



Facultad de Educación

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

El Aprendizaje Basado en Datos: Una respuesta a la escasez de exposición a los verbos frasales en libros de texto de inglés como lengua extranjera

Data-driven learning: A response to limited phrasal verb input in English language textbook

Alumna: Lucía Merino Carpintero

Especialidad: Lenguas extranjeras (inglés)

Directora: Elaine Millar

Curso académico: 2024-25

Fecha: 5 de septiembre de 2025

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Datos (ABD) como respuesta a la escasez de input léxico en libros de texto de inglés como lengua extranjera, concretamente de los verbos frasales (VF). Esta propuesta nace del análisis de un libro de texto usado en un instituto público de Cantabria, así como de otros estudios previos que muestran esta falta de input. Dada la limitada presencia de estas construcciones en los materiales curriculares convencionales, el objetivo de esta propuesta es complementar dichos materiales mediante el uso de corpus lingüísticos que permitan a los estudiantes acceder a datos reales y contextualizados. La metodología se basa en el ABD, que promueve la exploración activa del lenguaje a través de herramientas de análisis de corpus. Esta propuesta está diseñada para ser implementada en un grupo de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) dentro del programa bilingüe en España. Aunque esta propuesta didáctica no ha sido llevada a la práctica, se considera viable y potencialmente aplicable en contextos educativos reales para favorecer la adquisición de los VF y fomentar la autonomía del estudiante.

Palabras clave: Aprendizaje basado en datos, verbos frasales, corpus lingüístico.

Abstract

This master's thesis presents a didactic proposal based on Data-Driven Learning (DDL) as a response to the lack of lexical input in English as a Foreign Language textbooks, with particular emphasis on phrasal verbs (PVs). The proposal stems from the analysis of a textbook used in a public secondary school in Cantabria, as well as from other previous studies that highlight the lack of input of PVs. Given the limited presence of these constructions in conventional curricular materials, the aim of this proposal is to complement them with activities using linguistic corpora, allowing students to access authentic and contextualized language data. The methodology is grounded in DDL, which fosters active language exploration through corpus analysis tools. This proposal is designed for implementation in a 4th-year Secondary Education (ESO) class within a bilingual program in Spain. Although the proposal has not yet been carried out, it is considered viable and

potentially applicable in educational contexts to support PVs acquisition and promote learner autonomy.

Keywords: Data-Driven Learning, phrasal verbs, linguistic corpus.

Declaración de uso de herramientas de inteligencia artificial

Durante el desarrollo de este trabajo, se ha empleado la herramienta ChatGPT (GPT-4, OpenAI) como apoyo en algunas secciones para la redacción y reformulación de frases con el objetivo de ayudar a la lectura, así como para la corrección gramatical y ortográfica. Alguno de los *prompts* introducidos son: “Sinónimos de X palabra”, “¿cómo puedo expresar esta idea de forma más clara?”, “¿esta frase es lo suficientemente académica y clara?”. Cabe destacar que todas las frases proporcionadas por la IA fueron revisadas críticamente por la autora.

Índice

1. Introducción	6
1.1 Contextualización del Aprendizaje Basado en Datos (ABD) en la enseñanza de inglés como lengua extranjera	6
1.2 Aplicación del ABD en la enseñanza de verbos frasales	7
1.3 Propósitos y objetivos	8
1.4 Estructura del trabajo	8
2. Marco teórico.....	9
2.1 Beneficios pedagógicos del ABD	9
2.2 Desafíos del ABD	14
2.3 Teorías y enfoques pedagógicos relevantes	15
2.4 Verbos frasales, limitaciones de los materiales y el potencial del ABD. ..	16
2.5 Estudios previos	19
3. Estudio de caso y propuesta didáctica	24
3.1 Introducción contexto educativo	24
3.2 Análisis de un manual de inglés	24
3.3 Propuesta didáctica	31
3.3.1 Vinculación con el currículo y la LOMLOE.....	32
Objetivos didácticos	32
3.3.2 Marco competencial	33
3. 4 Escenario de aplicación.....	35
3. 5 Materiales	36
3.6 Organización de las sesiones	36
3. 7 Descripción y temporalización de las sesiones	37
4. Atención a la Diversidad	45
5. Evaluación	46
6. Conclusión.....	48
9. Bibliografía	51

1. Introducción

1.1 Contextualización del Aprendizaje Basado en Datos (ABD) en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

El *Data-Driven Learning* (Aprendizaje Basado en Datos, ABD) es una metodología que combina el uso de corpus lingüísticos y herramientas digitales con el fin de que el alumnado descubra reglas y patrones del lenguaje por sí mismo. Su propósito es darles la oportunidad a los estudiantes de analizar datos de la lengua empleada en situaciones comunicativas reales, con el objetivo de que sean capaces de construir su propio conocimiento (Johns, 1990), y, por ende, alcanzar un mayor grado de autonomía en el proceso de aprender una lengua extranjera. Este enfoque, de carácter inductivo, ofrece a los estudiantes la posibilidad de utilizar un software que les proporciona acceso a grandes colecciones de textos auténticos (corpus lingüísticos), lo que les permite hallar por sí mismos respuestas a sus dudas lingüísticas sin tener que depender exclusivamente del profesor o de materiales ya elaborados (Boulton, 2017). Dentro del ABD, una enseñanza orientada a la lingüística busca que el análisis del idioma se realice centrándose, particularmente, en los elementos léxicos y estructurales (Boulton, 2017). En este sentido, la enseñanza de vocabulario basada en corpus facilita la adquisición del léxico, ya que permite a los estudiantes identificar patrones, colocaciones y significados a partir de ejemplos auténticos (Rasikawati, 2019).

Por otro lado, la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EILE) es una parte esencial del currículo de secundaria y su objetivo principal es asegurar que el alumnado pueda “comprender, expresarse e interactuar en inglés, así como el enriquecer y expandir su conciencia intercultural” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s. f). Con estos objetivos en mente, el ABD ha ganado relevancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que ofrece un método que facilita la adquisición léxica, así como la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje (Nugraha et al., 2017). A diferencia de los métodos convencionales de enseñanza de vocabulario, que generalmente, presentan el léxico de manera aislada y descontextualizada (Nation, 2001), esta metodología presenta una alternativa

más inductiva y exploratoria (Crosthwaite y Boulton, 2024) que permite al alumnado mejorar su competencia comunicativa a la vez que reflexiona sobre el lenguaje.

1.2 Aplicación del ABD en la enseñanza de verbos frasales

Enseñar unidades léxicas complejas, como los *phrasal verbs* (verbos frasales, VF), es uno de los campos en el que el ABD puede desempeñar un papel particularmente relevante. Los VF, por su alta frecuencia en el inglés cotidiano y su carácter idiomático, suelen constituir un obstáculo para los estudiantes de esta lengua, ya que su significado no siempre puede deducirse de manera literal (Riguel, 2014; Thyab, 2019). A pesar de su importancia, los libros de texto de inglés para estudiantes de secundaria tienden a cubrir estos elementos de manera superficial, rara vez abordándolos con profundidad (Zarifi & Mukundan, 2013). Esta carencia también se puede observar en el aula, donde los estudiantes, generalmente, no están lo suficientemente expuestos a los VF en contextos naturales y variados, lo cual podría impactar negativamente su aprendizaje y uso (Abushaev, 2023). En este sentido, el ABD puede considerarse como una solución efectiva para ofrecer un contacto más rico, frecuente y contextualizado con los VF, mejorando así su adquisición.

Además, recientemente el ABD está siendo considerado como una metodología eficaz para fomentar la autonomía del estudiante y el aprendizaje inductivo de una lengua extranjera en la educación secundaria. Este planteamiento resulta especialmente prometedor ya que una mayor autonomía y exposición al lenguaje tiende a favorecer la capacidad de adquisición de los VF (Boulton, 2010). Investigaciones como las de Mourgoun et al., (2020) y Nishigaki y Kakiba (2023) sugieren que el uso de herramientas de corpus no solo podría mejorar la competencia lingüística general del alumnado, sino que también puede contribuir a su autonomía y su capacidad para analizar estructuras como los VF de forma más consciente y significativa.

1.3 Propósitos y objetivos

A pesar del creciente interés en el potencial pedagógico del ABD, aún existe un debate sobre su viabilidad en contextos de educación secundaria. Por ejemplo, conviene preguntarse si las lecciones y unidades didácticas tradicionales pueden adaptarse mediante estrategias propias del ABD. Precisamente, en esta dirección se orienta el presente Trabajo de Fin de Máster, cuyo objetivo es explorar como el ABD puede ser una herramienta que complemente de forma eficaz los materiales tradicionales y remedie la falta de exposición a los VF. Para ello, se llevará a cabo un análisis a pequeña escala de un manual ILE y se planteará una propuesta didáctica. Asimismo, este trabajo invita a seguir explorando la viabilidad de este enfoque dentro del aula y su capacidad para transformar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, así como su capacidad para fomentar la autonomía y motivación de los estudiantes.

1.4 Estructura del trabajo

Este trabajo de Fin de Máster (TFM) está organizado en cinco partes principales. Cada una de ellas está diseñada con el objetivo de que, puestas en común, muestren como el ABD puede implementarse como herramienta para aumentar la exposición a los VF. Concretamente, el trabajo muestra una propuesta didáctica, la cual se centra en cómo el ABD puede contribuir a la enseñanza y aprendizaje de los VF en la educación secundaria, proporcionando una respuesta más completa y contextualizada a este problema.

La primera sección está dedicada a la presentación del tema, situando el ABD dentro de la enseñanza del vocabulario, más específicamente en la adquisición de los VF, y delimita el propósito y objetivos de este trabajo. La segunda sección ofrece un marco teórico en el que se examinan los beneficios y desafíos del ABD, se presentan teorías pedagógicas relevantes, y se trata la falta de input léxico en los libros de texto y el potencial del ABD para solucionar estas limitaciones. Además, se exploran estudios previos que han influenciado la realización de este trabajo. La tercera sección presenta un estudio de caso y la propuesta didáctica. Este apartado realiza un análisis descriptivo y cualitativo de un manual de inglés, centrándose en cómo se presentan, en qué cantidad y

que actividades proceden. Teniendo en cuenta, los resultados del análisis, se ha desarrollado la propuesta didáctica basada en el ABD, la cual integra y extiende la enseñanza del vocabulario, vinculada con el currículo oficial. La cuarta sección se centra en cómo aplicar la propuesta didáctica atendiendo a la diversidad del alumnado, mientras que la quinta plantea la forma en la que se va a valorar. Finalmente, en la sexta sección se reflexiona sobre las conclusiones principales y sus implicaciones para la enseñanza, además de ofrecer recomendaciones para futuras propuestas y aplicaciones prácticas.

2. Marco teórico

2.1 Beneficios pedagógicos del ABD

En los últimos años, el ABD ha ganado importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras gracias a su capacidad para potenciar un aprendizaje autónomo, significativo y contextualizado (He y Xie, 2024). El ABD ofrece varias ventajas significativas para el alumnado de secundaria, una etapa en la que es fundamental estimular tanto su interés como sus capacidades analíticas y autónomas. En esta sección, se presentan y desarrollan los principales beneficios que el ABD aporta a este grupo de estudiantes, destacando su impacto en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas.

En el campo de la educación secundaria, uno de los aspectos positivos más directos del ABD es que desarrolla gradualmente la autonomía del estudiante, ya que les permite desempeñar un papel activo en la construcción de su conocimiento lingüístico. De acuerdo con Azzaro (2012), esta metodología pone a disposición del alumnado material lingüístico auténtico para que puedan observar cómo funciona el lenguaje y, de esta manera, descubrir por sí mismos patrones lingüísticos u otras características del idioma, sin depender constantemente del docente como guía. Relacionado con esta idea, Boulton (2009) sugiere que no siempre es necesaria la intervención directa del profesorado, pues los estudiantes se benefician cuando son ellos mismos quienes construyen su propio conocimiento a través de la investigación y reflexión. Esto puede observarse en el estudio llevado a cabo por Vedantham

(2025), el cual investiga si el trabajo con corpus en clase ayuda a aumentar la autonomía de los estudiantes y a ampliar su vocabulario. En dicho estudio, sesenta estudiantes emplearon la metodología ABD para descubrir patrones lingüísticos durante seis semanas. Los participantes estudiaron palabras de alta frecuencia, vocabulario académico y colocaciones léxicas, primero con ejercicios guiados y de forma colaborativa, y, más adelante, de forma más autónoma e individual. Los resultados, en forma de pre y post tests, sugieren que usar lenguaje auténtico como recurso didáctico contribuye tanto a la retención del vocabulario proporcionada por el contexto, como a ayudar a los estudiantes a ser unos aprendices más autodidácticos.

Por otro lado, el uso del ABD puede promover el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de observación del alumnado. En esta línea,

Lusta, Demirel y Mohammadzadeh (2023) explican que, al ser una metodología inductiva y basada en el aprendizaje analítico, el ABD motiva a los estudiantes a descubrir patrones lingüísticos y a desarrollar hipótesis, generando su propio conocimiento. De la misma forma, Boulton (2019), afirma que este tipo de enfoque puede promover procesos cognitivos significativos, como la identificación explícita de elementos léxicos y el reconocimiento de estructuras comunes. Asimismo, este aprendizaje ayuda a los estudiantes a consolidar ciertos elementos primordiales para pensar de manera crítica y reflexiva, tales como observar, analizar, razonar, interpretar o formular hipótesis, considerados todos esenciales para tener una actitud crítica hacia el lenguaje (O'Sullivan, 2007). Estas aptitudes preparan al alumnado para enfrentarse con mayor independencia y criterio a los retos del aprendizaje, tanto fuera como dentro del aula. Igualmente, esta conexión entre el ABD y el desarrollo del pensamiento crítico también se ve respaldada por el estudio de Yang y Mei (2024), en el que se realizó una instrucción basada en la metodología de corpus. Este estudio, desarrollado a nivel universitario, demuestra con precisión el potencial del ABD. Los estudiantes que participaron recibieron una formación dividida en tres etapas. Primero fueron explicados el funcionamiento del corpus y realizaron algunas actividades de introducción para analizar críticamente un texto político, y así, activar sus conocimientos previos. En la segunda etapa, trabajaron con líneas de concordancia, las cuales se pueden observar en la figura 1, para analizar de

forma crítica cómo el uso de ciertos aspectos del lenguaje, como los pronombres personales, entre otros, pueden cambiar el significado o propósito de un texto. Uno de los participantes describió lo siguiente:

As can be seen from (N) figures 3 and 4, “we” is the most commonly used personal pronoun in the text compared with other personal pronouns, which are widely distributed in the text. According to the “action” words of “we” (N), words changed from “stand”, “cash”, “refuse to believe”, “remind”, “not allow” to “march ahead”, “cannot turn back”, “face”, “will be able to”, “speed up”, with their meanings changing from resistance to inspiring people to hope for the future. The logical sequence of the author’s speech can also be known from (I) this change. Martin Luther King’s extensive use of the word “we” also indicated that (I) he stands with the black masses, fighting for common goals, and thus bridging the gap with the audience, making them more likely to be inspired. (Yang y Mei, 2024, pp 131-132)

Figura 1

Líneas de concordancia del pronombre ‘we’ del discurso ‘I Have a Dream’ de Martin Luther King.

