

# Competencia léxica y expresión escrita. Un estudio empírico en el aula de ESO

## Lexical competence and written expression. An empirical study in a Secondary classroom

---

AÍDA BÁRBARA PARRALES RODRÍGUEZ

Universidad de Oviedo

parralesaida@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3856-2426>

XOSÉ ANTÓN GONZÁLEZ RIAÑO

Universidad de Oviedo

xanton@uniovi.es

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6802-3389>

Recibido: 23.08.2023. Aceptado: 08.01.2024.

Cómo citar: Parrales Rodríguez, Aída Bárbara y González Riaño, Xosé Antón, (2024). "Competencia léxica y expresión escrita. Un estudio empírico en el aula de ESO", *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 35: 63-84.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.35.2024.63-84>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#)

**Resumen:** Los enfoques comunicativos siguen siendo la referencia metodológica fundamental para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en las etapas básicas de enseñanza. Tales enfoques buscan el máximo desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Dentro de esta, la competencia léxica constituye una de sus destrezas básicas, tal como se resalta en los planteamientos del MCERL. En este artículo se presenta un estudio realizado durante el curso 2021-2022, con 59 estudiantes de 2.º de ESO de un colegio de Avilés (España). Se analizaron 161 textos relacionados con la técnica de la descripción. El alumnado redactó una versión control, previa a la explicación de la materia, donde solo se le facilitaba la fotografía que debían describir. Una segunda versión de la redacción fue escrita a partir de pautas, léxico e información teórica acerca de la tipología textual. Posteriormente redactaron una tercera versión, revisada y corregida, que se consideró la versión definitiva. Se realizó, además del análisis morfológico, un análisis estadístico descriptivo de 26335 palabras, donde se estudiaron las diferencias encontradas en los textos, según las distintas variables, para cada una de las tres versiones. Los resultados indican que trabajar el vocabulario de forma contextualizada ha supuesto una mejora

sustancial en las tareas de redacción, sobre todo en lo referente al empleo de adjetivos y sustantivos.

**Palabras clave:** competencia léxica; enfoque comunicativo; proceso de escritura; escritura académica; educación secundaria.

**Abstract:** Communicative approaches continue to be the fundamental methodological reference for the language teaching-learning in the basic stages of teaching. Such approaches seek the maximum development of the students' communicative competence. Within this, lexical competence constitutes one of their basic skills, as it is highlighted in the approaches of the CEFR. This article presents a study carried out during the 2021-2022 academic year, with 59 students of 2nd year of Secondary Education from a school in Avilés (Spain). 161 texts related to the description technique were analyzed. The students wrote a control version, prior to the explanation of the subject, where students were only provided with the photograph they had to describe. A second version of the writing was written from provided guidelines, vocabulary and theoretical information about the genre. Later they wrote a third version, revised and corrected, which was considered the final version. In addition to the morphological analysis, a descriptive statistical analysis of 26335 words was carried out, where the differences found in the texts were studied, according to the different variables, for each of the three versions. The results indicate that working on vocabulary in a contextualized way has led to a substantial improvement in writing tasks, especially with regard to the use of adjectives and common nouns.

**Keywords:** lexical competence; communicative approach; writing process; academic writing; secondary education.

---

## INTRODUCCIÓN

La importancia del léxico para el logro de la comunicación escrita eficaz es incuestionable, en este sentido, los planteamientos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, subrayan la importancia de una adecuada expresión escrita en distintas situaciones sociales y académicas, así como el papel fundamental que juega el léxico en tal proceso (Consejería de Educación, 2022; Jefatura del Estado, 2020).

Los enfoques comunicativos consideran que el aprendizaje de nuevas palabras y su utilización resultan clave para facilitar la comprensión entre los interlocutores y para posibilitar la reflexión sobre su valor denotativo y sobre sus diferentes sentidos, de acuerdo con la situación de interacción (Prado, 2001). Asimismo, la relevancia del tratamiento didáctico del léxico deriva de la puesta en práctica de los enfoques comunicativos en nuestro sistema educativo (Higueras, 2004; González-Riaño y Fernández-Costales, 2020). Durante décadas, el léxico ha sido uno de los componentes lingüísticos relegados por las corrientes gramaticalistas (Alba, 2011; Rodríguez-Montes, 2020; Sánchez-Rufat, 2016).

Es preciso aclarar que, aunque en la tradición didáctica se utilicen, indistintamente, los términos de léxico y vocabulario, somos conscientes de que el primero hace referencia al conjunto de unidades de la lengua, mientras que el segundo se refiere al conjunto de unidades de habla (Dubois y Dubois-Charlier, 2010). Desde este punto de vista, el vocabulario sería la muestra de la competencia léxica del hablante.

### **1. 1. El léxico y su enseñanza**

Tal como se ha mencionado, el objetivo primordial de la enseñanza del léxico es mejorar la competencia comunicativa del estudiante, dado el valor del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento, como instrumento para la interacción social y como predictor del logro académico (Gómez-Devís, 2005; Gómez-Molina, 1997; Pérsico y Contín, 2005; Ramos y Cuetos, 2003). Profundizando en lo anterior, se ha comprobado que existe una relación clara entre el vocabulario y la competencia lectora: los estudiantes con más léxico comprenden mejor lo que leen; asimismo, los buenos lectores aprenden más vocabulario nuevo que aquellos con menor competencia lectora (Hess, 2013).

