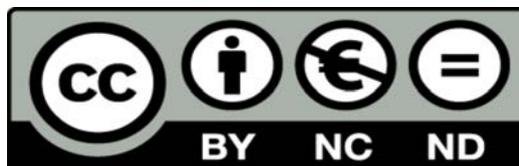




UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TESIS DOCTORAL

Título
Análisis del Input de libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria: Léxico frecuente, léxico emocional, y temas
Autor/es
María Isabel Guerra Álvarez
Director/es
Rosa María Jiménez Catalán y Almudena Fernández Fontecha
Facultad
Facultad de Letras y de la Educación
Titulación
Departamento
Filologías Modernas
Curso Académico



Análisis del Input de libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria: Léxico frecuente, léxico emocional, y temas, tesis doctoral de María Isabel Guerra Álvarez, dirigida por Rosa María Jiménez Catalán y Almudena Fernández Fontecha (publicada por la Universidad de La Rioja), se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

- © El autor
- © Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2023
publicaciones.unirioja.es
E-mail: publicaciones@unirioja.es

TESIS DOCTORAL

2022

Programa de Doctorado en Filología Inglesa

**ANÁLISIS DEL INPUT DE LIBROS DE TEXTO PARA LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA:
LÉXICO FRECUENTE, LÉXICO EMOCIONAL, Y TEMAS**

María Isabel Guerra Álvarez

Directora y Tutora: Rosa María Jiménez Catalán

Codirectora: Almudena Fernández Fontecha



A mi familia

Agradecimientos

Con este trabajo cumplo un sueño en el que quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a mi Directora de Tesis, la Dra. Jiménez Catalán, y a la Dra. Fernández Fontecha, Codirectora de la Tesis, por guiarme y enseñarme el camino de la investigación, en el que, en todo momento, me he sentido acompañada por mi familia y amigos.

Querida Rosa, ha sido duro, más de lo que me hubiera imaginado. Sinceramente deseo mostrarte en público mi admiración profesional. Eres exigente porque tú misma siempre das lo máximo de ti y me has enseñado a no rendirme, investigar es ir siempre más allá, significa adquirir conocimiento y este hace que el mundo evolucione y las personas podamos emocionalmente sentirnos y comunicarnos mejor. Ha sido un periodo intenso, marcado por mi dedicación a tiempo parcial a esta investigación, por una pandemia, y por el fin de una ley educativa y el comienzo de otra. Han sido muchas horas en las que me has enseñado cómo enfocar los problemas. Hoy, creo, que tenemos por delante ya no una relación de maestra y alumna sino de amigas.

Querida Almudena, mi máxima gratitud por tu eficiencia, entrega y sacrificio. A través de ti, me he sentido vinculada al grupo GLAUR del que me habéis hecho sentir parte. Sé que tenemos pendiente mucha investigación por delante. Me jubilaré de mi profesión de maestra y lo voy a sentir, porque la Tesis me ha enseñado a ser mejor. Así que espero, a través de GLAUR seguir implementando el aprendizaje de la lengua inglesa.

Miguel Ángel, he sentido en todo momento tu apoyo y calor, que estás ahí para levantarme. Jorge y Diego vuestra ilusión me ha hecho avanzar, confiabais en mí y siempre acepto los regalos. Papá, has sido mi inspiración, mamá, tu comprensión me ha hecho tener paciencia, y, hermanos, he sentido vuestro ánimo en este proyecto. GRACIAS, os quiero. Nombrar a mis amigos es de justicia, en especial a Ana y Marisol y Zulema, por su comprensión, por aceptar que sólo estaba para la Tesis y animarme continuamente a seguir.

No deseo cerrar este agradecimiento sin plasmar antes lo que la realización de esta tesis ha supuesto tanto a nivel personal como profesional. A nivel profesional he aprendido, he empezado a ser consciente de aspectos que influyen en el aprendizaje y nunca había tenido en cuenta. Siempre he reconocido el valor de la palabra y la importancia de esta según el contexto. Hoy he aprendido a analizarla, a observar la importancia de su frecuencia, la necesidad de las ocurrencias, la existencia de la valencia, y cómo los temas que la contextualizan permiten comprobar el cumplimiento de las exigencias curriculares, y no son asuntos menores en el aprendizaje, contribuyendo a la adquisición de vocabulario necesario para fomentar el diálogo intrapersonal e interpersonal de nuestros aprendices.