HS	KING	FM
1	s ago, a great American, in whose symbolic shadow we stand today, signed the Emancipation Proclamation	I have a dream.txt
2	nd finds himself an exile in his own land. And so we've come here today to dramatize a shameful condit	I have a dream.txt
3	ay to dramatize a shameful condition. In a sense we have come to our nation's capital to cash a check	I have a dream.txt
4	h has come back marked "insufficient funds." But we refuse to believe that the bank of justice is ban	I have a dream.txt
5	to believe that the bank of justice is bankrupt. We refuse to believe that there are insufficient fun	I have a dream.txt
6	reat vaults of opportunity of this nation. And so we have come to cash this check, a check that will g	I have a dream.txt
7	e riches of freedom and the security of justice. We have also come to this hallowed spot to remind Am	I have a dream.txt
8	eric. In the process of gaining our rightful place we must not be guilty of wrongful deeds. Let us not	I have a dream.txt
9	y drinking from the cup of bitterness and hatred. We must ever conduct our struggle on the high plane	I have a dream.txt
10	ggie on the high plane of dignity and discipline. We must not allow our creative protest to degenerate	I have a dream.txt
11	e degenerate into physical violence. Again and again we must rise to the majestic heights of meeting phys	I have a dream.txt
12	eir freedom is inextricably bound to our freedom. We cannot walk alone. And as we walk, we must make	I have a dream.txt
13	und to our freedom. We cannot walk alone. And as we walk, we must make the pledge that we shall always	I have a dream.txt
14	r freedom. We cannot walk alone. And as we walk, we must make the pledge that we shall always march a	I have a dream.txt
15	ne. And as we walk, we must make the pledge that we shall always march ahead. We cannot turn back. Th	I have a dream.txt
16	make the pledge that we shall always march ahead. We cannot turn back. There are those who are asking	I have a dream.txt
17	es of civil rights, "When will you be satisfied?" We can never be satisfied as long as the Negro is th	I have a dream.txt
18	m of the unspeakable horrors of police brutality. We can never be satisfied as long as our bodies, hea	I have a dream.txt
19	els of the highways and the hotels of the cities. We cannot be satisfied as long as a Negro in Mississ	I have a dream.txt
20	ppie has nothing for which to vote. No, no, we are not satisfied and we will not be satisfied un	I have a dream.txt
21	r which to vote. No, no, we are not satisfied and we will not be satisfied until justice rolls down li	I have a dream.txt
22	say to you today, my friends. And so even though we face the difficulties of today and tomorrow, I st	I have a dream.txt
23	ee up and live out the true meaning of its creed: We hold these truths to be self-evident that all men	I have a dream.txt
24	I will go back to the South with. With this faith we will be able to hew out of the mountain of despair	I have a dream.txt
25	tain of despair a stone of hope. With this faith we will be able to transform the jangling discords o	I have a dream.txt
26	eautiful symphony of brotherhood. With this faith we will be able to work together, to pray together,	I have a dream.txt
27	r, to stand up for freedom together, knowing that we will be free one day. And this will be the day, t	I have a dream.txt
28	e, let freedom ring! And when this happens, when we allow freedom to ring, when we let it ring from e	I have a dream.txt
29	this happens, when we allow freedom to ring, when we let it ring from every village and every hamlet,	I have a dream.txt
30	nd every hamlet, from every state and every city, we will be able to speed up that day when all of God	I have a dream.txt
31	"Free at last, free at last. Thank God Almighty, we are free at last."	I have a dream.txt

Nota: Captura de pantalla del estudio de Yang y Mei (2024, pp 132).

En la última etapa, con la ayuda de un modelo, redactan su análisis crítico del texto que han estado analizando. Finalmente, también llenaron una encuesta para valorar su percepción de la experiencia. Los resultados apuntan a que, gracias al trabajo con concordancias, el alumnado mejoró sus habilidades cognitivas clave como la formulación de hipótesis, la verificación de resultados o su capacidad para extraer conclusiones a partir de datos, lo cual se reflejó positivamente en su capacidad de lectura crítica y en su autonomía investigadora. Estos hallazgos refuerzan el valor del ABD como herramienta para fomentar una actitud analítica y reflexiva en el aula.

De igual forma, el ABD también destaca por ofrecer al alumnado una gran exposición al lenguaje auténtico, lo cual favorece una adquisición léxica más profunda y duradera. Como señala Schmitt (2000), a diferencia de la enseñanza tradicional, basada en la memorización mecánica de vocabulario, el ABD expone al alumnado a una gran cantidad de ejemplos reales del lenguaje, favoreciendo la retención a largo plazo y la comprensión textual. Además, puede ayudar a los estudiantes a comprender el significado de palabras desconocidas al mostrar más cantidad, variedad y autenticidad de input (Frankenberg-García, 2012). De igual forma, Yao (2019) muestra el impacto positivo del ABD en el aprendizaje de vocabulario, al comparar una metodología tradicional basada en el uso de diccionarios frente a otra más innovadora basada en herramientas de corpus. Un grupo de participantes recibió una hoja con definiciones sacadas de un diccionario, mientras que el otro recibió una hoja con las líneas de concordancia de un corpus. Tras haberlas analizado debían unir aquellas palabras con los sinónimos que habían sido dados. Además, ambos grupos realizaron un pre test, post test y una evaluación de seguimiento. Los resultados dan indicios de que el ABD, al presentar al alumnado con una gran cantidad de input lingüístico, consigue aumentar la capacidad de adquisición de léxico del alumnado y reforzar su retención, haciéndolo más duradero.

Por otro lado, otro de los beneficios del ABD es su flexibilidad ya que permite adaptar los contenidos para que se ajusten a las necesidades del grupo. Trabajar con corpus que contienen grandes cantidades de datos, permite al docente escoger ejemplos que guarden relación con el temario, que estén alineados con el currículo e incluso que sean motivadores para el alumnado.

Además, Nesselhauf (2004) explica que este método puede funcionar especialmente bien para corregir errores que, aunque hayan sido corregidos previamente en el aula, siguen suponiendo un obstáculo para los estudiantes. Igualmente, teniendo en cuenta los diferentes niveles y las necesidades del alumnado, Wicher (2019) expone que el ABD tiende a mostrar la suficiente flexibilidad en su diseño como para poder adaptarse a las diferentes demandas de los estudiantes, como por ejemplo aquellos con un nivel más bajo o con menor rendimiento, sobre todo las primeras veces que se usa esta metodología. Por ello, el ABD no tiene porqué considerarse una metodología inaccesible o intimidante, al contrario, con el enfoque adecuado puede convertirse en una herramienta realmente útil en el aula de secundaria, ya que cuenta con la ventaja de que puede ajustarse al nivel y ritmo del grupo. De hecho, Meekin (2024) señala que es posible que el ABD se lleve a cabo en aulas de secundaria, incluso con los niveles más bajos. Los resultados indican que esta metodología se puede poner en práctica de forma eficaz para estudiantes de todos los niveles si los docentes actúan como guía en el proceso de aprendizaje y proporcionan su apoyo.

Además, la metodología ABD fomenta el desarrollo de la competencia digital al integrar el uso de tecnologías y herramientas digitales en el proceso educativo. Según Alsied y Pathan (2013), la presencia de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de idiomas puede ser uno de los avances más importantes en la formación en lenguas extranjeras. En la metodología ABD, los estudiantes trabajan con corpus lingüísticos electrónicos y software especializado, por lo que podrían conseguir mejorar sus habilidades lingüísticas y aprender otro idioma, mientras que adquieren destrezas digitales necesarias para analizar, interpretar y gestionar datos digitales. Sumado a esto, el estudio de He y Xie (2024) sugiere que el uso de herramientas digitales como los corpus contribuye al desarrollo de la competencia digital en los estudiantes además de favorecer la adquisición de un idioma. Estos resultados son prometedores dado que indican que si el ABD se apoya en las herramientas digitales adecuadas podría transformar el proceso de enseñanza, acorde con las exigencias tecnológicas que el contexto educativo actual requiere.

En definitiva, el ABD cuenta con varios beneficios para la enseñanza de lenguas extranjeras en secundaria, como el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje de vocabulario a través del análisis de lenguaje auténtico. Además, permite personalizar el aprendizaje, adaptarse a diferentes niveles y fomentar la competencia digital del alumnado, demostrando ser una herramienta eficaz y flexible en diferentes contextos educativos.

2.2 Desafíos del ABD

A pesar de los beneficios del ABD mencionados previamente, es considerable mencionar algunas de sus posibles complicaciones.

Por un lado, el ABD es un enfoque llamativo debido a su dinamismo, pero que, sin embargo, conlleva una mayor implicación por parte del docente. Planificar y preparar actividades adaptadas basadas en el descubrimiento y el uso del corpus suele requerir más tiempo que las clases tradicionales, lo cual puede suponer una carga de trabajo extra para los docentes (Alruwaili, 2023). No todo el profesorado tiene conocimientos sobre cómo usar un corpus lingüístico, por lo que tendrían que hacer una pequeña formación al respecto. Igualmente, los materiales disponibles, como las actividades guiadas, son limitados, de modo que necesitarían invertir tiempo en su diseño. Más que tratarse de una desventaja podría considerarse un inconveniente, y como bien explican Lin (2019) y Boulton (2010) hasta que no se estandarice esta práctica y se expandan materiales didácticos ya preparados para el uso, serán los docentes quienes tengan que invertir su tiempo en la preparación de estos. En este sentido, este trabajo plantea una propuesta de materiales que pueden ser útiles como guía o de uso directo para otros docentes que quieran trabajar los VF.

Asimismo, la aplicación del ABD depende en gran medida en el uso de la tecnología, como acceso a ordenadores y conexión estable a internet (Farr, 2008). En el caso de España, esto no es una problemática muy significativa puesto que 97,4% de las aulas habituales de clase tienen acceso a internet. Y en el caso de Cantabria, ese porcentaje sube a un 99,1%. (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2022). Sin embargo, depender de

la tecnología puede ser arriesgado porque a veces puede fallar, algo que debe considerarse al planificar la clase. Es por esto por lo que, si se quiere implementar el ABD de forma digital, se debería considerar una alternativa como copias impresas por si hay algún fallo con la red.

En este sentido, aunque lo previamente descrito no sean desventajas significativas si son consideraciones que se deben valorar para una implementación exitosa del ABD.

2.3 Teorías y enfoques pedagógicos relevantes

La metodología ABD se basa en diferentes enfoques pedagógicos que promueven un aprendizaje activo, autónomo y centrado en el estudiante. Entre los enfoques más influyentes se encuentran la teoría del '*noticing*' (o teoría de la captación) propuesta por Schmidt en 1990, y el constructivismo social de Vigotsky, concretamente el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La teoría del '*noticing*' se basa en la afirmación de que los estudiantes no pueden prestar atención, ni entender lo que se les presenta de manera ilimitada, lo cual impide que adquieran todo el input al que están expuestos (Leow, 2018). Es decir, un estudiante, mientras estudia, debe de haber prestado atención de manera consciente a una estructura gramatical, patrón léxico, colocación, etc. para que este elemento se integre definitivamente en su conocimiento. Esta teoría comparte características muy similares al ABD, ya que esta metodología se basa precisamente en la observación activa de datos lingüísticos. De esta manera, cuando están leyendo y analizando las líneas de concordancia del corpus, no solo están siendo expuestos a una gran cantidad de input lingüístico, sino que también están siendo forzados a concentrar toda su atención en aspectos del lenguaje muy particulares. Por esto, es fundamental que el alumnado observe lo que está estudiando para que el input recibido tenga más oportunidades de transformarse en conocimiento útil (Schmidt, 1990). Por tanto, el ABD ayuda a que los estudiantes adquieran mejor ciertos elementos del lenguaje, ya que les obliga a concentrarse en aquello que están estudiando. En este sentido, Schmidt(1990) señala que "quienes más observan, más aprenden" y sugiere que quienes se observan a sí mismos también tienden a prestar más

atención. Esta atención deliberada es clave para que el alumnado pueda procesar y adquirir el input al que ha sido presentado.

Por otro lado, desde la noción socio constructivista de Vygotsky (1978), el concepto de ZDP ofrece una base útil para poder entender cómo se puede aplicar el ABD en el aula de manera práctica. La ZDP, según Sesento-García (2017), es la diferencia entre lo que los estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con ayuda de un adulto, docente o compañero más competente. Aunque es cierto que el ABD exige que los estudiantes sean bastante autónomos y tengan la suficiente capacidad para pensar de forma crítica, no significa que el aprendizaje tenga que entenderse como algo individual, separado del acompañamiento y guía del docente. De hecho, aunque muchos estudios destacan cómo el ABD puede aumentar la autonomía estudiantil, destacan el papel crucial del docente como apoyo para guiar y superar los obstáculos a los que el alumnado pueda enfrentarse en el camino del aprendizaje. Ejemplos concretos del andamiaje por parte del docente cuando se está realizando el análisis del corpus son preguntas específicas para guiar la interpretación, actividades complementarias, modelos de respuesta, ejemplos previos y apoyo directo del profesor/a. Así, los estudiantes no trabajan directamente solos, sino que primero son guiados por el docente hasta que, finalmente, consiguen ser capaces de analizar y usar la información de los corpus ellos mismos de forma autónoma (O'Keeffe, 2021). Por lo tanto, el ABD y el concepto de ZDP coinciden en que el aprendizaje es un proceso gradual, colaborativo y orientado hacia la autonomía.

En resumen, tanto la teoría del '*noticing*' de Schmidt como la ZDP de Vygotsky respaldan el ABD dado que subrayan la importancia de la atención consciente y la mediación en el aprendizaje.