Shaugnesy (1977) observa que en muchas ocasiones los estudiantes no dominan palabras que sus docentes asumen que conocen y esta deficiencia se muestra de manera clara en sus escritos, donde los términos externos al vocabulario básico o bien no aparecen, o bien se utilizan de manera errónea. Allen (1983) respalda esta idea e indica que la falta de vocabulario interfiere en la comunicación académica; esta se rompe si no se utilizan los términos necesarios y correctos. Asimismo, López-Pérez (2021) advierte que la pobreza léxica implica un deficiente desempeño en las diversas destrezas comunicativas, ya que disponer de vocabulario facilita la adquisición de otros niveles lingüísticos. Además, esta autora señala que el léxico tiene

una función nominalizadora, se constituye en portador de conceptos o nociones específicas y sirve de expresión a los procesos intelectuales. La comprensión de los conceptos de las asignaturas por parte de los estudiantes resulta esencial para lograr el éxito escolar (López-Pérez, 2021: 228).

La importancia del dominio léxico es determinante en el contexto educativo. En este sentido, Higuera (2004) y Daniel Cassany et al. (2008) consideran que el objetivo del aprendizaje de léxico no es un fin en sí

mismo, sino que debería orientarse a la mejora de la competencia comunicativa del alumno. Por su parte, Baralo (2005) y (2007) incide en la importancia del dominio léxico como indicador del progreso lingüístico y cognitivo de los estudiantes.

Desde el punto de vista didáctico, Alba (2011) y Gómez-Molina (1997) subrayan la importancia de adquirir el vocabulario de forma contextualizada, con el fin de reforzar e incrementar las relaciones asociativas de los elementos léxicos; por este motivo, resulta fundamental emplear textos de diversos géneros en el aula. Por otro lado, Oster (2009:39) indica que “la adquisición de vocabulario es un proceso lento que requiere repetición, organización de la información, así como la combinación de distintos tipos de situaciones de aprendizaje”.

El lexicón mental es el conocimiento individual e interiorizado que un hablante tiene sobre el vocabulario de una lengua. A partir de esta definición y desde una perspectiva psicolingüística, Oster (2009) lo describe como una estructura que permite el almacenamiento organizado de información en la memoria a largo plazo, que se asemeja a una red compleja formada por los conceptos interrelacionados a través de múltiples conexiones.

Para Higuera (2004: 13), el lexicón es una especie de almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica: las palabras se almacenan formando redes, con relaciones de distintos tipos, que se van ampliando a lo largo del tiempo, gracias a la exposición al input.

Asimismo, la enseñanza del léxico debe tener en cuenta, entre otros factores, la activación comunicativa de un vocabulario individual que, siendo pasivo, se vuelve verdaderamente activo y operativo en la interacción verbal significativa (Bloom, 2000; Moreno-Ramos, 2002).

De acuerdo con lo anterior, en las últimas tres décadas, se ha pasado de enseñar vocabulario a partir de listados de palabras descontextualizadas, a utilizar estrategias que consolidan el lexicón, donde el aprendizaje del léxico se ha convertido en un proceso dinámico que reestructura de manera continua esa red, contando, en cuanto a la expresión escrita, con estrategias didácticas de inferencia (Aitchison, 2012; Alba, 2011; Escudero y León, 2007). Desde el anterior punto de vista, además, es preciso señalar que en cuanto se adquiere un nuevo término y este se integra correctamente en el lexicón existente, aumenta la variedad del vocabulario, lo que incrementa la precisión en la expresión y en la comprensión del hablante (Crystal, 2005).

Sökmen, citado por Higuera (2004), enumera diversas técnicas para la enseñanza explícita del léxico con el objetivo de crear un lexicón amplio: la integración de los vocablos nuevos con los ya conocidos; presentar los términos nuevos de manera repetida en distintas actividades y textos o practicar el uso de vocablos de distinta complejidad y registro. A estas técnicas, Schmitt y Schmitt (2020) añaden la enseñanza de los significados más frecuentes de cada término, así como relacionar los vocablos en familias de palabras.

## **1. 2. Las competencias léxica y semántica**

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) indica que la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales (Consejo de Europa, 2002), que son la base para desarrollar destrezas y habilidades comunicativas en cualquier lengua (Baralo, 2007). Asimismo, el MCERL informa que la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el hablante.

Por su parte, Alba (2011) considera que, en la actualidad, se entiende que la competencia léxico-semántica no forma parte en exclusiva de la competencia lingüística, sino que se percibe como una competencia transversal que participa del resto de competencias.