Con todo mi corazón GRACIAS porque ESTUDIAR Y APRENDER me ha hecho MUY FELIZ.

2.6.	EVALUACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO.....	42
2.6.1.	Definición y tipos.....	42
2.6.1.1.	Evaluación predictiva	43
2.6.1.2.	Evaluación prospectiva	43
2.6.1.3.	Evaluación externa	44
2.6.1.4.	Evaluación interna	44
2.6.1.5.	Evaluación formativa.....	45
2.6.1.6.	Evaluación sumativa	45
2.6.2.	Enfoques de evaluación	41
2.6.3.	Tendencias de investigación en la evaluación de libros de texto	47
2.7	CONCLUSIÓN	48

CAPÍTULO 3. EL CONCEPTO DE INPUT EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS..... 51

3.1.	INTRODUCCIÓN	51
3.2.	DEFINICIÓN DE INPUT	51
3.3.	ENFOQUES SOBRE INPUT EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	52
3.3.1	Enfoque behaviorista	52
3.3.2	Enfoque innatista	53
3.3.2.1	Adquisición <i>versus</i> aprendizaje	55
3.3.2.2	Hipótesis del input.....	56
3.3.3	Enfoque Interaccionista	59
3.4	INPUT FACILITADOR DE LA ADQUISICIÓN DE LA L2	60
3.4.1	Input simplificado: Foreign language talk	60
3.4.2	Frecuencia	61
3.4.3	Fuentes de input léxico.....	63
3.5	CONCLUSIÓN	66

CAPÍTULO 4. LÉXICO Y TEMAS EN LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS 69

4.1.	INTRODUCCIÓN	69
4.2.	LÉXICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN	70
4.2.1.	Definición de palabra	70
4.2.2	Unidades de medida del número de palabras en corpus de textos.....	72
4.2.3	Estudios sobre el input léxico en libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés.....	75
4.2.4	Vocabulario de registros específicos: el léxico de emociones.....	82
4.2.5	Definición y clasificaciones de léxico de emoción	85
4.2.6	Estudios sobre el léxico de emoción en inglés como lengua extranjera	91

4.3.	EL CONCEPTO DE TEMA EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	94
4.3.1.	Definición	94
4.3.2.	El papel del tema en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.....	95
4.3.3.	Estudios sobre los temas en libros de texto de lenguas extranjeras.....	97
4.4.	CONCLUSIÓN	103

ESTUDIO EMPÍRICO 105

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS, PREGUNTAS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 107

5.1.	INTRODUCCIÓN	107
5.2.	OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	108
5.2.1	Objetivo 1.....	109
5.2.1.1	Preguntas de investigación	109
5.2.1.2	Justificación	109
5.2.2	Objetivo 2.....	112
5.2.2.1	Preguntas de investigación	112
5.2.2.2	Justificación	112
5.2.3	Objetivo 3.....	114
5.2.3.1	Preguntas de investigación	114
5.2.3.2	Justificación	114
5.3.	METODOLOGÍA.....	116
5.3.1	Diseño.....	116
5.3.2	Muestra.....	120
5.3.2.1	Descripción	120
5.3.2.2	Selección	121
5.3.2.3	Estructura.....	123
5.3.2.3.1	Tercer curso	123
5.3.2.3.2	Sexto curso.....	124
5.3.3	Procesamiento del input de vocabulario y temas	124
5.3.3.1	Consideraciones preliminares.....	124
5.3.3.2	Unidad de análisis.....	131
5.3.3.3	Edición	133
5.3.3.4	Lematización.....	136
5.3.4	Análisis de datos.....	137
5.4.	CONCLUSIÓN	140