2.4 Verbos frasales, limitaciones de los materiales y el potencial del ABD.

En la enseñanza de lenguas extranjeras es esencial fomentar el aprendizaje de vocabulario, sobre todo en la etapa de educación secundaria, ya

que como indica Schmitt (2000), es una parte fundamental del lenguaje y podría considerarse un requisito básico para consolidar la competencia comunicativa. En particular, los VF son de gran relevancia ya que permiten a los estudiantes expresarse con mayor fluidez y acercarse al uso auténtico del inglés (Thyab, 2019 y McCarthy y O'Dell, 2004). Asimismo, la gran frecuencia con la que aparecen en el habla real hace que este tipo de estructuras sean componentes clave para lograr una comunicación más natural. Además, es importante que el alumnado entienda los diferentes significados de los VF ya que pueden aportar connotaciones que mejoran la expresión y comprenderlos son la base para evitar malentendidos en encuentros comunicativos (Kamalova, 2025). De hecho, su naturaleza polisémica es uno de los aspectos que dificulta su adquisición por parte del alumnado (Yook, 2011), por lo que Demetriou (2020) sugiere que los libros de texto seleccionen los VF teniendo en cuenta esta característica. También se debe considerar su dinamismo, ya que son estructuras en movimiento que se transforman con el paso del tiempo y los cambios sociales y culturales (Riguel, 2014). De igual forma, el estudio de Zabolotskaya y Kirchpichikova (2020) respalda esta idea dado que plantea que el conocimiento de los VF es esencial para el desarrollo de la competencia léxica en inglés como lengua extranjera, ya que la capacidad de poder incluirlos en su discurso contribuye a un uso más fluido, expresivo y natural del idioma.

Sin embargo, algunos estudiantes pueden considerar los VF complejos debido a su carácter idiomático, es decir, muy a menudo carecen de significado literal y, además, su estructura es muy variable (Kamalova, 2025). Asimismo, en ocasiones, este problema se intensifica porque los docentes no les dan la suficiente atención y, los métodos que se usan son generalmente superficiales, por lo que el alumnado no puede aprovechar del todo el aprendizaje. Esta afirmación se basa en el estudio de Thyab (2019), el cual explora los diferentes desafíos que los estudiantes experimentan al aprender estas estructuras.

A pesar de la importancia del vocabulario, y en concreto, de los VF, según Zamin et al., (2019), los materiales tradicionales cuentan con bastantes carencias respecto a los VF, especialmente en relación a la cantidad de input que presentan. Igualmente, los estudios de Gurmani, Yusoff y Shahid (2021),

Zarifi y Mukundan (2013) y Criado y Sánchez (2009) coinciden en que el input presentado en los libros de texto es insuficiente para que los estudiantes sean capaces de adquirir efectivamente los VF. Asimismo, los libros de textos comúnmente usados no suelen contar con la suficiente cantidad de ejemplos, siendo la mayoría repetitivos y poco representativos, lo cual dificulta la tarea del alumnado de adquirir los conocimientos ya que no se muestra de manera eficaz como se usa el lenguaje en distintos contextos reales y cotidianos (Zarifi y Mukudan, 2012). La falta de exposición a ejemplos realistas dificulta que los estudiantes puedan comprender o usar el vocabulario de manera natural, impidiendo que se comuniquen de manera fluida y adecuada. Además, Shubha (2021) indica que los VF que aparecen en los libros de texto no siempre son las más indicados para el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado de secundaria, ya que muchos de los más frecuentes o útiles en el uso real del lenguaje están ausentes. Esta limitación se puede observar en el estudio de Kartal (2019), el cual concluye que la mayoría de VF más frecuentes en inglés no están presentes en los materiales didácticos. Además, señala que la frecuencia con la que estos verbos aparecen es bastante baja y limitada a unidades específicas, lo cual complica su adquisición puesto que reduce una exposición continua y contextualizada.

Como respuesta a estas carencias, el ABD puede ser una solución útil para mejorar y complementar la enseñanza del vocabulario, en particular de los VF. Esta alternativa no significa necesariamente reemplazar los materiales tradicionales por completo por el ABD, sino que, idealmente, se complementarían, permitiendo que el alumnado tenga acceso a una exposición más significativa y contextualizada del vocabulario. Se considera el ABD como un complemento al libro de texto y no se plantea su eliminación puesto que este recurso también resulta de gran utilidad. Un manual de inglés ayuda a economizar el tiempo ya que proporciona materiales y ejercicios, generalmente sigue una estructura relacionada con los contenidos del currículo y sus explicaciones pueden funcionar como complemento a las del docente. Sin embargo, utilizar corpus puede ser una herramienta muy útil para resolver las carencias de los materiales tradicionales y mejorarlos. Teniendo esto en cuenta, Boers y Lindstromberg (2008) enfatizan la necesidad de usar estrategias de

enseñanza profundas que prioricen la retención a largo plazo del vocabulario. Por lo tanto, el ABD puede considerarse una respuesta factible para este problema ya que permite que el alumnado interactúe con el vocabulario de manera contextual, significativa y auténtica.

2.5 Estudios previos

Tras haber señalado el creciente interés en el enfoque ABD y su potencial para complementar las carencias de los libros de texto de inglés para mejorar la adquisición de los VF, esta sección muestra los principales estudios que han inspirado este estudio de caso y propuesta didáctica.

Uno de los estudios que más impacto ha tenido en esta propuesta es el de Nishigaki y Kakiba (2023), el cual investiga como el ABD puede mejorar el conocimiento gramatical de estudiantes japoneses de séptimo grado (1º ESO). En concreto, la estructura que trabajan es la tercera persona del presente singular. La investigación se llevó a cabo comparando dos grupos: uno aprendió gramática mediante la observación de datos lingüísticos (ABD), y el otro mediante la enseñanza tradicional basada en explicaciones del docente. El aprendizaje del grupo ABD estuvo dividido en tres fases, aprendizaje individual, grupal y una discusión con toda la clase. Se proporcionó a los estudiantes una ficha con líneas de concordancia, la cual se puede observar en la Figura 2. Tras observarla realizaron un ejercicio de corrección de errores, recogido en la Figura 3, y se les pidió que explicaran las reglas que habían deducido con ayuda de algunas pistas.

Figura 2

Ficha con las líneas de concordancia

Language Hints			
Mike	plays	chess	every night.
Benjamin	plays	football.	ベンjaminはサッカーをします。
Clare	plays	hockey.	Clareはホッケーをします。
I	play	soccer	私は毎日サッカーをします。
You	play	the drums	あなたたは鼓譜後にドラムをします。
Aya	likes	apples.	アヤさんはりんごが好きです。
Kim	likes	beans.	キムさんは豆が好きです。
He	likes	badminton.	彼はバドミントンが好きです。
I	like	books.	私は本が好きです。
You	like	tennis.	あなたたはテニスが好きです。
They	like	Sydney.	彼ら(彼女)たちはシドニーが好きです。
Mike	comes	from France.	マイクはフランス出身です。
Sami	comes	every Saturday.	サミは毎週土曜日に来ます。
I	come	from London.	私はロンドン出身です。
You	come	here often.	あなたたはここに来ます。
Tom	goes	to church.	トムは教会に行きます。
Emma	goes	to kindergarten.	エマは幼稚園に行きます。
Rie often	goes	fishing.	リエはよく釣りに行きます。
I	go	skating.	私はスケートに行きます。
You	go	to school on foot.	あなたたは学校に歩いて行きます。

Appendix A Worksheet for Concordance Lines

Nota: Captura de pantalla del estudio de Nishigaki y Kakiba (2023, pp 205)

Figura 3

Ejercicio de corrección de errores

Language Search		
<p>Please correct any mistakes in the following English sentences when making them fit the Japanese. When you have finished answering the questions, look at the clues on the Discovery Sheet to check your answers.</p>		
Example	Are you have a bicycle ? Do car	あなたは自転車を持っていますか? トムは新しい自動車を持っています。
1.	Tom have a new bike.	トムは新しい自転車を持っています。
2.	Brenda like Tom.	ブレンダはトムが好きです。
3.	Mary play badminton every day.	メアリは毎日バドミントンをします。
4.	Ken go to school on foot.	ケンは自転車で学校に行きます。
5.	Ami come from Sydney.	アミはシドニー出身です。

Appendix B Error Correction Task

Nota: Captura de pantalla del estudio de Nishigaki y Kakiba (2023, pp 206)

En la segunda fase, los estudiantes compartieron sus respuestas con sus grupos y, finalmente en la tercera, el docente las puso en común impulsando un

pequeño debate. Por otro lado, el grupo de enseñanza tradicional, además del libro del texto, recibió la explicación del docente sobre la regla gramatical, la cual establece que, en el tiempo presente de indicativo, los verbos en tercera persona del singular llevan añadida una –s. Después, buscaron frases en el libro con la regla y las comprobaron con el docente para después leerlas en voz alta individualmente. Es cierto que ambos grupos mejoraron, pero el que trabajó con ABD obtuvo mejores resultados con relación al pre y post test que se llevaron a cabo. Además, el estudio también muestra que trabajar en grupo ayuda al alumnado a entender mejor la información ya que pueden debatir dudas de forma conjunta. Asimismo, este estudio parece mostrar que el ABD es eficaz para aprender gramática incluso en los niveles iniciales. Esto resulta bastante revelador para este trabajo debido a que los VF cuentan con una gran carga gramatical, la cual suele ser compleja para los estudiantes. A partir de la investigación y de la estructura que siguieron para organizar el trabajo se puede suponer que, con el andamiaje correcto, el trabajo colaborativo y el descubrimiento autónomo, el alumnado podría descubrir las reglas gramaticales de los VF.

Igualmente, el estudio de Soruç y Tekin (2016) también ha servido de referencia para este trabajo puesto que investiga la capacidad del alumnado de secundaria para adquirir vocabulario a través del ABD y su opinión sobre este método. Este estudio fue llevado a cabo en Uganda con 72 alumnos de 12 a 15 años de una escuela masculina. Al ser un estudio comparativo, se dividió a los estudiantes en dos grupos. Un grupo recibió clases más tradicionales con la explicación del docente, definiciones y ejercicios de llenar los huecos. Por el contrario, el grupo ABD fue explicado cómo usar un corpus, y se le pidió que escribieran frases con las palabras a estudiar para después debatir y reflexionar sobre ellas, y escribir frases usándolas. En la Figura 4, se muestra un ejemplo de las líneas de concordancia que analizaron. Además, ambos grupos fueron sometidos a un pre y post test para evaluar si sus conocimientos habían mejorado después de las sesiones y su percepción sobre el aprendizaje. Los resultados no solo mostraron que el grupo ABD mejoró significativamente, sino que también se mostró mucho más motivado puesto que definieron la actividad como “una experiencia más divertida, con más libertad, más relajada, menos

aburrida, menos rígida y con una menor dominancia por parte del profesor" (Soruç y Tekin, 2016, p.1825). Aunque este estudio no se centre particularmente en los VF, muestra como el ABD fomenta la adquisición del léxico lo cual sugiere que también podría mejorar el aprendizaje de estos. Además, otro factor por lo que este estudio resultó llamativo es que sugiere que los estudiantes generalmente suelen percibir positivamente el enfoque ABD, considerándolo ameno y divertido, lo cual puede ser muy beneficioso a la hora de aprender estructuras complejas como los VF.

Figura 4

Muestra de líneas de concordancia de la búsqueda 'parched' en el BNC.

- a) read authentic examples related to the target words, deducing and discovering the meaning of them inductively;
 - b) compare their predictions and negotiate them in pairs, thus allowing them to interact with one another while completing the tasks; and
 - c) increase their awareness of how the words were used in meaningful and repetitive contexts (e.g. His lips are *parched* with thirst; Don Esteban moistened *his parched tips*).

1010
Song, Table / Vocabulary Learning through Data-driven Learning as an English as a Second Language Setting

y mailed him up An when pain His lips are PARCHED with thirst and they made him still
 sede before the ground becomes completely PARCHED To this class belong many of our
 men who say Don set them to work and his PARCHED for the most part the men upon his
 up boys Can you not see the gentleman is PARCHED maps and with the use of the
 in the room and he is a good man and he is PARCHED Mayneur I have to go to the box they all
 on the phone And I am Tegan Walker and I PARCHED Could I get a vase or two of course Use
 in the room and he is a good man and he is PARCHED Could I get a vase or two of course Use
 faster tell me again How lovely wild the PARCHED flowers as they used their crop

Nota: Captura de pantalla del estudio Soruç y Tekin (2016, p.18119)

Por otro lado, el trabajo de Troy y Millar (2019) ha servido de guía para el diseño de las actividades basadas en análisis de concordancias que se incluyen en esta propuesta. Su estudio explora la eficacia de trabajar con ABD los VF en una escuela de idiomas privada en Japón. Fue una investigación comparativa en la que se analizaron como dos grupos aprendieron los mismos VF, uno a través del ABD y otro de forma tradicional. El grupo ABD recibió líneas de concordancia y se les pidió que reflexionaran sobre ellas a modo de iniciación, para después deducir su significado y regla gramatical de separabilidad a través de la observación guiada con preguntas dirigidas. La figura 5 muestra un ejemplo del tipo de frases y preguntas que recibieron los participantes, respecto al VF *making fun of*. En primer lugar, se muestran las líneas de concordancia y,

posteriormente, las preguntas, divididas en cuestiones gramaticales y de significado. Finalmente, realizaron una actividad de producción escrita y otra de producción oral. En cambio, el otro grupo recibió una explicación por parte del docente, fueron presentados con algunos ejemplos y luego se les pidió que escribieran sus propias frases. Los resultados demostraron que las puntuaciones del grupo ABD aumentaron de manera significativa, señalando su eficacia y que, además parece que el ABD estimula procesos cognitivos propicios para el aprendizaje de idiomas. Además, este estudio al estar basado directamente en los VF muestra como el ABD puede ser una herramienta clave para la adquisición de estas estructuras, tanto en su aspecto léxico como el grammatical, concretamente en la noción de separabilidad. Igualmente, demuestra que el ABD puede usarse para mejorar la capacidad de escritura y producción del alumnado, no solo en el uso de los VF sino desde una perspectiva más general, mejorando su competencia comunicativa.

Figura 5

Ficha de preguntas para guiar el análisis

Figure 1

Verb 7: make fun of

1.	The boys at school had	made fun of	him and Mr. Sunderland, the headmaster had called him a gullible boy.
2.	He felt that they were	making fun of	him, though he could not understand why.
3.	Maidstone found this very funny. 'Franco knows I'm	making fun of	him. Look at the anger in his eyes.'
4.	She stiffened, suspecting that he was	making fun of	her. She wasn't going to stand for that!
5.	The others at school keep	making fun of	me and saying things.
6.	We laughed a lot,	made fun of	them and their new outfits.
7.	Even the one or two who didn't continually	make fun of	him and tease him and play jokes on him.
8.	Was he joking? Was he serious? Was he	making fun of	her? There was absolutely no way of knowing.

Grammatical questions

1. Is the verb 'make fun of' ever broken up?
2. What type of word or phrase usually comes before and after 'make fun of'?

Meaning questions

1. How many people or groups or people are involved in each line?
2. How does the person being 'made fun of' feel in lines 3 and 4?
3. How does the person making fun of another person feel in line 6?
4. Is there a word or group of words with a similar meaning to 'make fun of' in line 7?