## **1. 3. El proceso de escritura**

En la relación entre léxico y texto escrito, ha de tenerse en cuenta que la expresión escrita es una habilidad compleja que, en su perspectiva educativa y cognitiva, lleva investigándose desde hace décadas, sobre todo en lo que hace referencia a los modelos del proceso de escritura y las características de los escritores expertos (Gregg y Steinberg, 2017).

Tradicionalmente, las investigaciones sobre escritura se centraban en el producto escrito, sin embargo, en la actualidad esa tendencia se ha orientado no solo al análisis de textos, sino también a los propios procesos de escritura (Cuetos, González, y Vega, 2020).

Distintos autores (Losilla y Saneleuterio, 2017; Martín-Vegas, 2022; Moreno-Ramos, 2000; Parrales-Rodríguez, 2020) alertan de las deficiencias en las habilidades de redacción de los estudiantes de secundaria y de las consecuencias escolares y laborales.

Dentro del modelo del proceso de escritura propuesto por Linda Flower y John Hayes (2017), en el proceso de planificación se desarrolla la generación y ordenación de las ideas donde se señala la necesidad de buscar aquellos conceptos necesarios para poder transmitir lo que se desea expresar. Esto implica buscar en el lexicon los términos específicos para expresar lo que se quiere decir. Posteriormente, esos planes se transforman en lenguaje escrito, y es a partir de ese momento cuando se da el proceso de relectura, donde el escritor relee el texto con el objetivo de evaluarlo y mejorarlo, sobre todo desde el punto de vista léxico. Huot (2002) afirma que, a través de esta dinámica, los estudiantes pueden aprender a revisar sus propias redacciones para mejorarlas, léxica y estructuralmente, y progresar como escritores competentes.

Asimismo, Bereiter y Scardamalia comprobaron que cuando al alumnado se le proporciona vocabulario y expresiones relacionadas con el tema de la composición que deben escribir, se produce un aumento considerable en el número de palabras que utilizan, así como en la variedad de sus textos (Bereiter y Scardamalia, 1982: 12-13).

#### **1.4. Diversidad y densidad léxica**

La diversidad y la densidad léxicas son conceptos incorporados en el análisis del material objeto de la presente investigación:

La diversidad léxica es la proporción de palabras diferentes respecto al total de palabras que constituyen un texto. Este concepto se utiliza con frecuencia como un equivalente de la riqueza léxica. Para que un texto sea léxicamente diverso, el hablante o el escritor debe manejar un gran número de palabras diferentes, repitiendo mínimamente las palabras ya utilizadas.

La densidad léxica, por su parte, es el término más empleado para describir la proporción de palabras con contenido semántico en relación con el número total de palabras de un texto. Tradicionalmente, los sustantivos, adjetivos y verbos son las tres clases de palabras consideradas con propiedades semánticas (Godínez-López y Alarcón Neve, 2020).

De este modo, se entiende que un texto puede presentar una alta diversidad léxica si contiene muchos tipos diferentes de palabras, y simultáneamente una baja densidad léxica, cuando incluye muchas palabras sin valor semántico, como conjunciones y preposiciones, en lugar de sustantivos y verbos (Johansson, 2008).

La diversidad y la densidad léxicas “son indicadores de un lenguaje más o menos variado”, y proporcionan información sobre “la densidad

informativa del texto, puesto que los sustantivos indican los referentes, los verbos predicen de los referentes, y los adjetivos y los adverbios fijan las situaciones y medios” (Godínez-López y Alarcón, 2020:72).

## **2. DESARROLLO**

En esta investigación se ha planteado como objetivo principal comprobar la mejora significativa de la competencia léxica y, por tanto, una mejora de la competencia comunicativa del alumnado, cuando se le proporcionan pautas específicas para redactar distintas tipologías textuales.

En este artículo se presentan los principales resultados de una investigación que toma como referencia el planteamiento de una intervención didáctica realizada durante el curso 2021-2022, en un colegio concertado de Avilés, Asturias (España).

### **2. 1. Participantes**

En el estudio participaron 59 estudiantes, de dos grupos de 2.º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, el grupo A, que contaba con 29 estudiantes y el grupo B, constituido por 30. Entre los 59 participantes, hay 27 alumnas y 32 alumnos.

Una de las principales dificultades que afectaba a estos dos grupos de 2.º de ESO era la escasa destreza para redactar. Se planteó la posibilidad de que el origen del problema tuviera dos causas principales: a) limitada presencia de actividades para trabajar vocabulario nuevo y b) escasez de pautas para redactar incluidas en los libros de texto utilizados. La consecuencia estas dos carencias sería el déficit de léxico en los escolares.

Como solución, sometida a consideración por los autores de este estudio, se contempló la opción de proporcionar guiones específicos para cada tipología textual impartida en el aula: textos narrativos, descriptivos, instructivos, periodísticos y argumentativos, que se recogen en el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En este artículo se muestran los resultados obtenidos tras la intervención con textos descriptivos, que se redactaron en las sesiones de aula para evitar que hubiera injerencias de profesores particulares o de

familias y, así, poder comprobar cuál era la competencia real del alumnado.