RESULTADOS	141
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DEL LÉXICO FRECUENTE	143
6.1. INTRODUCCIÓN	143
6.2. NÚMERO DE PALABRAS DE CONTENIDO.....	144
6.2.1 Tercer curso.....	144
6.2.2 Sexto curso.....	145
6.3. FRECUENCIA Y CLASE GRAMATICAL DE LAS PALABRAS DE CONTENIDO	146
6.3.1 Tercer curso.....	147
6.3.1.1 Las 50 palabras más frecuentes en los libros de texto de tercer curso	147
6.3.1.2 Nivel de frecuencia de las palabras	149
6.3.1.3 Clase gramatical de las palabras.....	150
6.3.2 Sexto curso.....	152
6.3.2.1 Las 50 palabras más frecuentes en los libros de texto de sexto curso	152
6.3.2.2 Nivel de frecuencia de las palabras	154
6.3.2.3 Clase gramatical de las palabras.....	155
6.4. PALABRAS DE CONTENIDO COMPARTIDAS Y EXCLUSIVAS	157
6.4.1 Tercer curso.....	157
6.4.2 Sexto curso.....	158
6.4.3 Tipos comunes en los libros de texto de tercer curso	160
6.4.3.1 Sustantivos	160
6.4.3.2 Verbos.....	160
6.4.3.3 Adjetivos	160
6.4.3.4 Adverbios	161
6.4.4 Tipos comunes en los libros de texto de sexto curso.....	161
6.4.4.1 Sustantivos	161
6.4.4.2 Verbos.....	161
6.4.4.3 Adjetivos	161
6.4.4.4 Adverbios	162
6.4.5 Tipos únicos en los libros de texto de tercer curso.....	162
6.4.5.1 Sustantivos	162
6.4.5.2 Verbos.....	162
6.4.5.3 Adjetivos	162
6.4.5.4 Adverbios	163
6.4.6 Tipos únicos en los libros de texto de sexto curso	163
6.4.6.1 Sustantivos	163
6.4.6.2 Verbos.....	163
6.4.6.3 Adjetivos	164
6.4.6.4 Adverbios	164
6.5. VARIACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA ENTRE CURSOS	164

6.5.1	Análisis cuantitativo	165
6.5.1.1.	Incremento de tipos y ocurrencias	165
6.5.1.2.	Comparación de las palabras más frecuentes en tercer y sexto curso	167
6.5.1.2.1.	Nivel de frecuencia de tercero a sexto curso	167
6.5.1.2.2.	Variación en el nivel de frecuencia de las palabras	167
6.5.1.2.3.	Variación en la clase gramatical de las palabras	168
6.5.1.2.4.	Variación en las palabras compartidas y exclusivas de tercero a sexto curso	168
6.5.2.	Análisis cualitativo	170
6.5.2.1.	Incremento de tipos y ocurrencias	170
6.5.2.2.	Comparación de las palabras más frecuentes en tercer y sexto curso	171
6.5.2.2.1.	Nivel de frecuencia de tercero a sexto curso	171
6.5.2.2.2.	Variación en el nivel de frecuencia de las palabras	171
6.5.2.2.3.	Variación en la clase gramatical de las palabras	171
6.5.2.2.4.	Variación en las palabras compartidas y exclusivas de tercero a sexto curso	172
6.6.	CONCLUSIÓN	173
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DEL LÉXICO EMOCIONAL		175
7.1.	INTRODUCCIÓN	175
7.2.	NÚMERO DE PALABRAS EMOCIONALES EN LOS LIBROS DE TEXTO	176
7.2.1.	Tercer curso	176
7.2.2.	Sexto curso	177
7.3.	DISTRIBUCIÓN DE LA VALENCIA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE TERCERO Y SEXTO CURSO	177
7.3.1.	Tercer curso	178
7.3.2.	Sexto curso	183
7.4.	CONCLUSIÓN	188
CAPÍTULO 8. ANÁLISIS DE TEMAS		191
8.1.	INTRODUCCIÓN	191
8.2.	TEMAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE UN MISMO CURSO	191
8.2.1.	Tercer curso	195
8.2.1.1.	Resultados generales	195
8.2.1.2.	Resultados por categoría temática	199
8.2.1.2.1.	The self (S)	199
8.2.1.2.2.	Society and community (C)	202
8.2.1.2.3.	The world and universe (W)	205
8.2.2.	Sexto curso	208
8.2.2.1.	Resultados generales	208
8.2.2.2.	Resultados por categoría temática	213
8.2.2.2.1.	The self (S)	213

8.2.2.2.2. Society and community (C)	216
8.2.2.2.3. The world and universe (W)	219
8.3. COMPARACIÓN DE TEMAS ENTRE CURSOS	223
8.4. ADECUACIÓN DE TEMAS A LA NORMATIVA EDUCATIVA	230
8.4.1. Observaciones generales	230
8.4.2. Temas en tercer curso	233
8.4.3. Temas en sexto curso	236
8.5. CONCLUSIÓN	239

CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN..... 241

9.1. INTRODUCCIÓN	241
9.2. LÉXICO FRECUENTE	241
9.2.1. Número de palabras de contenido.....	242
9.2.2. Frecuencia y clase gramatical	247
9.2.3. Palabras de contenido compartidas y exclusivas	252
9.2.4. Variación cuantitativa y cualitativa entre cursos	258
9.3. LÉXICO EMOCIONAL.....	261
9.3.1. Número de palabras emocionales	262
9.3.2. Distribución de la valencia en los libros de texto	266
9.4. TEMAS	271
9.4.1. Introducción	271
9.4.2. Temas en los libros de texto de un mismo curso	272
9.4.2.1. Tercer curso	273
9.4.2.1.1. Categoría temática: The self (S).....	273
9.4.2.1.2. Categoría temática: Society and community (C).....	274
9.4.2.1.3. Categoría temática: The world and universe (W).....	277
9.4.2.2. Sexto curso	278
9.4.2.2.1. Categoría temática: The self (S).....	279
9.4.2.2.2. Categoría temática: Society and community (C).....	281
9.4.2.2.3. Categoría temática: The world and universe (W).....	284
9.4.3. Comparación de temas entre cursos	286
9.4.4. Adecuación de temas a la normativa educativa	288

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES..... 291

10.1 IMPLICACIONES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN	295
10.2 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	297

REFERENCIAS

ANEXOS..... 323

Listado de tablas

Tabla 1.1 Clasificación de los temas en el Decreto 24/2014, de 13 de junio de la CAR (BOR núm. 74, 16 de junio de 2014).....	27
Tabla 1.2 Funciones, estructuras y contenidos léxicos en el Decreto 24/2014, de 13 de junio de la CAR (BOR núm. 74, 16 de junio de 2014).....	30
Tabla 1.3 Distribución de los criterios de evaluación por curso y destreza.....	31
Tabla 2.1 Tendencias de investigación en la evaluación de libros de texto.....	48
Tabla 3.1 Pasos en el aprendizaje de L2 según el enfoque behaviorista (Jiménez Catalán, 1998, p. 105).....	53
Tabla 4.1 Estudios sobre input de vocabulario en libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria.....	77
Tabla 4.2 Categorías semánticas de vocabulario de emociones. Adaptación a partir de Johnson-Laird y Oatley (1989)	88
Tabla 4.3 Clasificación psicopedagógica de las emociones (Bisquerra, 2009, p. 92).....	89
Tabla 4.4 Estudios sobre temas en libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria.....	99
Tabla 5.1 Tipo de centro y uso de libros de texto en tercer y sexto curso de Educación Primaria	121
Tabla 5.2 Muestra de libros de texto	123
Tabla 5.3 Sinopsis estructural de los libros de texto de tercer curso	124
Tabla 5.4 Sinopsis estructural de los libros de texto de sexto curso.....	124
Tabla 5.5 Relación de siglas y acrónimos encontrados en la muestra de libros de texto	135
Tabla 6.1 Estadística descriptiva: Tipos y ocurrencias en libros de tercer curso	144
Tabla 6.2 Distribución de palabras de contenido en los libros de tercer curso	145
Tabla 6.3 Estadística descriptiva: Tipos y ocurrencias en libros de sexto curso.....	145
Tabla 6.4 Distribución de palabras de contenido en los libros de sexto curso.....	146
Tabla 6.5 Las 50 palabras de contenido más frecuentes en libros de texto de tercer curso....	149
Tabla 6.6 Nivel de frecuencia de las palabras de contenido en los libros de texto de tercer curso	150
Tabla 6.7 Distribución de palabras de contenido (tipos) por clase gramatical en los libros de texto de tercer curso	151
Tabla 6.8 Las 50 palabras de contenido más frecuentes en libros de texto de sexto curso	154
Tabla 6.9 Nivel de frecuencia de las palabras de contenido en los libros de texto de sexto curso	155
Tabla 6.10 Distribución de palabras de contenido (tipos) por clase gramatical en los libros de texto de sexto curso.....	156
Tabla 6.11 Palabras de contenido compartidas y exclusivas en libros de tercer curso	158
Tabla 6.12 Palabras de contenido compartidas y exclusivas en libros de sexto curso.....	159
Tabla 6.13. Prueba <i>t</i> pareada: incremento de tipos y ocurrencias entre los libros de tercero y sexto	166