Nota: Captura de pantalla del estudio Troy y Millar (2019, pp 328)

3. Estudio de caso y propuesta didáctica

3.1 Introducción contexto educativo

Con el fin de comprobar hasta qué punto los libros de texto escolares reflejan la falta de input de VF (Gurmani et al., 2021, Zarifi & Mukundan, 2013 y Criado y Sánchez, 2009), se ha llevado a cabo un breve análisis del libro *ILE Gold Experience B1* (Boyd et al., 2019), manual usado en 4º de ESO en el centro público IES Ría del Carmen, en Cantabria. Se ha decidido emplear este libro como base para la realización del trabajo dado su uso en los centros públicos de esta Comunidad Autónoma. El grupo que utiliza este libro está formado por 26 estudiantes, los cuales llevan en el programa bilingüe del centro desde 1º de la ESO, por lo que cuentan con una base sólida de la lengua y están acostumbrados a tratar contenidos en este idioma. Asimismo, este grupo, a ser bilingüe, cuenta con la ventaja de disponer de una hora más semanalmente para la asignatura de inglés. Estos estudiantes tienen una clase de inglés de 50 minutos todos los días de la semana excepto los viernes, cuando tienen dos, una en el tercer periodo de la jornada escolar y la otra en la sexta hora. Esto hace que sea más fácil para los profesores y profesoras desarrollar proyectos y actividades más dinámicas y participativas, ya que disponen de tiempo extra.

3.2 Análisis de un manual de inglés

El objetivo del análisis es observar cómo se presentan los VF, en qué cantidad, con qué tipo de tareas y desde qué enfoque metodológico. La investigación se llevó a cabo de forma manual, se revisó todo el libro y se observó que el uso de los VF de manera específica solo aparece en la unidad 3, llamada *The Future is Now*. Como el tema de la unidad es la tecnología, los VF que aparecen están altamente relacionados con este ámbito. Este enfoque temático facilita el estudio de los VF en un contexto definido, pero también genera algunas debilidades como en la profundidad del contenido, y la diversidad de las tareas y metodología. La Tabla 1 presenta un pequeño desglose del análisis de las actividades para facilitar el seguimiento de la lectura.

Tabla 1

Desglose de las actividades con VF que se han analizado

Figura	Actividad	Descripción
6	Actividad de emparejamiento	Unir los VF con sus definiciones
7	Explicación gramatical	Explicación gramatical sobre la separabilidad de los VF
7	Actividad de reflexión	Reflexionar sobre que VF del ejercicio mostrado en la Figura 6 pueden separarse
8	Actividad de completar huecos	Rellenar los huecos de un texto con una de las tres opciones dadas
9	Glosario	Lista de vocabulario de la unidad

Los VF se presentan por primera vez en la página 37 del libro, dentro de la sección de vocabulario de la unidad 3. En el ejercicio número 3, como se puede observar en la Figura 6, se presentan ocho oraciones breves cada una de ellas contiene un VF destacado en negrita. La tarea consiste en emparejar estas oraciones con ocho definiciones ofrecidas a modo de glosario reducido. Esta actividad ayuda a entender el significado general de los VF utilizando el contexto a nivel de oración para facilitar la comprensión. Sin embargo, no ofrece suficiente input lingüístico. Los ejemplos son escasos y solo son referentes a la tecnología. Además, como las expresiones aparecen en oraciones sueltas y no dentro de un texto, se pierde la oportunidad de ver cómo se utilizan, que matiz transmiten, cómo se podrían combinar o con qué tono se emplean. Esta actividad podría complementarse trabajando con corpus ya que gracias a la gran cantidad de ejemplos contextualizados que ofrece, el alumnado puede deducir los diferentes significados de los VF.

Figura 6

Ejercicio extraído del manual de inglés. Actividad 3, página 37, unidad

3

3 Match the phrasal verbs in bold with their meanings (A–H).

- 1 I never remember to **switch lights off** when I leave a room.
- 2 The electricity at home **goes off** during bad weather.
- 3 My parents often ask me to **turn the TV down**.
- 4 As soon as I wake up, I **switch** my phone **on** and check it.
- 5 When I need to **set up** a program on my computer, I ask someone else for help.
- 6 I turn the volume **up** when heavy metal comes on.
- 7 I plug my phone in at a coffee shop when my battery's **low**.
- 8 I never **shut** my laptop **down**. It's on all the time.

- A start a light/machine working
- B make the sound quieter
- C connect equipment to electricity
- D stop a light/machine working
- E make the sound louder
- F make something ready to use
- G close a computer/program
- H stop working

Nota. Captura de pantalla del libro ILE Gold Experience B1 (Boyd et al., 2019, p.37)

A continuación, como se muestra en la Figura 7, el libro introduce una breve explicación gramatical sobre la separabilidad de los VF. En esta sección se aclara que existen VF que permiten insertar un objeto entre el verbo y la partícula, mientras que otros no admiten esta posibilidad. Ambas situaciones se ejemplifican con dos oraciones por cada caso, lo cual aporta claridad. También se explica en qué posición deben ir obligatoriamente los pronombres como complemento directo, entre el verbo y la partícula. Aunque esta explicación es clara y adecuada para el nivel B1, sigue un enfoque más tradicional y explicativo dando la regla directamente sin mostrar ejemplos reales o datos auténticos para que el alumnado pueda describirla por sí mismo. Es una actividad escueta que no proporciona suficiente input lingüístico. Por eso, se echa en falta un enfoque más inductivo, que invite a explorar y analizar, y que ayude a comprender mejor y de forma más consciente estas estructuras gramaticales. El ABD podría solventar esto puesto que requiere que los estudiantes observen un gran número de ejemplos y sean ellos quienes deduzcan la regla por sí mismos.

Figura 7

3. *Explicación gramatical extraída del manual de inglés, página 37, unidad 3.*

explore language

phrasal verbs

Some phrasal verbs can be separated.
Turn on the light. **Turn the light on.**

When we use a pronoun, it must come between the verb and particle.
Plug it in first. **Shut it down now.**

Some phrasal verbs cannot be separated.
The lights just went off for no reason.

4 Read the language box. Which phrasal verbs in Ex 3 can be separated?

Nota: Captura de pantalla del libro *ILE Gold Experience B1* (Boyd et al., 2019, p.37)

El ejercicio 4, que sigue a esta explicación, propone una breve actividad de reflexión gramatical. Tal y como se observa en la Figura 7, se pide a los estudiantes que decidan cuáles de los VF del ejercicio mostrado en la Figura 6 pueden ser separados, es decir, si se puede incluir un complemento. Aunque esta actividad está relacionada con la explicación anterior, y podría entenderse como una forma de poner a prueba si han entendido la regla, no es una actividad demasiado profunda. No se proponen nuevos contextos ni se anima al alumnado a usar el lenguaje de forma activa para poner a prueba la norma. Como resultado, la práctica se convierte en un ejercicio que consiste simplemente en aplicar una regla previamente explicada, en lugar de fomentar que el alumnado la descubra y reflexione por sí mismo y la emplee de forma activa. En cambio, el ABD fomenta una reflexión crítica constante para llegar a una conclusión y formar una regla.

Posteriormente, en el ejercicio 6, se propone una tarea sencilla de compresión lectora, presentada en la Figura 8. En ella, los estudiantes tienen que completar seis espacios en blanco en un texto corto, eligiendo entre tres opciones para cada hueco. Aunque no todas las opciones son VF, gran parte si

lo son, por lo que se busca mejorar su entendimiento en contexto. Este ejercicio es un intento de trabajar el vocabulario de forma más contextualizada. Sin embargo, al ser una actividad con respuestas cerradas y opciones múltiples, los estudiantes no usan el idioma de forma activa ni reflexionan sobre ello. Más bien, solo deben elegir la opción correcta gramaticalmente, sin justificar su elección ni usar las palabras aprendidas en un contexto creado por ellos. De nuevo, el ABD ofrece un input más contextualizado que puede servir para comprender de forma más profunda el significado de los VF.

Figura 8

Ejercicio extraído del manual de inglés. Actividad 6, página 37, unidad 3.

6  Read the article. For each question, choose the correct answer.

How **smart** is your home?

Smart homes have arrived. We say, "1____ on the central heating," and the room starts to get warmer. We tap a button on our mobile and our kettle boils. We tap another button and the air conditioning 2____ off. So, what's the future for smart home technology? Well, first we need to be able to 3____ all of our machines at home to one remote control. That will make it easier for us to 4____ up our machines so that they're ready to use and manage.

The machines in our houses are becoming more 5____ so that we use less energy and save money. In the future, this is going to happen more. Perhaps your TV will switch off when it senses you have fallen asleep in the future. Imagine that! However, there are some possible 6____. For example, with our whole home online, we'll need to think hard about our security.

1 A Get	B Switch	C Try	D Keep
2 A goes	B puts	C takes	D gets
3 A tie	B start	C install	D connect
4 A fill	B set	C end	D pick
5 A efficient	B expensive	C relaxed	D hard
6 A topics	B discussions	C issues	D opinions

Nota. Captura de pantalla del libro *ILE Gold Experience B1* (Boyd et al., 2019, p. 37)

Al final de la unidad, como se destaca en la Figura 9, se incluye un glosario ordenado alfabéticamente, en el que se recogen tanto los VF como otros términos relevantes del vocabulario trabajado. Este recurso puede ser útil como referencia, pero no está conectado con actividades que promuevan su uso activo. No se invita, por ejemplo, a que el alumnado incorpore estos términos en

producciones orales ni escritas, ni se ofrecen tareas que permitan reutilizar el vocabulario de forma significativa para fortalecer su aprendizaje a largo plazo. Sin embargo, también cabe mencionar que un glosario es un buen recurso para ayudar al alumnado a organizar el temario y tener una referencia rápida del vocabulario más útil de la unidad.

Figura 9

Glosario extraído del manual de inglés. Actividad 6, página 43, unidad 3.

UNIT CHECK

Wordlist

Technology in the home <ul style="list-style-type: none"> coffee maker (n) dishwasher (n) fridge-freezer (n) kettle (n) microwave (n) remote control (n) smart TV (n) washing machine (n) 	Smart homes <ul style="list-style-type: none"> air conditioning (n) battery (n) central heating (n) charge (a device) (v) connect (v) download (v) electricity (n) file sharing (n) install (v) machine (n) online (adj) robot (n) 	Other <ul style="list-style-type: none"> tap (a button/an icon) (v) upload (v) band (n) common (adj) convenient (adj) creative (adj) directly (adv) discussion (n) efficient (adj) human (n) intelligent (adj) issue (n) live (adj) predict (v) produce (v) 	Relaxed <ul style="list-style-type: none"> relaxed (adj) successful (adj) trust (v) useful (adj) view (n)
			Extra <ul style="list-style-type: none"> development (n) give up (phr v) music industry (n) musician (n) recommend (v) studio (n) suggest (v) (vinyl) record (n)

Nota. Captura de pantalla del libro *ILE Gold Experience B1* (Boyd et al., 2019, p. 43)

En general, en esta unidad los VF se presentan siguiendo una estructura clásica: presentación, explicación y práctica. Esta progresión responde a una lógica pedagógica tradicional (Richards y Rodgers, 2014), que aporta coherencia y claridad. Sin embargo, el enfoque es limitado y la cantidad de VF es escasa, lo cual dificulta que el alumnado pueda aprenderlos bien. No se ofrecen varios significados, por lo que no se trabaja la polisemia, ni se revisan los verbos una vez completados los ejercicios, por lo que no hay oportunidades suficientes para afianzar el vocabulario de forma significativa. Además, las actividades se centran más en la comprensión que en la producción, y la exigencia cognitiva es baja.

Por lo tanto, no se fomenta el pensamiento crítico, ni se desarrolla la creatividad o autonomía del estudiante.

En resumen, el enfoque que adopta el libro para trabajar los VF sigue en gran medida un modelo tradicional, centrado en la memorización y aplicación de reglas mecánicas, sin dejar mucho espacio a que el alumnado explore o descubra por sí mismo. La conexión temática con el ámbito de la tecnología aporta cierta coherencia al contenido, lo cual es positivo, pero no se aprovecha del todo para proponer tareas comunicativas que favorezcan un uso auténtico y significativo del vocabulario. Además, el input de VF es limitado, tanto en cantidad como en variedad y profundidad, lo que dificulta su adquisición. También se ha observado que tan solo dos de los VF a estudiar tienen la partícula 'up', lo cual no es representativo de la realidad. Según Garniery Schmitt (2015), los VF más comunes son aquellos con 'up', por lo cual, si uno de los objetivos es que el alumnado adquiera estas estructuras para sonar más natural en inglés, es crucial que domine aquellos verbos más frecuentes. Para mejorar este enfoque, sería recomendable complementar los materiales con actividades basadas en el ABD, que ofrezcan mayor exposición, fomenten la exposición constante y promuevan un uso más autónomo y contextualizado del vocabulario. Asimismo, convendría ampliar la variedad de actividades, incorporar el uso de corpus como fuente de datos auténtico y diseñar propuestas de producción oral y escrita que permitan a los estudiantes aplicar los VF en contextos relevantes, reflexionando además sobre su uso en distintos registros y situaciones comunicativas.

Este análisis permite concluir que, si bien el libro de texto *Gold Experience B1* introduce los VF de forma clara y ordenada, lo hace de manera superficial, sin ofrecer oportunidades suficientes para un aprendizaje activo y significativo. La falta de un enfoque inductivo, el predominio de tareas cerradas y la escasa reutilización del vocabulario trabajado limitan el desarrollo de la competencia léxica del alumnado y contrastan con propuestas metodológicas más actuales, como el ABD, que apuestan por el fomento de un uso más comunicativo y significativo del lenguaje en el aula.

3.3 Propuesta didáctica

En cuanto a la propuesta metodológica, esta surge de la necesidad de replantearse los enfoques tradicionales de la enseñanza del vocabulario, en especial, de los VF. Tras analizar un manual de inglés y revisar diversos estudios, (Gurmani et al., 2021; Zarifi & Mukundan, 2013 y Criado y Sánchez, 2009) se podría interpretar que los libros de textos suelen tener alguna carencia respecto a la cantidad de input léxico que presentan.

Los VF en los libros de textos tradicionales, suelen ser trabajadas de forma memorística, mecánica y descontextualizada (Ganji, 2011). Con el fin de mejorar su adquisición, se propone complementar los materiales convencionales con un enfoque más innovador como el ABD, utilizando corpus auténticos como el *British National Corpus* (BNC). Este corpus recoge una gran cantidad de ejemplos auténticos, tanto orales como escritos del inglés británico, y sirve como base para muchas de las investigaciones relacionadas con el ABD. Se ha escogido este corpus en concreto, debido a que la asignatura de inglés en secundaria suele estar más enfocada a esta variedad del idioma, y de esta manera evitar confusiones causadas por las variaciones léxicas. Además, al usar este tipo de corpus, se les proporciona a los estudiantes la oportunidad de trabajar con una gran variedad de ejemplos auténticos, y observar cómo se usa el lenguaje en diferentes contextos para así poder descubrir ciertos patrones y reglas por sí mismos. Este tipo de aprendizaje junto al uso de materiales auténticos resulta una de las formas más efectivas para fomentar la autonomía y el pensamiento crítico del alumnado, a la vez que les expone a grandes cantidades de input léxico (Guilquin y Granger, 2019).