## 2. 2. Procedimiento

La intervención didáctica se desarrolló durante 4 sesiones de una hora, en los meses de noviembre y diciembre del año 2021, según la secuencia que se señala a continuación:

En la primera sesión, se proporcionó al alumnado una imagen que debían describir. En esta sesión el alumnado redactó una primera versión de esa descripción, sin ninguna orientación ni pautas específicas para la realización del ejercicio escrito. Este primer texto se tomó como versión control (en adelante V1).

En las sesiones segunda y tercera se proporcionó al alumnado información, a partir de la que se elaboraron guiones, esquemas y redactaron la segunda versión de su descripción (en adelante V2). La información que se les proporcionó estuvo conformada por un portfolio, donde se explicaban:

- Las características de textos descriptivos objetivos y subjetivos, así como los pasos necesarios para redactar el texto: observación, precisión, orden, redacción y revisión.
- Léxico específico relacionado con descripciones de personas, lugares y objetos; estructuras diversas para redactar la descripción y expresiones para situar elementos en el texto (Bereiter y Scardamalia, 1982), (Cuetos, 2012).
- Pautas para revisar sus escritos (Cramer, 1998).

En la cuarta sesión, se procedió a releer, revisar y mejorar la V2, a partir de las pautas proporcionadas. De esta revisión surgió la tercera versión (V3), que se consideró la definitiva.

Cada estudiante guardó sus escritos en una carpeta, que fue entregada al finalizar la tarea, tal y como recomienda Daniel Cassany (2016). De la primera y de la segunda versión se recogieron 59 redacciones de cada una de ellas, y de la tercera versión se recogieron solo 43 redacciones, por ausencias escolares.

En total, se recogieron 161 textos descriptivos, con un total de 26335 palabras que fueron analizadas morfológicamente.

Se analizaron las siguientes variables: sexo, número de palabras (totales y diferentes), número de adjetivos calificativos (totales y



diferentes), número de adverbios (totales y diferentes), número de conjunciones (totales y diferentes), número de preposiciones (totales y diferentes), número de pronombres (totales y diferentes), número de sustantivos comunes (totales y diferentes) y número de verbos (totales y diferentes).

En el análisis estadístico de estas variables, se obtuvieron las medidas de posición (media, mediana y moda), y la medida de dispersión desviación típica. Se comprobó la distribución normal de la población estudiada, mediante la aplicación del test T de Student y para el caso de la variable sexo, se aplicó el test de Shapiro-Wilk. El análisis estadístico se llevó a cabo con el software IBM SPSS Statistics 27.

También se calcularon:

- El porcentaje de vocablos (PV) que proporciona información de diversidad léxica y sirve como indicador grueso.
- El total de palabras que tienen contenido semántico o contenido nocional (PN): sustantivos, verbos y adjetivos.
- Los intervalos de aparición de palabras de contenido semántico nocional (IAT) fueron calculados según la expresión matemática propuesta por López-Morales (2011).

## **2. 3. Resultados**

A continuación, se exponen los resultados de las tres versiones de los textos, divididos en cinco bloques:

- 2.3.1. Valor medio e incrementos de palabras totales, palabras diferentes, y diversidad léxica.
- 2.3.2. Distribuciones de frecuencias: adjetivos, sustantivos y verbos diferentes.
- 2.3.3. Los estadísticos descriptivos de adjetivos, sustantivos y verbos diferentes.
- 2.3.4. Análisis según la variable sexo.
- 2.3.5. Incremento de la riqueza léxica según versiones

### **2. 3. 1. Valor medio e incrementos de palabras totales, palabras diferentes y diversidad léxica**

Tal como se puede observar en la Tabla 1, se produce un incremento notable en el número de palabras totales a medida que se redactan nuevas versiones. Entre V1-V2 y V1-V3, la prueba test T de Student realizada

indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables analizadas en dichas versiones ( $p\text{-valor}<0,001$ ). Entre la V2 y la V3 no existen diferencias significativas (test T de Student  $p\text{-valor}=0,21$ ).

En la comparación entre las palabras totales y las palabras diferentes de cada versión, se observa un incremento de palabras totales superior al correspondiente incremento de palabras diferentes, lo que implica que a medida que aumenta el número de palabras totales de los textos, la diversidad léxica disminuye (Tabla 1).

Para calcular la diversidad léxica, se ha empleado el concepto propuesto por Godínez-López y Alarcón-Neve (2020), en el que la diversidad léxica se obtiene dividiendo el número de palabras diferentes entre el número de palabras totales.