Tabla 6.14 Ranking decreciente de relación tipos / ocurrencias de tercero a sexto curso.....	170
Tabla 6.15 Posición de los libros de texto por categoría gramatical	172
Tabla 7.1 Distribución de palabras emocionales y no emocionales en libros de tercer curso .	177
Tabla 7.2 Distribución de palabras emocionales y no emocionales en libros de sexto curso..	177
Tabla 7.3 Distribución de palabras emocionales según la valencia (V) en tercer curso	179
Tabla 7.4 Palabras de emoción en Johnson-Laird y Oatley y en el corpus de libros de texto de tercer curso.....	182
Tabla 7.5 Distribución de palabras emocionales según valencia en sexto curso.....	183
Tabla 7.6 Palabras de emoción en Johnson-Laird y Oatley y en el corpus de libros de texto de sexto curso	187
Tabla 8.1 Distribución de temas según categoría temática.....	193
Tabla 8.2 Unidades seleccionadas en el Anexo 8.....	194
Tabla 8.3 Distribución de temas en los libros de tercer curso	196
Tabla 8.4 Estadística descriptiva: cobertura de las categorías temáticas (% temas presentes en libros de tercer curso).....	197
Tabla 8.5 Estadística descriptiva: unidades por libro con presencia de la categoría (tercer curso).....	199
Tabla 8.6 Categoría S: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de tercer curso	201
Tabla 8.7 Categoría C: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de tercer curso	204
Tabla 8.8 Festividades en los libros de tercer curso	205
Tabla 8.9 Categoría W: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de tercer curso	207
Tabla 8.10 Distribución de temas en los libros de sexto curso.....	210
Tabla 8.11 Estadística descriptiva: cobertura de las categorías temáticas (% temas presentes en libros de sexto curso).....	211
Tabla 8.12 Estadística descriptiva: distribución de la categoría en unidades por libro de sexto curso	212
Tabla 8.13 Categoría S: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de sexto curso	215
Tabla 8.14 Categoría C: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de sexto curso	217
Tabla 8.15 Festividades en los libros de sexto curso	218
Tabla 8.16 Categoría W: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de sexto curso	221
Tabla 8.17 Evolución temática en libros de texto de tercer a sexto curso: total de unidades con presencia de la categoría	225
Tabla 8.18 Comparación de temas en el Currículo y libros de texto de tercer curso.....	235
Tabla 8.19 Comparación de temas en el Currículo y libros de texto de sexto curso.....	238

Listado de figuras

Figura 1.1 Esquema de las competencias comunicativas (Consejo de Europa, 2021, p. 137)..	21
Figura 3.1 <i>A second language teaching program</i> (Krashen, 2002, p. 105).....	58
Figura 5.1 Numeración de las páginas en <i>Mission3</i>	135
Figura 6.1 Libros de texto de tercer curso: porcentajes de categorías gramaticales	151
Figura 6.2 Libros de texto de sexto curso: porcentajes de categorías gramaticales.....	157
Figura 6.3 Comparativa de palabras compartidas versus no compartidas en los libros de tercer curso	158
Figura 6.4 Comparativa de palabras compartidas versus no compartidas en sexto curso	159
Figura 6.5 Distribución de ocurrencias y tipos en libros de texto tercero y sexto curso	166
Figura 6.6 Comparativa de ocurrencias y tipos en los cursos de tercero y sexto por libro de texto	167
Figura 6.7 Comparativa de tipos únicos en los cursos de tercero y sexto (total y categoría gramatical)	169
Figura 8.1 Cobertura de categorías temáticas en los libros de tercer curso (%).....	197
Figura 8.2 Distribución de categorías temáticas por libro: tercer curso.....	198
Figura 8.3 Cobertura de categorías temáticas en los libros de sexto curso (%)	211
Figura 8.4 Distribución de categorías temáticas por libro: sexto curso	212
Figura 8.5 Cobertura de la categoría <i>S</i> en tercer curso: número de temas presentes por libro	224
Figura 8.6 Cobertura de la categoría <i>C</i> en tercer curso: número de temas presentes por libro	224
Figura 8.7 Cobertura de la categoría <i>W</i> en tercer curso: número de temas presentes por libro	225
Figura 8.8 Unidades con representación de la categoría <i>S</i> : desglose por libro y curso.....	226
Figura 8.9 Unidades con representación de la categoría <i>C</i> : desglose por libro y curso	226
Figura 8.10 Unidades con representación de la categoría <i>W</i> : desglose por libro y curso.....	227
Figura 8.11 Representación temática en las unidades de los libros de tercero y sexto curso: categoría <i>S</i>	228
Figura 8.12 Representación temática en las unidades de los libros de tercero y sexto curso: categoría <i>C</i>	229
Figura 8.13 Representación temática en las unidades de los libros de tercero y sexto curso: categoría <i>W</i>	230