Además, esta propuesta funciona como complemento del libro analizado por lo que las actividades están diseñadas alrededor de este. Se ha creado una actividad relacionada con los VF de la unidad temática del libro para mostrar que tipo de ejercicios adicionales podrían resultar útiles para trabajarlos, pero, sin embargo, la mayoría de las actividades planteadas en la propuesta giran en torno a los VF con partícula 'up'.

Por lo tanto, esta propuesta es relevante ya que, al complementar el enfoque del manual, responde a la necesidad de exponer al alumnado a VF más

relevantes y a un mayor input de estos. Además, de esta forma se intenta garantizar que el estudiantado adquiera los VF de forma más significativa y contextualizada, mejorando su competencia comunicativa.

3.3.1 Vinculación con el currículo y la LOMLOE

Esta propuesta se alinea con los principios establecidos por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que promueve una enseñanza competencial, inclusiva y orientada al desarrollo de aprendizajes significativos. En particular, la ley subraya la importancia de fomentar la autonomía del alumnado, el pensamiento crítico y la capacidad de aprender a aprender (art. 8, p.23), aspectos directamente potenciados mediante la metodología del ABD.

Asimismo, el ABD está estrechamente vinculado con el enfoque por competencias propuesto en el Real Decreto 217/2022, que regula la ordenación y los elementos del currículo en la Educación Secundaria Obligatoria. Este enfoque no solo busca la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades y actitudes clave para aplicar esos conocimientos en contextos reales. En este sentido, el trabajo con corpus auténticos favorece una enseñanza activa, reflexiva y contextualizada, la cual se alinea con los objetivos de la LOMLOE.

Objetivos didácticos

Los objetivos de la propuesta didáctica son los siguientes:

- Aumentar la exposición del alumnado a los VF y mejorar la comprensión de estos, mediante el uso de corpus lingüísticos con el fin de que comprendan como se emplean en distintos contextos.
- Promover la producción de VF a partir de observar cómo se usan en diferentes contextos, lo que ayudará a los estudiantes a expresarse con mayor fluidez y precisión en inglés.
- Fomentar un aprendizaje más autónomo, a la vez que reflexionar sobre el uso y estructura de los VF, ayudando a los estudiantes a aprender de forma autónoma.

- Complementar los materiales convencionales con otros basados en datos lingüísticos auténticos para promover una adquisición más profunda, así como significativa y contextualizada de los VF.

3.3.2 Marco competencial

En esta propuesta didáctica se trabajan las siguientes competencias clave:

- **Competencia en comunicación lingüística (CLL):** Se mejora a través del análisis de corpus, permitiendo a los estudiantes familiarizarse con contextos lingüísticos reales. Las actividades de identificación y análisis de patrones ayudan a los estudiantes a usar los VF con mayor precisión y relevancia en sus producciones orales y escritas.
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):** El ABD requiere reflexión sobre el aprendizaje. Los estudiantes desarrollan habilidades para trabajar independientemente y mejorar continuamente al explorar por sí mismos corpus lingüísticos en busca de patrones. De esta forma, se ven obligados a establecer su propia línea de pensamiento.
- **Competencia digital (CD):** El uso de recursos digitales, como el BNC, es fundamental para analizar los VF de forma contextualizada. Esta metodología ayuda a los estudiantes a familiarizarse con el uso de herramientas tecnológicas con un fin educativo.
- **Competencia ciudadana (CC):** El trabajo colaborativo en el análisis de corpus, la discusión sobre sus descubrimientos, así como defender su opinión y escuchar la del compañero, y saber llegar a un acuerdo, se fundamentan en torno a principios de diálogo respetuoso, toma de decisiones conjuntas y responsabilidad compartida. Esto contribuye al desarrollo de habilidades sociales, participación activa y respeto por la diversidad de opiniones en un entorno de aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, las competencias específicas, recogidas en la LOMLOE (2020) trabajadas en esta propuesta son:¹

- **Competencia específica 2:** Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.
- **Competencia específica 3:** Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.
- **Competencia específica 5:** Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.

Igualmente, los contenidos de esta propuesta didáctica se articulan a partir de los saberes básicos establecidos en el currículo de Lengua Extranjera (LOMLOE) para 4º de ESO, organizados en los bloques de Comunicación y Plurilingüismo.²

A. Comunicación

- Autoconfianza e iniciativa. El error como parte integrante del proceso de aprendizaje.

¹ <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/lengua-extranjera/criterios-eval-tercer-cuarto-curso.html>

² <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/lengua-extranjera/criterios-eval-tercer-cuarto-curso.html>

- Recursos para el aprendizaje y estrategias de uso común de búsqueda y selección de información: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, recursos digitales e informáticos, etc.
- Herramientas analógicas y digitales de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas, etc.) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

B. Plurilingüismo

- Estrategias y técnicas para responder eficazmente y con niveles crecientes de fluidez, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
- Estrategias de uso común para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.

3. 4 Escenario de aplicación

Al estar en 4º de ESO y ser un grupo bilingüe, el alumnado ya ha trabajado en cursos anteriores con los VF y están familiarizados con ellos, por lo que esta propuesta no se basa desde el conocimiento nulo de estas estructuras, sino que se esperan unos conocimientos mínimos. Sin embargo, la manera en la que han trabajado los VF en los demás cursos ha sido principalmente mediante listas memorísticas y ejercicios en los que no se trabaja demasiado la producción, lo que ha sembrado la idea de complementar esa metodología tradicional con un enfoque más innovador e inductivo. Igualmente, es importante destacar que este centro es adecuado para llevar a cabo el enfoque ABD dado que cuenta con varias salas de informática totalmente equipadas y con suficientes ordenadores para cada uno.

3.5 Materiales

Los materiales necesarios para llevar a cabo esta propuesta didáctica son los siguientes:

- Un proyector conectado a un ordenador para que el docente pueda explicar cómo se usa el corpus de manera más clara y visual.
- Ordenadores para que los estudiantes naveguen e investiguen por el corpus. Idealmente uno por estudiante, aunque no es necesario.
- Acceso al corpus (BNC): <https://www.english-corpora.org/bnc/>
- Fichas con las actividades de análisis guiado. Puede ser en versión digital o impresas.
- Listado de VF a trabajar:
 - VF presentes en el libro de texto: *Switch off, switch on, turn down, turn up, plug in, go off, set up.*
 - VF de alta frecuencia debido a la partícula 'up': *pick up, come up, grow up, give up, make up, look up, wake up.*
 - Todos aquellos con los que se topen mientras exploran el corpus.

3.6 Organización de las sesiones

Esta propuesta está diseñada para llevarse a cabo en el segundo trimestre del curso escolar, ya que, para este punto, el alumnado ya está acostumbrado al ritmo del curso y ha consolidado ciertas competencias lingüísticas. Esto favorece el desarrollo de la propuesta puesto que no están tan alterados como al principio de curso ni existe la presión propia por terminar.

La propuesta tendrá lugar durante seis sesiones, que pueden aumentar o disminuir según el ritmo del grupo. Cada sesión dura aproximadamente 50 min. Se planea que dure dos semanas, con tres sesiones en cada una. De esta forma, se intenta no saturar al alumnado con demasiada información sobre un mismo tema y que no pierdan el interés. Además, así se puede desarrollar una progresión desde la introducción del ABD hasta que tengan que ponerlo en

práctica en actividades de producción. En la Tabla 2 se puede observar un breve desglose para ofrecer mayor claridad al lector.

Tabla 2

Desglose de la temporalización y descripción de las sesiones

Sesión	Actividad	Descripción	Duración	Apéndice
1	Actividad inicial e introducción al ABD	Repaso del concepto de VF, actividad oral inicial para introducir el ABD y explicación del funcionamiento del corpus	50 min.	A
2	Análisis guiado	Análisis del corpus para completar hoja de preguntas de investigación abiertas	50 min.	B
3	Actividad de análisis temático	Puesta en común de las respuestas anteriores, análisis de corpus, actividad de unión y breve producción de frases	50 min.	C
4	Actividad de análisis y refuerzo	Análisis del corpus y reflexión sobre polisemía y actividad de V o F para asentar conocimientos	50 min.	D
5	Actividad de análisis y reflexión	Análisis del corpus para trabajar la separabilidad y reflexión sobre la regla gramatical	50 min.	E y F
6	Actividad de producción escrita	Producción escrita de 150-200 palabras en la que deben usar al menos 5 VF.	50 min.	G

3. 7 Descripción y temporalización de las sesiones

Las actividades están organizadas por el nivel de dificultad para adaptarse al enfoque ABD. Se empieza con una pequeña actividad de calentamiento para que se familiaricen con el corpus, y una vez comprendan su funcionamiento, avanzan analizando la naturaleza polisémica de los VF. Seguidamente, llevarán

a cabo un análisis más gramatical sobre la separabilidad de los VF, y finalmente, realizarán una producción escrita para consolidar lo aprendido. Todas las actividades pueden encontrarse al final del documento, en sus respectivos apéndices.

Sesión 1: Actividad inicial e introducción al ABD

En esta sesión inicial, se presentará a los estudiantes el concepto de ABD y corpus lingüístico, explicando qué son y cómo pueden usarse para estudiar inglés. Además, como repaso breve, se retomará el concepto de VF, el cual ya han trabajado en cursos anteriores. Se estima que este repaso dure 10 minutos.

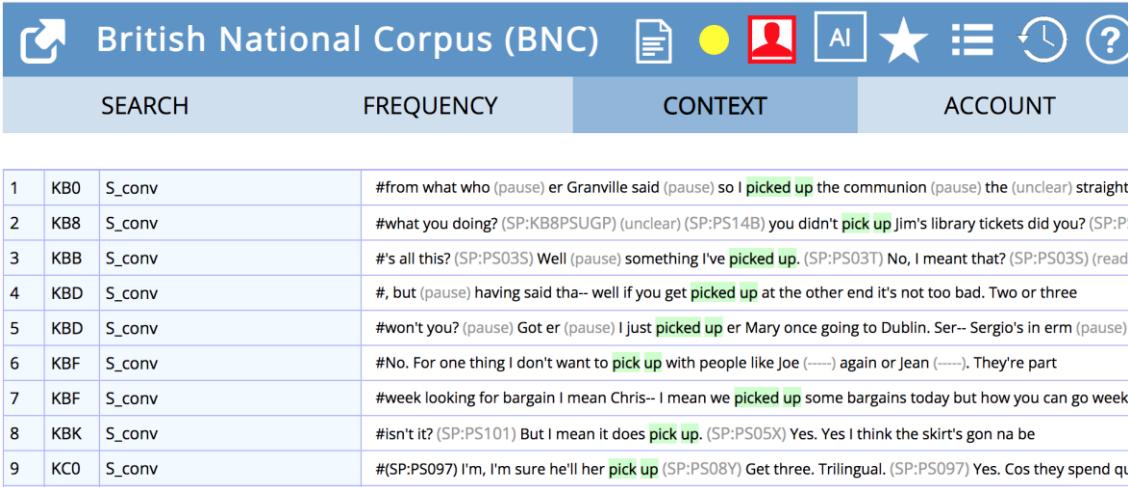
Después, se realizará una breve actividad oral a forma de introducción o *warm up*, la cual se espera que dure 20 min aproximadamente. Se les mostrará en la pizarra digital varias frases sacadas del BNC con el VF ‘make up’ pero con distintos significados. Se les pedirá que las lean en voz alta y a través de preguntas y una discusión grupal, reflexionarán sobre cómo puede variar el significado de un VF dependiendo del contexto. El apéndice A muestra el contenido de este ejercicio, cuyo enunciado dice: *Warm up activity! Take a look at these sentences I've taken from the BNC. Let's discuss them together. What does 'make up' mean?* Esta actividad es una forma sencilla de introducir el ABD ya que fomenta el pensamiento crítico al forzarles a inferir el significado y prestar atención al contexto, además de trabajar de forma colaborativa.

En los 20 minutos restantes de la sesión, se realizará una demostración en vivo de cómo hacer búsquedas en la plataforma del BNC. El docente usará el ordenador principal mientras se proyecta en la pantalla para que los estudiantes puedan seguir sus pasos fácilmente. Lo primero que tendrán que hacer es registrarse en la página del BNC, lo cual es un proceso bastante breve y sencillo, solo tienen que introducir su nombre y correo electrónico. Seguidamente, el docente explicará como buscar VF en el corpus. Necesitarán escribir la raíz del verbo seguido de * para que aparezcan las conjugaciones (ejemplo: *pick* up*), la Figura 10 ejemplifica esta búsqueda. Si quieren comprobar si ese VF lleva un

objeto en medio, solo tendrán que escribir otro asterisco entre el verbo y la partícula (ejemplo: *pick* * up*), tal como muestra la Figura 11.

Para realizar búsquedas más generales, sin ningún verbo en particular, pero con la partícula 'up', necesitan introducir en el buscador: **[V] up** (verbo + partícula) o **[V] * up** (verbo + objeto + partícula). Las Figuras 12 y 13 ejemplifican estas búsquedas respectivamente.