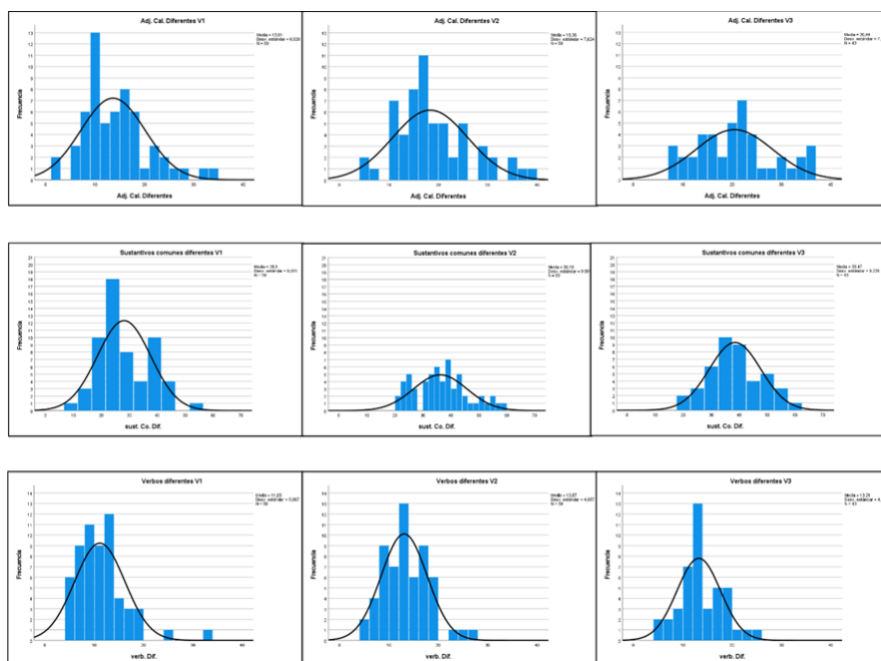
**Tabla 1.** Valor medio e incrementos de palabras totales, palabras diferentes y diversidad léxica

	Palabras totales (V)	Palabras diferentes	Diversidad léxica
V1	132,88	78,03	0,587
V2	174,51	96,32	0,552
V3	184,44	100,93	0,547
$\Delta$ V1-V2	41,63	18,29	-
$\Delta$ V2-V3	9,93	4,61	-
$\Delta$ V1-V3	51,56	22,90	-

**2. 3. 2. Distribuciones de frecuencias: adjetivos, sustantivos y verbos diferentes**

En los histogramas de la Figura 1, se muestran las distribuciones de frecuencias de adjetivos calificativos, sustantivos y verbos diferentes, en cada una de las tres versiones.

En la primera fila se presentan las distribuciones de frecuencia de adjetivos calificativos; en la segunda fila, las distribuciones de sustantivos y en la tercera fila, las distribuciones de los verbos.



**Figura 1.** Histogramas de frecuencias. Adjetivos, sustantivos y verbos diferentes en V1, V2 y V3

Al comparar los histogramas de cada versión, se observa que el valor medio de la variable analizada crece a medida que se suceden las versiones. En concreto, los valores observados son los siguientes:

Para el caso de los adjetivos, la media de adjetivos diferentes en la V1 es de 13,61; en la V2 es de 18,36 y en la V3 de 20,44.

Para el caso de los sustantivos, la media de sustantivos diferentes en la V1 es de 28,1; en la V2 es de 36,19 y en la V3 de 38,47.

Para el caso de los verbos, la media de verbos diferentes en la V1 es de 11,08; en la V2 es de 13,07 y en la V3 de 13,21.

Se comprueban diferencias estadísticamente significativas entre V1 y V3 en adjetivos, sustantivos y verbos, tras la aplicación del test T de Student. En los tres casos presenta un p-valor  $<0,001$ .

### 2. 3. 3. Los estadísticos descriptivos de adjetivos, sustantivos y verbos diferentes

En la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de adjetivos, sustantivos y verbos diferentes.

El percentil 0 representa el valor mínimo y el percentil 100 representa el valor máximo, coincidiendo el resto de los percentiles con primer, segundo y tercer cuartil.

Tal y como se señalaba en el análisis de los histogramas, se puede observar que, las medias, en los tres tipos de palabras, aumentan a medida que se suceden las versiones. El uso de adjetivos se incrementa en una media de casi 7 adjetivos entre la V1 y la V3. En los sustantivos, esta diferencia media es de más de 10 puntos. En los verbos, el incremento es muy discreto, de apenas 2 puntos entre la V1 y la V3.

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos adjetivos, sustantivos y verbos diferentes

	Adjetivos			Sustantivos			Verbos		
	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3
Media	13,61	18,36	20,44	28,1	36,19	38,47	11,08	13,07	13,21
Mediana	13	17	20	25	36	38	10	12	13
Moda	9	16	22	23	38	33	13	12	12
Desviación									
Típica	6,53	7,62	7,76	9,56	9,59	9,23	5,10	4,66	4,40
Percentil 0	2	5	8	9	21	20	5	5	5
Percentil 25	9	14	14,5	22	30	32,5	7,5	9,5	10,5
Percentil 50	13	17	20	25	36	38	10	12	13
Percentil 75	17	22	23	36,5	42,5	43,5	13	16	16
Percentil 100	33	39	36	56	58	61	33	27	24

**2. 3. 4. Análisis según la variable sexo**

Se compararon las redacciones de alumnas y alumnos para comprobar si existen diferencias significativas en el número de palabras totales y palabras diferentes, entre ambos colectivos.

