Hernández, J. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. p. 85 - 107. En R. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Eds.) *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla*, p. 85 - 107. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

Carrera de la Red, M^a. F., Bradley, W. E., (2002). Extranjerismos en el léxico disponible de Cantabria. *Actas del V Congreso de lingüística general*, 5-8/3/2002. Universidad de Cantabria.

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC, 5 junio, 2015)

De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Dispolex (2003). ¿Qué es la disponibilidad léxica?.
<http://www.dispolex.com/info/la-disponibilidad-lexica>

Fernández Juncal, C. (2013). *Léxico disponible de Cantabria. Estudio Sociolingüístico*. PUbliCan Ediciones Universidad de Cantabria, Ediciones Universidad Salamanca.

Gallego, D. J. (2014). *Léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá.

Galoso Camacho, M^a.V., Prado Aragonés, J. (2004). La estructura estadística del léxico disponible de informantes nativos e informantes de ELE, *Las gramáticas y diccionarios en la enseñanza del español como segundas lenguas: deseo y realidad. Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE*, 9-22.

García López, M. (2000). Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés utilizadas por los estudiantes de secundaria. *Lenguaje y textos*, 15: 61-69.

García, F. (2011). La creatividad léxica a través de los recursos morfológicos del léxico disponible del español de Galicia, en López Meirama, B. (Ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 217-266.

Gil y Escaño (2010) Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En Coll, C. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: GRAÓ, 131-154.

Gómez Devís, B. (2005). Aprovechamiento del léxico disponible. *Lenguaje y textos*, 23, 69-76.

Gómez Molina, J.R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE*, 7, 69-93.

Gómez Molina, J. R. (2003) La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC). *II Congreso Internacional de español*

para *Fines Específicos*, (7-8 noviembre), Ámsterdam, Holanda.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm

Gómez Molina, J.R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50.

Hernández Muñoz, N. y Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas, en del Barrio de la Rosa, F. (ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 99-122.

Herrera, F. (ed.) (2017). *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras*. Barcelona: Difusión. Cuadernos de didáctica.

Higueras García, M. (2012). Claves prácticas para la enseñanza del léxico (2004). *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11), republicado. Recuperado a partir de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/183>

Jiménez Catalán, R.Mª (2017). Estudios de disponibilidad léxica en español y en inglés: revisión de sus fundamentos empíricos y metodológicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>.

Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lin Jing, K. (2012). El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera, *Marcoele Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 14. Disponible en <http://marcoele.com/>.

López Chávez, J. (1994). Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica, *REALE*, 1, 67-84.

López Morales, H. (1978). Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular. *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6/1, 73-86.

López Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco libros.

Madej, A. (2012). Las estrategias de aprendizaje del vocabulario según la Literatura Metodológica Contemporánea. *Asociación Europea de Profesores de Español*.

Moreno Fernández, F. (2012). Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas: A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6, 2. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>.

Moreno Ramos, J. (2000). Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudio empírico). *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 45-59.

Moreno Ramos, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. *Glosas didácticas*, Nº 11, 162-168.

Oliva (2015). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 223-234

Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de ELE, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la*

Enseñanza de Lenguas, 6, 2. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>.

Paredes García, B. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>.

Prados, Reina y Del Rey (2014). Principales modelos teóricos ante los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Prados et al (ed.) *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide, 13-35.

Prieto Cruz, E.D. (2020). *Relaciones semánticas y diccionario: análisis de la definición sinonímica en el Diccionario de la Lengua Española (DLE, RAE/ASALE)*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Salamanca.

Pujolás (2005). El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. En *Cuadernos de Pedagogía*, 345.

Regueiro, M. (2012). Comentario al artículo de Roberto Verdeses “Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6,2. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>

Rodríguez Muñoz, F. J., Muñoz Hernández, I. O. (2009). De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 4: 8-18.

Santrock (2004). *Adolescencia. Psicología del Desarrollo*. Mc Graw-Hill.

Sandu, F. (2012). La disponibilidad léxica en alumnos rumanos de ELE: incidencia de la variable ‘sexo/género’ y su correlación con el ‘nivel escolar’,

Lingua Americana, 3:61-85.

Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.

Samper Hernández, M. (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, Casa de Colón.

Samper Padilla, J.A., Bellón, J.J., Samper Hernández, M. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxico en español. En R. Ávila, J.A. Samper y H. Ueda (eds.), *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*. Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana, 20-27.

Torres Moreno, C. (2010). Adquisición y desarrollo del vocabulario. *Temas para la educación*, N°9, Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía.

Anexos.

Anexo I: Cuestionario sin cumplimentar.



DATOS DEL ENCUESTADO

1. Sexo (Ponga una X en el lugar correspondiente)

Masculino

Femenino

2. Localidad en la que residen los padres _____

3. Profesión del padre _____

Profesión de la madre _____

4. Estudios del padre _____

Estudios de la madre _____

1	2	3
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.
11.	11.	11.
12.	12.	12.
13.	13.	13.
14.	14.	14.
15.	15.	15.
16.	16.	16.
17.	17.	17.
18.	18.	18.
19.	19.	19.
20.	20.	20.
21.	21.	21.
22.	22.	22.
23.	23.	23.
24.	24.	24.
25.	25.	25.

4	5	6
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.
11.	11.	11.
12.	12.	12.
13.	13.	13.
14.	14.	14.
15.	15.	15.
16.	16.	16.
17.	17.	17.
18.	18.	18.
19.	19.	19.
20.	20.	20.
21.	21.	21.
22.	22.	22.
23.	23.	23.
24.	24.	24.
25.	25.	25.

7	8	9
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.
11.	11.	11.
12.	12.	12.
13.	13.	13.
14.	14.	14.
15.	15.	15.
16.	16.	16.
17.	17.	17.
18.	18.	18.
19.	19.	19.
20.	20.	20.
21.	21.	21.
22.	22.	22.
23.	23.	23.
24.	24.	24.
25.	25.	25.

10	11	12
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.
11.	11.	11.
12.	12.	12.
13.	13.	13.
14.	14.	14.
15.	15.	15.
16.	16.	16.
17.	17.	17.
18.	18.	18.
19.	19.	19.
20.	20.	20.
21.	21.	21.
22.	22.	22.
23.	23.	23.
24.	24.	24.
25.	25.	25.

13	14	15
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.
11.	11.	11.
12.	12.	12.
13.	13.	13.
14.	14.	14.
15.	15.	15.
16.	16.	16.
17.	17.	17.
18.	18.	18.
19.	19.	19.
20.	20.	20.
21.	21.	21.
22.	22.	22.
23.	23.	23.
24.	24.	24.
25.	25.	25.

16	17	18
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.
11.	11.	11.
12.	12.	12.
13.	13.	13.
14.	14.	14.
15.	15.	15.
16.	16.	16.
17.	17.	17.
18.	18.	18.
19.	19.	19.
20.	20.	20.
21.	21.	21.
22.	22.	22.
23.	23.	23.
24.	24.	24.
25.	25.	25.