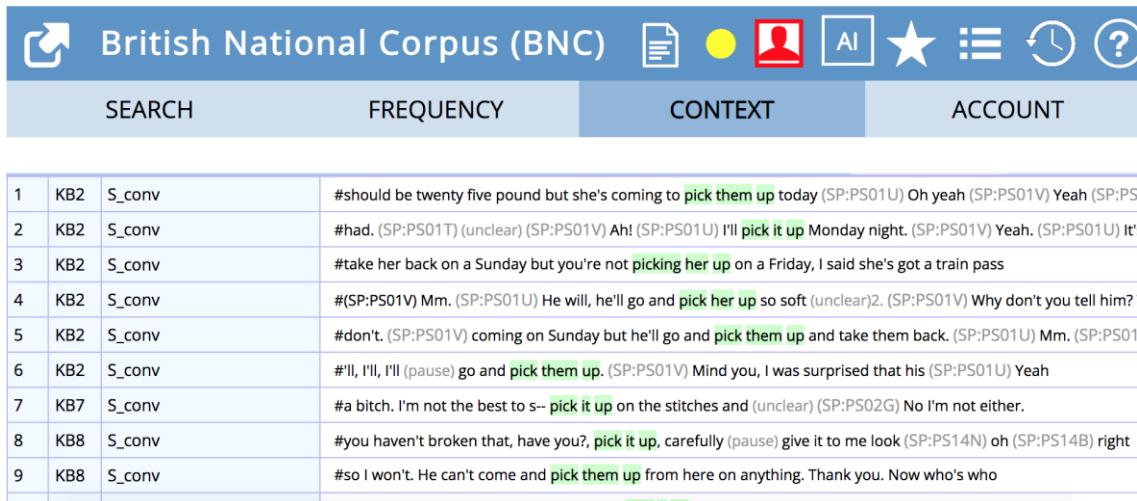
Figura 10 Captura de pantalla de los resultados de búsqueda del BNC al introducir *Pick* up*



SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	ACCOUNT
1	KB0	S_conv	#from what who (pause) er Granville said (pause) so I picked up the communion (pause) the (unclear) straight
2	KB8	S_conv	#what you doing? (SP:KB8PSUGP) (unclear) (SP:PS14B) you didn't pick up Jim's library tickets did you? (SP:P!
3	KBB	S_conv	#'s all this? (SP:PS03S) Well (pause) something I've picked up . (SP:PS03T) No, I meant that? (SP:PS03S) (readi
4	KBD	S_conv	#, but (pause) having said tha-- well if you get picked up at the other end it's not too bad. Two or three
5	KBD	S_conv	#won't you? (pause) Got er (pause) I just picked up er Mary once going to Dublin. Ser-- Sergio's in erm (pause)
6	KBF	S_conv	#No. For one thing I don't want to pick up with people like Joe (----) again or Jean (----). They're part
7	KBF	S_conv	#week looking for bargain I mean Chris-- I mean we picked up some bargains today but how you can go week
8	KBK	S_conv	#isn't it? (SP:PS101) But I mean it does pick up . (SP:PS05X) Yes. Yes I think the skirt's gon na be
9	KC0	S_conv	#(SP:PS097) I'm, I'm sure he'll her pick up (SP:PS08Y) Get three. Trilingual. (SP:PS097) Yes. Cos they spend qu

Figura 11

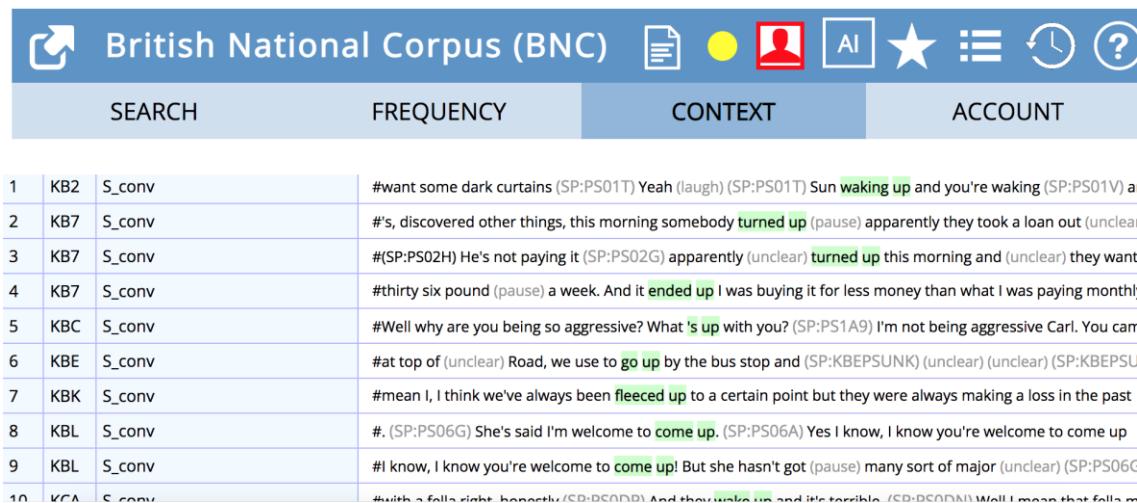
*Captura de pantalla de los resultados de búsqueda del BNC al introducir *Pick* * up**



British National Corpus (BNC)		
	SEARCH	FREQUENCY
	CONTEXT	ACCOUNT
1	KB2	S_conv
2	KB2	S_conv
3	KB2	S_conv
4	KB2	S_conv
5	KB2	S_conv
6	KB2	S_conv
7	KB7	S_conv
8	KB8	S_conv
9	KB8	S_conv

Figura 12

Captura de pantalla de los resultados de búsqueda del BNC al introducir [V] up



British National Corpus (BNC)		
	SEARCH	FREQUENCY
	CONTEXT	ACCOUNT
1	KB2	S_conv
2	KB7	S_conv
3	KB7	S_conv
4	KB7	S_conv
5	KBC	S_conv
6	KBE	S_conv
7	KBK	S_conv
8	KBL	S_conv
9	KBL	S_conv
10	KCA	S_conv

Figura 13

*Captura de pantalla de los resultados de búsqueda del BNC al introducir [V] * up*

		+CONTEXT
1	KB2	S_conv
2	KB7	S_conv
3	KBC	S_conv
4	KBD	S_conv
5	KBE	S_conv
6	KBE	S_conv
7	KBF	S_conv
8	KBF	S_conv

Además, también se les pedirá que hagan sus propias búsquedas para que vayan entendiendo cómo funciona el corpus a medida que exploran y cometan errores. Esta primera parte es para que el alumnado se familiarice con el uso de corpus y empiece a desarrollar una mirada analítica del lenguaje.

Es importante mencionar que uno de los aspectos positivos de este corpus es que permite observar la línea de concordancia en un contexto mucho más amplio si se pincha en ella, tal y como se aprecia en la Figura 13. Esto es útil puesto que, si los estudiantes tienen que inferir el significado de alguna palabra, cuanto más contexto tengan más fácil les resultará. De todas formas, cuentan en todo momento con el apoyo del docente si tienen alguna complicación al entender alguna línea de concordancia.

Figura 13.

Captura de pantalla del contexto expandido de una línea de concordancia en el BNC.

Sesión 2: Análisis guiado

Durante esta sesión, el objeto de análisis se focalizará en los VF con la partícula 'up' porque como ya se ha mencionado anteriormente, son los VF de uso más común en inglés y en el manual analizado aparecen muy esporádicamente. Además, esta actividad se centra solo en este tipo de VF dado que los estudiantes no tienen mucha experiencia con el análisis inductivo de datos lingüísticos y la búsqueda en corpus y es una manera de facilitarlo, haciendo que se centren solamente en un tipo de VF.

Para esta actividad, los estudiantes se organizarán en parejas y tendrán que explorar el corpus para responder a una ficha con preguntas guiadas, la cual se puede encontrar en el Apéndice B. La investigación de corpus y realización de la ficha durarán 50 minutos. Esta actividad se basa en el estudio de Troy y Millar (2019), y pretende ayudar a los estudiantes a identificar patrones de uso, estructuras y diferentes significados. Esta sesión responde al ABD de forma muy significativa ya que es una actividad muy analítica que requiere que los estudiantes observen y analicen el lenguaje para llegar a sus propias conclusiones, aunque sea de forma guiada. Además, al trabajar en parejas favorece la tolerancia de opiniones y la capacidad de discusión. En esta actividad, el docente actuará igualmente de andamiaje respondiendo cualquier duda que surja, pero sin dar una explicación explícita a las preguntas.

Esta actividad, la más analítica de todas, es de las primeras en llevarse a cabo para que se familiaricen con el ABD y los VF. De esta forma, pueden usarla

como guía para resolver cualquier duda que les surja al realizar los demás ejercicios.

Sesión 3: Actividad de análisis y producción

En esta sesión, se pondrá en común las respuestas de la ficha de análisis y se comentarán. Se calcula que este pequeño debate dure 15 minutos. También se llevará una actividad complementaria a las del libro, ya que los VF que trabajarán en ella son los presentes en la unidad del manual analizado. Esta actividad aparece en el apéndice C. Primero, deben buscar los verbos del enunciado en el corpus, y una vez observados varios ejemplos para cada uno, se les piden que unan el VF con sus definiciones. Además, para asegurar que utilizan el corpus, se les pide que escriban por lo menos una línea de concordancia por cada VF. Para realizar esta actividad también contaran con 15 minutos. Esta primera parte es más analítica puesto que deben descubrir su significado a partir de una gran cantidad de input de ejemplos reales. Seguidamente, en el resto de la sesión, es decir, durante 20 minutos, tienen que escribir ellos mismos dos frases para cada verbo con un significado diferente. Se les proporcionan varios ejemplos como medida de andamiaje. El propósito de esta segunda parte es que pongan en práctica su capacidad de producción y no sea un ejercicio meramente receptivo.

Sesión 4: Actividad de análisis y refuerzo

En esta sesión, se pondrán en conjunto las respuestas del ejercicio anterior y el docente guiará la discusión para llegar a las conclusiones correctas, aproximadamente durante 5 minutos. Además, se les pedirá que busquen en el corpus los VF del enunciado, los cuales han sido elegidos por ser los más frecuentes con 'up' según Garnier y Schmitt (2025). Despues, tendrán que elegir dos frases para cada uno con significados diferentes y anotarlas. Se calcula que este fragmento de la sesión dure 25 minutos. Seguidamente, habrá una pequeña puesta en común sobre los significados de los VF, la cual es posible que dure 15 minutos. En el Apéndice D, se presentan ambos ejercicios. Esta actividad les

permite seguir descubriendo el funcionamiento de un corpus mientras reflexionan sobre la naturaleza idiomática de los VF y el papel que juega el contexto en su significado. Además, en los últimos 5 minutos harán un breve ejercicio de Verdadero o Falso para consolidar sus conocimientos y asegurar que han llegado a las conclusiones correctas con relación al significado de los VF.

Sesión 5: Actividad de análisis guiado y reflexión

Durante esta sesión, pondrán en práctica lo trabajado en la clase anterior ya que tendrán que escribir sus propias frases con diferentes significados para desarrollar su competencia de producción escrita. Para ello, tendrán 15 minutos. Se muestra la plantilla de la actividad en el Apéndice E.

Además, en esta sesión trabajarán el concepto de separabilidad de los VF. Para ello, tendrán que buscar ejemplos de diferentes VF en el corpus y clasificarlos según la posición del objeto. Se estima que esta actividad les lleve 20 minutos. Después, durante los últimos 15 minutos, se llevará a cabo una discusión guiada en la que, además de ayudarles a llegar a la conclusión adecuada, se les pedirá anotar la norma según su propia comprensión y redactar sus propias frases. En el Apéndice F se ilustra la ficha donde pueden llevar a cabo esta actividad. Esta sesión tiene como objetivo fomentar su capacidad de análisis a través de la observación del lenguaje.

Sesión 6: Actividad de producción escrita

La última sesión estará dedicada a una actividad de producción escrita en la que los estudiantes tendrán que elegir entre tres escenarios y escribir una breve historia usando al menos cinco de los VF que han estudiado. El Apéndice G recoge esta actividad. Se espera que esta parte de la sesión dure 40 minutos. Finalmente, durante los últimos 10 minutos, se propondrá una pequeña reflexión en grupo sobre la experiencia de usar los VF, que dificultades encontraron y si les ha sido útil la experiencia con ABD para construir sus textos. Esta sesión está pensada para que puedan poner en práctica lo aprendido y puedan usar los VF de forma contextualizada, ya que como explican Boers y Lindstromberg (2008) las actividades de producción ayudan a retener el significado y a poder utilizar el

léxico de forma más natural y fluida. Además, de esta forma, mejoran su competencia de producción escrita a la vez que su creatividad.

4. Atención a la Diversidad

Es importante reconocer que cada estudiante tiene necesidades diferentes y aprende a su propio ritmo. Por eso, esta propuesta cuenta con diferentes adaptaciones para que todo el alumnado pueda estar incluido, realizar las actividades y adquirir el conocimiento.

Para estudiantes con dificultades como dislexia o TDAH que pueden hacer que su ritmo de aprendizaje sea más lento que el del resto, se propone un corpus más accesible como Skell (Sketch Engine for Language Learning)³, una herramienta gratuita que permite consultar ejemplos reales extraídos de otros grandes corpus, como el BNC. Como se muestra en la Figura 14, este corpus es más sencillo de usar, ofrece frases más cortas y claras y tiene un diseño visual bastante limpio y poco saturado.

Figura 14

Captura de pantalla de la búsqueda pick up en Skell*

pick* up 48.51 hits per million

1. My professional life has really **picked up** .
2. Their radiation monitors **picked up** surprisingly high readings.
3. The coil still **picks up** high frequencies.
4. The national movement had started **picking up** .
5. All subsequent cards **picked up** are face down.
6. They were **picked up** four days later.
7. And those locomotives are **picking up** speed.
8. Even very young kids were **picking up** languages through selling.
9. This idea is old school **pick up** .
10. Average retail price growth **picked up** slightly.
11. Even the real estate market is **picking up** .
12. It is quick to **pick up** fingerprints.
13. They are often **picked up** in public places.
14. They are the ones worth **picking up** .
15. The phone was **picked up** on seven.
16. One writer will **pick up** where another left off.
17. The workers **pick up** families and individuals every service.
18. As children leave home marital satisfaction tends to **pick up** again.
19. Home sales **picked up** slightly but remained weak overall.
20. Materials should be stored separately until **picked up** .
21. Sometime later a freighter **picked up** nine survivors.

³ <https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=en>

Además, tanto este corpus como el BNC pueden ofrecerse en formato analógico, es decir, se les puede dar las líneas de concordancias sacadas del corpus en papel para facilitar la tarea. Estas fichas pueden ser fotocopias directas del corpus, frases del corpus simplificadas para que se adapten a su nivel o frases del corpus sin modificar, pero elegidas estratégicamente por no ser muy complejas. También se puede alterar la tipografía y la manera en la que se dispone el texto según las necesidades del alumnado. En el Anexo H se muestran algunos ejemplos de cómo podrían simplificarse las líneas de concordancia. Igualmente, el tiempo dedicado a la realización de las tareas se puede ampliar si es necesario, asegurando que tienen tiempo suficiente para entender y trabajar de forma correcta lo que están estudiando. Asimismo, el ABD es una metodología muy flexible por lo que se puede aumentar el nivel de andamiaje perfectamente. Los enunciados pueden adaptarse para que sean más fáciles de entender y facilitar su comprensión. Asimismo, las actividades también pueden simplificarse adaptando las frases sacadas del corpus a un nivel más bajo, mostrándoles más ejemplos o guiándoles más durante el proceso.

Por otro lado, para aquellos estudiantes con altas capacidades o con mayor nivel, se proponen retos adicionales como la exploración de otros VF con partículas distintas a 'up', un aumento en la dificultad de las preguntas o actividades extras como una presentación oral donde muestren sus hallazgos al resto de la clase.