**Diferencias promedio de palabras totales entre V1 y V3:**

Tanto en alumnas como en alumnos, no se rechaza que las observaciones recogidas sigan una distribución normal (test de Shapiro-Wilk, p-valor=0,33 y p-valor=0,05, respectivamente). En ambos casos, la prueba realizada indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos en el número de palabras totales contenidas en las redacciones (test T de Student, p-valor<0,001).

En el caso de las alumnas, la diferencia media de palabras totales entre la V1 y la V3 es de 69,5 puntos, mientras que, en los alumnos, esta diferencia entre versiones es de 37,5 puntos.

**Diferencias de palabras diferentes entre V1 y V3:**

Tanto en alumnas como en alumnos, no se rechaza que se siga una distribución normal (test de Shapiro-Wilk, p-valor=0,46 y p-valor=0,7, respectivamente). La prueba realizada indica que existen diferencias estadísticamente significativas, en la variable analizada, entre ambos colectivos (test T de Student, p-valor<0,001).

En el caso de las alumnas, la diferencia promedio de palabras diferentes entre las versiones V1 y V3 es de 28,48 puntos; mientras que, en los alumnos, esta diferencia es de 18,55 puntos.

**2. 3. 5. Incremento de la riqueza léxica según versiones**

Además en el análisis estadístico de adjetivos, sustantivos y verbos, se ha comprobado la tendencia de la riqueza léxica. Para este cálculo, se ha aplicado el criterio expuesto por Dorit Ravid (2006) y Humberto López Morales (2011), en el que:

N= número total de palabras

V= vocablos o palabras diferentes

PV= porcentaje de vocablos (palabras diferentes) "PV=(V.100)/N"

PN= palabras nocionales totales, palabras con contenido semántico

IAT= intervalo de aparición de palabras con contenido semántico "IAT=N/PN" , indicador de la riqueza léxica de un texto.

En la Tabla 3, se observa que el porcentaje promedio de palabras con contenido semántico (PV) decrece en relación con número promedio de palabras totales (N) entre la V1 y la V3.

**Tabla 3.** Riqueza léxica

	N	V	PV [%]	PN	IAT
V1	132,88	60,58	45,59	77,34	1,72
V2	174,51	76,88	45,00	100,31	1,74
V3	184,44	81,26	44,71	105,37	1,75

Los valores obtenidos para IAT (intervalo de aparición de palabras con contenido semántico) reflejan la proporción de palabras con contenido semántico en el texto. Se interpreta como que, a mayor número de palabras nocionales, menor es el IAT, es decir, menor es el intervalo en el que aparecen, lo que implica un mejor índice de riqueza léxica (López-Morales, 2011).

En este estudio, los valores de IAT experimentan un incremento entre la versión V1 y la versión V3, lo que implica un índice de riqueza léxica menor en la tercera versión que en la primera.

## CONCLUSIONES

Es primordial desarrollar la competencia comunicativa a partir de la enseñanza del léxico, ya que el vocabulario, además de ser una herramienta básica de interacción social, es un claro predictor del logro académico (Gómez-Devís, 2005; Pérsico y Contín, 2005): La falta de vocabulario del estudiantado interfiere en la comunicación académica (Allen, 1983), debido a que las destrezas comunicativas se ven afectadas cuando no se emplean los vocablos precisos (López Pérez, 2021).

Asimismo, Daniel Casanny (2008) y Marta Higuera (2004) señalan que la enseñanza del léxico no es un fin en sí mismo, sino que debe orientarse a mejorar la competencia comunicativa del estudiante.

Los resultados del estudio presentado en este artículo permiten concluir que la aplicación de los conceptos señalados por José Ramón Gómez-Molina (1997) y Virginia Alba (2011) acerca de trabajar el vocabulario de forma contextualizada ha supuesto una mejora sustancial en las tareas de redacción, en concreto, en lo referente al empleo de adjetivos y sustantivos. Se ha comprobado que la mejora en el uso de adjetivos y sustantivos ha sido considerable, produciéndose un incremento promedio de 7 y 10 puntos, entre la V1 y la V3. El incremento, en el uso de verbos, es de 2 puntos.

Asimismo, la fase de planificación del texto, propuesta por Linda Flower y John Hayes (2017), donde se desarrolla la generación y ordenación de ideas y conceptos, mejoró claramente en la segunda y tercera sesión, con resultados efectivos en el incremento del léxico utilizado en las V2 y V3, en comparación con el léxico empleado en la V1. Se muestra, de esta manera, la importancia de proporcionar al alumnado pautas y vocabulario específico para evitar que se enfrente en solitario a la hoja en blanco (Bereiter y Scardamalia, 1982), (Cuetos, 2012).

De acuerdo con Ulrike Oster (2009), el éxito en la adquisición de vocabulario nuevo es un proceso a largo plazo que implica seguimiento en el aula, repetición de conceptos y prácticas de escritura habituales. Esta reflexión puede explicar el relativo estancamiento producido al comparar los resultados entre la V2 y de la V3, como consecuencia del corto periodo

de desarrollo de esta intervención, 4 semanas, lo que indica una saturación de contenidos nuevos que no fueron totalmente asimilados.