En resumen, el diseño de esta propuesta es flexible y personalizado, orientado a atender la diversidad del alumnado y garantizar que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial mediante recursos y actividades adaptadas a sus necesidades y características.

5. Evaluación

La evaluación de esta propuesta se organiza según las diferentes actividades que se han desarrollado como la investigación, los ejercicios prácticos y la producción escrita, cada una de ellas reaccionadas con los indicadores de logro y las competencias clave. Para garantizar una valoración

completa, se emplean distintos instrumentos como registros anecdóticos, escalas de valoraciones o listas de cotejo. El trabajo en equipo, la participación, la reflexión y el debate grupal también forman parte de la evaluación, ya que son aspectos esenciales que fomentan habilidades sociales y metacognitivas.

En lo relativo a la atención a la diversidad, las actividades se han diseñado con la posibilidad de adaptar los distintos niveles de andamiaje y hacerlas más personalizadas, de manera que cada estudiante pueda avanzar desde su punto partida y según su ritmo. La propuesta permite adaptar el grado de dificultad de los análisis y las tareas, así como ofrecer diferentes formas de aprendizaje (oral, escrita, digital...), favoreciendo una participación inclusiva. Además, estos principios también se aplican en la evaluación, que contempla distintos modos de expresión y niveles de logro, permitiendo valorar el progreso individual y respetando las características y necesidades de cada estudiante.

A continuación, en la Figura 11 se puede observar una tabla detallada con los criterios, técnicas e instrumentos de evaluación propuestos, conforme a la normativa vigente LOMLOE (2020).

Tabla 3

Tabla de evaluación de acuerdo con los criterios de la LOMLOE (2020)

2.2 Producir, organizar y redactar textos breves y ...	10%	Ejercicio práctico	Guía de observación	Heteroevaluación	CCL, CP	Desarrollo
3.2 Seleccionar, organizar y utilizar estrategias adecuadas para iniciar, mantener...	2,50%	Ejercicio oral	Guía de observación	Heteroevaluación	CCL, CP	Desarrollo
PRODUCCIÓN ESCRITA Correspondiente a Apéndice G						
2.2 Redactar y difundir textos de extensión media con ...	10%	Prueba escrita	Lista de cotejo	Heteroevaluación	CCL, CC	Desarrollo
2.3 Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y ...	5%	Prueba escrita	Lista de cotejo	Heteroevaluación	CCL, CC	Desarrollo
COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LAS TAREAS GRUPALES REFLEXIÓN GRUPAL						
3.2 Seleccionar, organizar y utilizar estrategias adecuadas ...	2,50%	Intercambio oral	Escala de valoración	Heteroevaluación	CPSAA, CC CCL	Desarrollo

6. Conclusión

Esta propuesta didáctica nace de la observación de la poca profundidad con la que se abordan los VF en los libros de textos de inglés en la ESO, tanto en cantidad de input como en el tipo de actividades propuestas. En el manual analizado se ha detectado una falta de VF contextualizados, ejemplos y ejercicios que propicien la participación de los estudiantes. Esto podría causar que el alumnado no entienda bien como se utilizan y empiecen a evitar su uso, (Yook, 2011) lo cual impide que su competencia lingüística mejore ya que reforzaría un uso poco natural del idioma. Es por esto, que el ABD se propone como una solución para mejorar esta problemática, funcionando como un complemento del manual de inglés. El ABD es una metodología innovadora y sólidamente fundamentada en investigaciones previas, como las de Johns (1991), Boulton (2017) y Gilquin y Granger (2019), con la cual se espera que los estudiantes fomenten su pensamiento crítico y su capacidad analítica al observar el lenguaje, que ganen autonomía y sean capaces de aprender de forma

autónoma y que estén expuestos a una gran cantidad de input auténtico para que entiendan como realmente se usan estas estructuras.

Aunque la propuesta no ha sido implementada en el aula, se espera que, si se pone en práctica, no solo sea viable, sino también efectiva, y los estudiantes realmente adquieran los VF. Su diseño está basado en estudios sólidos y ha tenido en cuenta las características y necesidades que puede tener un grupo de 4º ESO bilingüe. Además, al ser una propuesta flexible y ajustada al currículo vigente sugiere que podría aplicarse en contextos reales de enseñanza secundaria, esperándose que fuese viable y efectiva y los estudiantes adquiriesen los VF significativamente. La propuesta podría resultar viable porque sus actividades se pueden adaptar en cuanto a dificultad, formato y ritmo, lo que facilita su aplicación con estudiantes de distintos niveles. Incluso tareas complejas como la búsqueda en corpus pueden simplificarse mediante el uso de versiones impresas o dividiéndolas en pasos más sencillos.

Asimismo, este trabajo ha supuesto una oportunidad para reflexionar sobre la importancia de incorporar metodologías innovadoras como el ABD en el aula. No tienen por qué ocupar todo el espacio de la clase, sino que pueden servir como complemento para mejorar el aprendizaje. Es importante reflexionar sobre qué metodología usar en cada momento. Dependiendo del grupo o temario, una puede ser más beneficiosa que otra, o ambas pueden complementarse haciendo que el aprendizaje sea óptimo.

Además, esta propuesta abre camino a futuras investigaciones y aplicaciones prácticas, las cuales podrían centrarse en diferentes aspectos como por ejemplo analizar el impacto a largo plazo de esta metodología en la autonomía del alumnado o ver si son capaces de aplicar lo aprendido en situaciones comunicativas auténticas.

En definitiva, incorporar el enfoque ABD para estudiar estructuras complejas como los VF puede ser un planteamiento prometedor ya que enriquece el proceso de aprendizaje, mientras favorece el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico del alumnado aspectos esenciales para formar estudiantes competentes y conscientes del idioma. Además, es una

alternativa a las limitaciones observadas en los libros de inglés convencionales, que tienden a abordar los VF de forma superficial y descontextualizada.

9. Bibliografía

- Abushaev, A. (2023). Phrasal verbs in English as a second/foreign language. *Texas Journal of Philology, Culture and History*, 18, 96–99. <https://zienjournals.com/index.php/tjpch/article/view/4028>
- Alsied, S. M. y Pathan, M. M. (2013). The Use of Computer Technology in EFL Classroom: Advantages and Implications. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1 (1), 44-51. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Use-of-Computer-Technology-in-EFL-Classroom%3A-Alsied-Pathan/4d5e2d5d176603d3171740d9fb062cb31352a988>
- Alruwaili, A. (2024). En el futuro utilizaré corpus en mi clase: ¿es realmente adecuado?. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (42), 73–90. DOI:<https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.27574>
- Azzaro, G. (2012). Phrasal Verbs through DDL. In *Ricerche di Pedagogia e Didattica- Journal of Theories and Research in Education* (Vol. 7, Issue 2). DOI:[10.6092/issn.1970-2221/3217](https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/3217)
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2008). Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology. Mouton de Gruyter. Boers, F. & Lindstromberg, S. (2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110199161>
- Baisa, V., & Suchomel, V. (2014). *SkELL: Web interface for English language learning* [Software]. Sketch Engine. <https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=en>
- Boulton, A. (2009). Testing the limits of data-driven learning: language proficiency and training. *ReCALL*, 21(1), 37–54. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344009000068>

- Boulton, A., y Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 67(2), 348–393. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12224>
- Boyd, E., Walsh, C. y Warwick, L. (2019). *ILE Gold Experience B1*. Pearson Cambridge University Press. (s. f.). *Go off*. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado el 8 de agosto de 2025 <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-spanish/go-off>
- Cambridge University Press. (s. f.). *Plug in*. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado el 8 de agosto de 2025, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-spanish/plug-in>
- Cambridge University Press. (s. f.). *Set up*. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado el 8 de agosto de 2025, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-spanish/set-up?q=set+up+>
- Cambridge University Press. (s. f.). *Switch on*. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado el 8 de agosto de 2025, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/switch-on>
- Cambridge University Press. (s. f.). *Turn down*. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado el 8 de agosto de 2025, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-spanish/turn-down?q=turn+down+>
- Criado, R. & Sánchez, A. (2009). Vocabulary in EFL textbooks. A contrastive analysis against three corpus-based word ranges. In P. Cantos Gómez & A. Sánchez Pérez (Eds.), *A Survey of Corpus-based Research / Panorama de investigaciones basadas en corpus* (pp. 862-875). Asociación Española de Lingüística de Corpus. ISBN: 978-84-692-2198-3 Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/13848>

- Crosthwaite, P., y Boulton, A. (2024). DDL is dead? Long live DDL! Expanding the boundaries of data-driven learning. En H. Tyne, M. Bilger, L. Buscail, M. Leray, N. Curry, y C. Pérez-Sabater (Eds.), *Discovering language: Learning and affordance*. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://hal.science/hal-03506624/document>
- Demetriou, Lizeta (2020) *Polysemous English phrasal verbs: EFL textbook distribution, students' receptive and productive knowledge and teachers' beliefs in the Greek Cypriot context*. PhD thesis, University of Essex. <https://repository.essex.ac.uk/28337/>
- Farr, F. (2008). Evaluating the use of corpus-based instruction in a language teacher education context: Perspectives from the users. *Language Awareness*, 17(1), 25–43. DOI: <https://doi.org/10.2167/la414.0>
- Frankenberg-Garcia, A. (2012). Learners' Use of Corpus Examples. *International Journal of Lexicography*, 25, 273-296. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecs011>
- Ganji, M. (2011). The best way to teach phrasal verbs: Translation, sentential contextualization or metaphorical conceptualization? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1497–1506. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882198281>
- Gilquin, G., y Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? En A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 359–370). Routledge. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de https://www.researchgate.net/publication/228984095_How_can_data-driven_learning_be_used_in_language_teaching
- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571–599. <https://doi.org/10.1177/1362168815603237>

- Gurmani, M. T. A. A., Yusoff, Z. S., & Shahid, C. (2021). An evaluation of vocabulary of English textbooks of Pakistan and Saudi Arabia through CEFR. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(10), 3375–3387. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de https://www.researchgate.net/publication/358764757_AN EVALUATION OF VOCABULARY OF ENGLISH TEXTBOOKS OF PAKISTAN AND SAUDI ARABIA THROUGH CEFR
- Harris, V., & Snow, D. (2004). *Doing it for themselves: Focus on learning strategies and vocabulary building* (Vol. 4). Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT). Recuperado el 18 de agosto de 2025 de https://books.google.es/books/about/Doing_it_for_Themselves.html?id=cnvjAAAACAAJ&redir_esc=y
- He, M., Xie, Q. Empowering autonomy in language learning: the sustainable impact of data-driven learning on noun collocation acquisition. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 1516 (2024). DOI:<https://doi.org/10.1057/s41599-024-04038-6>
- Johns, T. (1990). *From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning*. CALL Austria, 10, 14–34. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de https://corpus.bfsu.edu.cn/Tim_Johns_From_printout_to_handout.pdf
- Kamalova, S. (2025). The phrasal verbs: Interpreting issues. *American Journal of Education and Learning*, 3(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14675258>
- Kartal, G. (2019). A Corpus-Based Analysis of Phrasal Verbs in ELT Coursebooks Used in Turkey. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 534–550. <https://doi.org/10.30703/cije.466035>

Leticia Sesento García (2017): "Reflexiones sobre la pedagogía de Vigotsky", *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (abril-junio 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/cccsl/2017/02/vigotsky.html>

Leow, R. P. (2018). Noticing Hypothesis. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0086.pub2>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 314, 30 diciembre 2020. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Lin, M. H. (2021). Effects of Data-Driven Learning on College Students of Different Grammar Proficiencies: A Preliminary Empirical Assessment in EFL Classes. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211029936>

Lusta, A., Demirel, Ö., & Mohammadzadeh, B. (2023). Language corpus and data driven learning (DDL) in language classrooms: A systematic review. *Helicon*, 9(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22731>

Mauranen, A. (2004) "Spoken corpus for an ordinary learner," in J. Sinclair (ed.) *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, pp. 89-105. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de https://www.academia.edu/1858127/Spoken_corpus_for_an_ordinary_learner

McCarthy, M., & O'dell, F. (2004). English Phrasal Verbs in Use. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://hostnezt.com/cssfiles/english/Cambridge%20Phrasal%20Verbs%20In%20Use%20McCarthy.pdf>

Meekin, B. (2022). Data-Driven Learning and Low-Level Learners. *The Language Teacher*, 46 (6), 3-8 <https://doi.org/10.37546/JALTTLT46.6>

Merriam-Webster. (s. f.). *Switch off*. En *Merriam-Webster.com dictionary*.

Recuperado el 8 de agosto de 2025, de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/switch%20off>

Merriam-Webster. (s. f.). *Turn down*. En *Merriam-Webster.com dictionary*.

Recuperado el 8 de agosto de 2025, de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/turn%20down>

Merriam-Webster. (s. f.). *Turn on*. En *Merriam-Webster.com dictionary*.

Recuperado el 8 de agosto de 2025, de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/turn%20on>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s. f.). *Desarrollo del currículo – Lengua extranjera (Educación Secundaria Obligatoria, LOMLOE)*.

<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/lengua-extranjera/desarrollo.html>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2022, 18 de mayo).

El 85,4 % de los centros públicos de secundaria y de FP disponen de Entornos Virtuales de Aprendizaje. Prensa.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2022/05/20220518-estadisticastic.html>

Morgoun, N., Mekeko, N. M., Kozhevnikova, M., & Arupova, N. R. (2020).

Enhancing learner autonomy with DDL: A case study of learners perspective. In *Proceedings of the 4th International Conference on Education and Multimedia Technology (ICEMT '20)* (pp. 140–144).

Association for Computing Machinery.

<https://doi.org/10.1145/3416797.3416840>

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge:

Cambridge University Press. DOI:

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>

Nesselhauf, N. (2004) "Learner corpora and their potential for language teaching," in J. Sinclair (ed.) *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, pp. 125-52. DOI: <https://doi.org/10.1075/scl.12.11nes>

Nishigaki, C., & Kakiba, A. (2023). What does data-driven learning (DDL) bring out in grammar learning? *Bulletin of the Faculty of Education, Chiba University*, 71, 197–207. DOI: [10.20776/S13482084-71-P197](https://doi.org/10.20776/S13482084-71-P197)

Nugraha, S. I., Miftakh, F., & Wachyudi, K. (2017). *Teaching Grammar through Data-Driven Learning (DDL) Approach*. <https://doi.org/10.2991/conaplin-16.2017.68>

O'Keeffe, A. (2021) 'Data-driven learning, theories of learning and second language acquisition, in search of intersections', in P. Pérez-Paredes and G. Mark (Eds) *Beyond Concordance Lines: Corpora in Language Education*, Amsterdam: John Benjamins, 35-55. DOI: [10.1075/scl.102.02oke](https://doi.org/10.1075/scl.102.02oke)

O'Sullivan, I. (2007). Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: The role of corpus consultation literacy. *ReCALL*, 19(3), 269–286. doi:10.1017/S095834400700033X

Rasikawati , I. . (2019). Corpus-Based Data-Driven Learning to Augment L2 Students' Vocabulary Repertoire. *International Dialogues on Education Journal*, 6(2). <https://doi.org/10.53308/ide.v6i2.61>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se regula la ordenación y los elementos del currículo en la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 77, 30 marzo 2022. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&->

[rodgers.pdf?srsltid=AfmBOoqB8VYMsCI-BaPfdb0idYedTMJIJXOQO4zGXBduoC1Z5mzOX0vU](https://www.lancaster.ac.uk/fass/events/laelpgconference/papers/v09/02_Emilie_Riguel_article.pdf)

Riguel, E. (2014). Phrasal verbs, “the scourge of the learner”. En Pérez-Arrondo, M. et al. (Eds.), *Papers from the 9th Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching 2014* (pp. 1–19). Lancaster University. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de https://www.lancaster.ac.uk/fass/events/laelpgconference/papers/v09/02_Emilie_Riguel_article.pdf

Thyab, R. A. (2019) Phrasal Verbs in English as a Second/Foreign Language. *Arab World English Journal*, 10 (3) 429- 437. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.30>

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press. Sesento García, L. (2017). Reflexiones sobre la pedagogía de Vigotsky. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <http://assets.cambridge.org/052166/0483/sample/0521660483wsn01.pdf>

Shubha, N. S. (2021). Exploration of phrasal verbs in ELT textbooks: A corpus-based analysis of lower secondary level Bangladeshi books. *FOSTER Journal of English Language Teaching*, 2(4), 456–472. [10.24256/foster-jelt.v2i4.55](https://doi.org/10.24256/foster-jelt.v2i4.55)

Soruç, A., & Tekin, B. (2017). Vocabulary learning through data-driven learning in an English as a second language setting. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 1863–1891. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0305>

- Troy, H., & Millar, N. (2019). Evaluating the use of data-driven learning to teach phrasal verbs at a private language school in Japan. *Bulletin of Nagoya University of Foreign Studies*, (5), 321-347 Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://core.ac.uk/reader/235013025>
- Vedantham, R. (2025). The influence of data-driven learning on learner autonomy and vocabulary acquisition. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 3(2), 398–410. <https://doi.org/10.62583/rseltl.v3i2.83>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wicher, O. (2019). Data-driven learning in the secondary classroom: A critical evaluation from the perspective of foreign language didactics. In P. Crosthwaite (ed.) Data Driven. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de https://www.researchgate.net/publication/334883272_Data-driven_Learning_in_the_Secondary_Classroom_A_Critical_Evaluation_from_the_Perspective_of_Foreign_Language_Didactics
- Yang, J. & Mei, F. (2024). Promoting critical reading instruction in higher education: a three-step training scheme facilitated by using corpus technology. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 4(1), 115-142. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0029>
- Yao, G. (2019). Vocabulary learning through data-driven learning in the context of Spanish as a foreign language. *Research in Corpus Linguistics*, 7, 18–46. <https://doi.org/10.32714/ricl.07.02>
- Yook, C. (2011). Factors influencing ESL learners' use of English phrasal verbs. *English Language & Literature Teaching*, 17(4), 273–291. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <http://etak.or.kr/Journal/944877?ckattempt=1>

Zabolotskaya, A. R., & Kirpichnikova, A. A. (2020). *Phrasal verbs as a means of developing language competence in ESP students*. In Proceedings of the International Conference Digital Age: Traditions, Modernity and Innovations (ICDATMI 2020) (pp. 217–221). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201212.043>

Zamin, A. A. M., Elfeky, M., Kamarudin, R., & Abd Majid, F. (2019). A corpus-based study on the use of phrasal verbs in Malaysian secondary school textbooks. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(8), 123- 134. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i08.10442>

Zarifi, A., & Mukundan, J. (2013). Selection and presentation of phrasal verbs in ESL textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1821–1829. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.10.1821-1829>

Zarifi, A., & Mukundan, J. (2012). Phrasal Verbs in Malaysian ESL textbooks. *English Language Teaching*, 5(5), 9-18. DOI: [10.5539/elt.v5n5p9](https://doi.org/10.5539/elt.v5n5p9)

Apéndice A. Actividad de introducción

Name:

Class:

Date:

1. Warm up activity! Take a look at these sentences I've taken from the BNC.
Let's discuss them together. What does 'make up' mean?



Just make up your mind, one way or the other, and let me know
your decision

His landlord wants him to pay a further \$170 to make up for the
deposit that's gone missing

The maid had come to make up his room.

He has a lot of missed time to make up.'

I also said that the states which make up the United States
were, for a brief period, independent entities

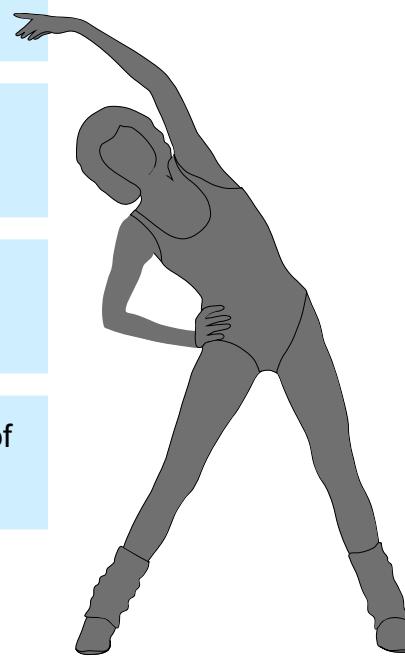
We arrived in Baghdad too late for our appointment.
Nonetheless, we immediately started our other meetings to
make up for lost time

Don't be too disappointed; I'll make it up to you. Tomorrow.

She's a liar, and you know how I hate liars. She makes up
stories just to turn you against me. She hates me.

The body may attempt to make up for sleep lost at night by
naps in the day,

He complained that immigrants made up half the population of
Bradford and Leeds.



Apéndice B. Actividad de análisis guiado.

Name:

Class:

Date:

2. Take a look at the corpus and answer these questions. Then, we will discuss your answers.

1	<p>Find a sentence in the corpus where pick up refers to taking or lifting an object. What is being picked up?</p> <p>Find a sentence where pick up means collect someone in a vehicle. Who is being picked up, and how do you know?</p> <p>Find a sentence where pick up means learn something new. What is being learned?</p>	
2	<p>Pick three sentences from the corpus where pick up has different meanings.</p> <p>Explain the meaning in each sentence and how context helps determine it.</p>	
3	<p>Are there phrasal verbs with “up” that have more than one meaning?</p> <p>List some of them and explain what they mean with examples</p>	
4	<p>In the corpus, does “clean up” usually refer to literal or metaphorical situations?</p> <p>Give examples of both.</p>	

5	<p>Can you find any other phrasal verbs used metaphorically?</p> <p>If so, write the sentence.</p>	<p>Example: I didn't break up this marriage</p>
6	<p>Based on your corpus search, write three sentences using different phrasal verbs with 'up'</p>	
7	<p>Can any of the phrasal verbs you found be separated?</p> <p>If so, write the sentences from the corpus and underline the word between the verb and particle.</p>	<p>Ex: Whenever I answer the phone at work, every time I pick it up everybody knows it's me.</p>
8	<p>What kind of word is the underlined one? (For example: noun, pronoun, adjective, verb etc.)</p>	<p>Ex: In pick it up, it is a pronoun</p>
9	<p>What is the role of the underlined word in the sentences? (For example: subject, direct object, indirect object, adjective, or adverb)</p>	
10	<p>What kind of words usually come before and after the phrasal verb?</p> <p>For example: noun, verb, adjective, article... Write examples.</p>	

Apéndice C. Actividad de análisis temático.

Name:

Class:

Date:

3. Search the following Phrasal Verbs in the British National Corpus. Observe their different meanings and match them to their definitions. Write at least one concordance line for each phrasal verb. Then, make up your own sentence for each meaning. Remember phrasal verbs can have more than one meaning!

1. Switch off

a) To increase the level of sound, heat, etc. that a device is producing
To arrive or appear somewhere, usually unexpectedly or in a way that was not planned:
(Merriam-Webster, s. f.)

2. Switch on

b) To connect a piece of electrical equipment to another piece of electrical equipment or to the main electricity supply
(Cambridge University Press, s. f.)

3. Turn down

c) To refuse an offer, a job, or a request:
To reduce the height or intensity of by turning a control
(Cambridge University Press, s. f.)

4. Turn up

d) To stop giving your attention to someone
To turn off (something) by turning or pushing a button or moving a switch, lever, etc.
(Merriam-Webster, s. f.)

5. Plug in

e) To make a piece of equipment or a machine ready for use
To arrange for an event or activity to happen:
(Cambridge University Press, s. f.)

6. Go off

f) To turn on (something) by turning or pushing a button or moving a switch, lever, etc.
If someone switches on a particular emotion or behaviour, they suddenly start to feel or behave in that way, but usually not sincerely:
(Cambridge University Press, s. f.)

7. Set up

g) If a light or a machine goes off, it stops working:
To leave a place and go somewhere else:
(Cambridge University Press, s. f.)

4. Now write your own sentences!

Examples:

1. You should switch on the lights, it is too dark, you can't see anything.
2. She never pays attention, but when the teacher looks at her, she switches on so fast.

1. I switched off when he started talking about Marvel. I don't like those movies.

2.

1.

2.

1.

2.

1.

2.

1.



Apéndice D. Actividad de análisis guiado y refuerzo

Name:

Class:

Date:

4. Search for the following phrasal verbs in the BNC corpus. For each verb, write at least two example sentences that show different meanings.

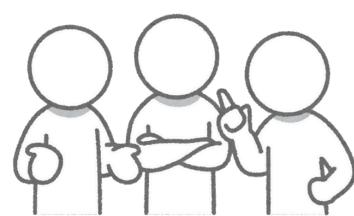
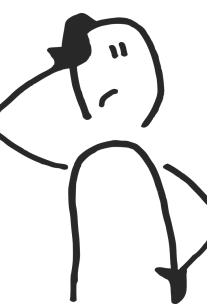
1. Pick up		
2. Come up		
3. Grow up		
4. Set up		
5. Give up		

Example:

If you actually stuck your head out of the window and **looked up** you could see it was actually raining instead of sunny?

Such rotten luck. When things were **looking up**. The chance to escape. Flee this unhappy marriage.

Group activity: Now let's discuss what you think these verbs mean in each context!



5. Little catch-up activity! Are these statements true or false? Use the BNC to check the phrasal verbs and find out. Then we'll discuss your answers.

- 1 Pick up can only be used when lifting objects from the ground - True or False
2. "Come up" can refer to unexpected topics that arise in conversation.- True or False
3. "Grow up" is often used to talk about physical development in children - True or False
4. "Set up" is never used in reference to installing electronic devices. - True or False
5. "Wake up" and "get up" mean exactly the same thing. - True or False
- 6."Make up" only means to invent something false. - True or False

Apéndice E. Actividad de análisis guiado y reflexión

Name:

Class:

Date:

6. Can you write your own sentences using the phrasal verbs we've been working on? Write two sentences for each phrasal verb, showing different meanings.

1. Pick up		
2. Come up		
3. Grow up		
4. Set up		
5. Give up		
6. Make up		

Apéndice F. Actividad de análisis guiado y reflexión

Name:

Class:

Date:

7. Now let's work on the separability of phrasal verbs. Search for at least two real examples of each phrasal verb in the corpus. Then, classify the examples according to the position of the object (between the verb and the particle or after the particle).

Phrasal verb	Object after the verb (verb + up + object)	Object in the middle (verb + object + up)
Pick up	all you have to do is <u>pick up</u> the phone	I could <u>pick you up</u> Saturday evening

Discussion time!

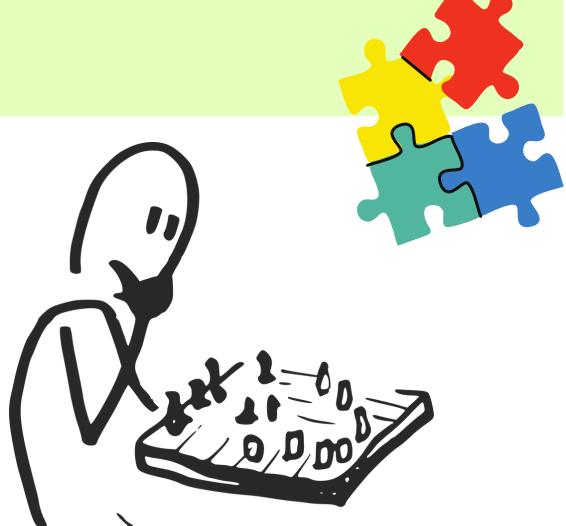
What happens when the object is a pronoun, like "it" or "them"?

Can you say "pick up it"? Why/ Why not?

If the object is a noun (e.g: the phone) where do you put it? Can you put it in more than once place?

What do you think the rule is?

Can you think of your own sentences? Tell the class one sentences with the object after the verb and another between the verb and particle!



Apéndice G. Actividad de producción escrita.

Name: _____

Class:

Date:

8. Choose one of the following options and write a short text (150-200 words) using at least five phrasal verbs studied in class. Make sure you use them correctly and naturally in context.



Option 1: Write a short story about someone who wakes up one day with a superpower... but things quickly get out of control.

Option 2: Write a funny letter to your future self, giving advice on how to survive high school (or warning about things that might blow up!).

Option 3: Write a dialogue between two friends who are secretly planning the ultimate prank or surprise party but something unexpected comes up.

Apéndice H. Ejemplo Atención a la Diversidad.

Atención a la diversidad. Ejemplos de cómo simplificar las líneas de concordancias del BNC.

We should give them medicine and enough food so that they can grow up healthy

We should start with the children, in providing medicines, in providing enough food, so that those children will grow up and will be able to fend for themselves.

One of them is smoking. I think he is trying to look grown up, but he just looks like a young kid trying to be grown up.

I reckon they're friends cos they don't really look like each other and there ain't no grown up with them, like they're a family out with their mum and dad. I watch them for a bit, but they don't win nothing. One of them's smoking a fag. I think he's trying to look all grown up and that, but he don't really -- he just looks like a young kid trying to be grown up.

I saw Antonio this afternoon, only for a short time. He has set up a meeting for tomorrow with his financial team.

I saw Antonio this afternoon, very briefly. He's set up a meeting for tomorrow with his financial boys.

**The police might start questioning you in a few hours!"
"So, are you saying I should make up a story? Tell lies to save myself?"**

Stop playing games, Luke -- there isn't time for that. It might only be hours before the police start questioning you!" So what are you suggesting: that I make up some nice little story? That I tell lies, Fran, to save my neck?