Asimismo, en este estudio se realizó un análisis comparativo entre las destrezas léxicas de alumnas y de alumnos. Se comprobó que el incremento tanto de palabras totales y como de palabras diferentes es mayor entre las alumnas que entre los alumnos, a medida que se suceden las versiones. Tales diferencias, además, no se deben al azar, sino que son estadísticamente significativas.

En relación con la riqueza léxica, en esta investigación se observó que, aunque se incrementa el número de palabras totales en las diferentes versiones, la proporción de vocablos con contenidos semántico decrece. Lo que de acuerdo con Oster (2009), nos muestra la necesidad de trabajar de manera más explícita y continuada esta habilidad en el alumnado.

Ha de señalarse, finalmente, que nuestro estudio, aun tratándose de una primera aproximación al ámbito, ofrece interesantes perspectivas para la mejora del tratamiento didáctico del léxico en la etapa de la Educación Secundaria. Tal y como señalan Alba (2011) y Gómez-Molina (1997), el vocabulario debe adquirirse de manera contextualizada, a partir de lectura y escritura de textos de distintos géneros, con el fin de incrementar y reforzar las relaciones de los elementos léxicos. Se necesitan, sin duda, intervenciones más sistemáticas, diversificadas y prolongadas en el tiempo y un abordaje metodológico más complejo para la evaluación de sus resultados. En este sentido, el equipo investigador trabaja en el diseño de nuevos estudios que tengan en cuenta no solo los resultados de las producciones escritas del alumnado, sino la percepción del profesorado y del propio alumnado con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje generado.

## **CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES**

Aída Bárbara Parrales Rodríguez se ha encargado de la conceptualización, el tratamiento de datos, el análisis formal, la redacción y la supervisión. Xosé Antón González Riaño se ha hecho cargo de la redacción, la visualización y la supervisión.

## **FINANCIACIÓN**

Esta investigación no ha recibido ninguna financiación externa.

## AGRADECIMIENTOS

Marina Fernández de la Cuesta, colaboradora imprescindible. Unidad de Consultoría Estadística de los Servicios Científico-Técnicos de la Universidad de Oviedo.

## BIBLIOGRAFÍA

Aitchison, Jean (2012), *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Wiley-Blackwell.

Alba Quiñones, Virginia (2011), “La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE”. *Marco ELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 13, pp. 1-14. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia\\_lexica.pdf](https://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia_lexica.pdf) (fecha de consulta: 08/11/2023).

Allen, Virginia (1983), *Techniques in teaching vocabulary*. Nueva York, Oxford University Press.

Baralo, Marta (2007). “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”, *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, Múnich, pp. 384-399. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/04\\_baralo.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf) (fecha de consulta: 08/11/2023).

Baralo, Marta (2010), “Aprendizaje léxico y adquisición gramatical en ELE: la importancia del procesamiento del input”, *II Congreso Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjera*, pp. 1-10. Disponible en: <https://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/baralo.pdf> (fecha de consulta: 09/11/2023).

Bereiter, Carl, y Scardamalia, Marlene (1982), “From Conversation to Composition: The Role of Instruction in a Developmental



- Process”, En Robert Glasses (ed.), *Advances in Instructional Psychology*, Nueva Jersey, Laurence Erlbaum, pp. 1-64.
- Bloom, Paul (2000), *How Children Learn the Meanings of Words*, Cambridge, The MIT Press.
- Cassany, Daniel (2016), “La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria”, *Enunciación*, 21, pp. 91-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- Cassany, Daniel, Luna, Marta, y Sanz, Glòria (2008), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Consejería de Educación. (1 de septiembre de 2022). Decreto 57/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA)*, pp. 1-420. Disponible en: <https://sede.asturias.es/bopa/2022/09/01/2022-06713.pdf> (fecha de consulta: 09/11/2023).
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (30 de junio de 2015). Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*(150), pp. 121-162. Disponible en: <https://sede.asturias.es/bopa/2015/06/30/2015-10785.pdf> (fecha de consulta: 09/11/2023).
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (fecha de consulta: 09/11/2023).
- Cramer, Ronald (1998), *The Spelling Connection. Integrating Reading, Writing and Spelling Instruction*, New York, The Guilford Press.
- Crystal, David (2005), *How Language Works*, New York, Overlook.

- Cuetos, Fernando (2012), *Psicología de la escritura*, Madrid, Wolters Kluwer.
- Cuetos, Fernando, González, Julio, y Vega, Manuel (2020). *Psicología del lenguaje*, Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- Dubois, Jean, y Dubois-Charlier, Françoise (2010), “La combinatoire lexico-syntaxique dans le Dictionnaire électronique des mots. Les termes du domaine de la musique à titre d'illustration”, *Langages*, pp. 31-56. DOI: <https://doi.org/10.3917/lang.179.0031>
- Escudero, Inmaculada, y León, José Antonio (2007), “Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión”, *Signos*, 64, pp. 311-336. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>
- Flower, Linda, y Hayes, John (2017), “The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints”, En Lee Gregg, & Erwin Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Nueva York, Routledge, pp. 31-50
- Godínez-López, Eva Margarita, y Alarcón Neve, Josefina (2020), “El léxico en la evaluación y en la didáctica de la escritura de textos académicos de literatura”, *Lenguaje y textos*, 51, pp. 69-79. DOI: <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11373>
- Gómez Devís, María Begoña (2005), “Aprovechamiento del léxico disponible”, *Lenguaje y textos*, 23, pp. 69-74. Disponible en: [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8239/LYT\\_23\\_2005\\_art\\_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8239/LYT_23_2005_art_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (fecha de consulta: 09/11/2023).
- Gómez Molina, José Ramón (1997), “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, *REALE*, 7, pp. 69-93. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7407/lexico>

[gomez REALE 1997.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#) (fecha de consulta: 09/11/2023).

González-Riaño, Xosé Antón, y Fernández-Costales, Alberto (2020), “Investigación versus Innovación y homologación metodológica. Retos actuales de la DLL”, en Josep Ballester-Roca y Noelia Ibarra-Rius (eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua*, Madrid, Narcea, pp. 75-92.

Gregg, Lee, y Steinberg, Erwin (2017), *Cognitive processes in writing*, Nueva York, Routledge.

Hess Zimmermann, Karina (2013), “Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas”, *Actualidades en psicología*, 115. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0258-64442013000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442013000200009) (fecha de consulta: 09/11/2023).

Higueras, Marta (2004), “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, *Carabela*, 56, pp. 5-25. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/56/56\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_005.pdf) (fecha de consulta: 09/11/2023).

Huot, Brian (2002), *(Re)Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*, Logan, Utah State University Press Publications.

Jefatura del Estado (30 de diciembre de 2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, pp. 122868-122953. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf> (fecha de consulta: 09/11/2023).

Johansson, Victoria (2008), “Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective”, *Working Papers*, 53, pp. 61-79. Disponible en:

<https://journals.lub.lu.se/LWPL/article/view/2273/1848> (fecha de consulta: 09/11/2023).

López Morales, Humberto (2011) “Los índices de ‘riqueza léxica’ y la enseñanza de lenguas”, en Francisco Javier De Santiago Guervós *et al.*, *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 15-28. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419218> (fecha de consulta: 09/11/2023).

López-Pérez, M.<sup>a</sup> Victoria (2021), “El reto de la didáctica de la lengua académica: un análisis de las creencias y prácticas del profesorado de Secundaria sobre la enseñanza del vocabulario”, *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34. Disponible en: <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/4085/2687> (fecha de consulta: 09/11/2023).

Losilla, Alberto, y Saneleuterio, Elia (2017), “El aprendizaje del léxico en 2º de ESO: análisis crítico de las propuestas de un manual de castellano”, *Estudios interlingüísticos*, 5, pp. 66-84. Disponible en: <https://estudiosinterlinguisticos.files.wordpress.com/2017/11/losilla-alberto-y-saneleuterio-elia-completo.pdf> (fecha de consulta: 09/11/2023).

Martín Vegas, Rosa Ana (2022), “Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos difusos en la Enseñanza Secundaria”, *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35, pp. 107-136. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>

Moreno Ramos, Jesús (2000), “Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Estudio empírico)”, *Enseñanza & Teaching*, 17-18, pp. 45-59. Disponible en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3900> (fecha de consulta: 09/11/2023).

- Oster, Ulrike (2009), “La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica”, *Porta Linguarum*, 11, pp. 33-50. Disponible en: [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero11/2%20U%20Oster.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf) (fecha de consulta: 09/11/2023).
- Parrales Rodríguez, Aída Bárbara (2020), “La enseñanza de la expresión escrita en los libros de texto”, En Eneko Zuloaga, *et al.*, *Afrontando retos. Propuestas para la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 167-177.
- Pérsico, Mónica-Susana, y Contín, Silvia-Andrea (2005), “¿Qué significa actualmente estar alfabetizado?”, *Comunicar*, 24, pp. 177-182. DOI: <https://doi.org/10.3916/C24-2005-26>
- Prado Aragonés, Josefina, (2011), *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La muralla.
- Ramos, José Luis, y Cueto, Fernando (2009), *PROLEC-SE : evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, TEA Ediciones.
- Ravid, Dorit (2006), “Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses”, *Journal of Child Language*, 33, 791–821. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000906007586>
- Rodríguez Montes, Teresa (2020), “El desarrollo de la competencia léxico-semántica a través de la morfología léxica”, *Revista de Filología*, 40, pp. 275-288. DOI: <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2020.40.13>
- Sánchez Rufat, Anna (2016), “Apuntes sobre la revalorización del léxico en la teoría lingüística y en la enseñanza de lenguas”, *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 23, pp. 158-200. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.23.1.158>

Schmitt, Norbert, y Schmitt, Diane (2020), *Vocabulary in Language Teaching*, Nueva York, Cambridge University Press.

Shaughnessy, Mina (1977), *Errors and expectations. A guide for the teacher of basic writing*, Nueva York, Oxford University Press.