Listado de acrónimos

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera

AWL: *Academic Word List*

BNC: British National Corpus

BOE: Boletín Oficial del Estado

BOR: Boletín Oficial de La Rioja

CAR: Comunidad Autónoma de La Rioja

CLIL: *Content and Language Integrated Learning*

COCA: Corpus of Contemporary American English

CT: *Complexity Theory*

df: *degrees of freedom*

DST: *Dynamic Systems Theory*

EFL: *English as a Foreign Language*

ELT: *English Language Teaching*

EP: Educación Primaria

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

F: Frecuencia

GLAUR: Grupo de Lingüística Aplicada de la Universidad de La Rioja

GSL: *General Service List*

L2: Segunda lengua o lengua extranjera

L3: Tercera lengua

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006)

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)

LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).

M: *Mean* (Media)

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación

MS: Material Suplementario

O: Objetivo

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ODS: Objetivo de Desarrollo Sostenible

PI: Pregunta de investigación

RD: Real Decreto

SD: *Standard Deviation*

SLA: *Second Language Acquisition*

U: Unidad

UI: Unidad Introdutoria

V: Valencia

VP: *Vocabulary Profile*

STTR: *Standardised Type–Token Ratio*

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

Resumen

El libro de texto es el principal recurso pedagógico utilizado por el profesorado de inglés como lengua extranjera a nivel global. Las diferencias cuantitativas y cualitativas en el léxico y los temas tratados por los libros de texto de inglés como lengua extranjera pueden generar desigualdades en una evaluación diagnóstica objetiva, como las que se vienen realizando desde el curso escolar 2014/2015 en la Comunidad Autónoma de La Rioja (CAR).

Esta Tesis Doctoral se enmarca principalmente en la ley educativa LOMCE, cuyo Currículo estuvo vigente durante la realización de esta investigación, pero también tiene en cuenta la LOMLOE, ley educativa vigente en el momento del depósito de esta Tesis. El objetivo principal de esta Tesis consiste en la identificación y análisis del léxico frecuente y del léxico específico de emociones, así como en la identificación de los temas, o contenidos, incluidos en diez libros de texto de inglés como lengua extranjera de tercero y sexto de Educación Primaria con el fin de determinar si existen convergencias o divergencias en el input que recibe el aprendiz, y si los temas se ajustan a las políticas educativas de Educación Primaria en España. Entre las razones que fundamentan esta investigación está la necesidad de conocer el grado de cumplimiento de los libros de texto de los requisitos del Currículo nacional y autonómico. Este conocimiento es necesario, entre otros, para fundamentar y guiar la preparación de las pruebas de evaluación objetiva del inglés a las que se somete al estudiantado de tercer y sexto curso de Educación Primaria.

Mediante análisis cuantitativos y cualitativos de las palabras de contenido de los libros de texto, obtenemos resultados que muestran diferencias sustanciales en el número de tipos y ocurrencias en los libros de texto de un mismo curso, así como un incremento significativo en el número de tipos y ocurrencias en libros de texto de sexto curso respecto a tercer curso. En comparación, se observan similitud en la frecuencia, nivel, y clase de palabras. Asimismo, los resultados revelan un mayor número de palabras de valencia positiva frente a las de valencia negativa, así como la presencia de palabras de emociones en los libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés en tercer y sexto curso.

Entre los resultados sobre los temas identificados en los libros, encontramos que en ambos cursos los libros coinciden en un número bajo de temas. Además, también en ambos cursos, los

temas sociales están más presentes que los relacionados con el individuo, y los relacionados con el mundo y otros aspectos como el medioambiente, o la ciencia y tecnología, entre otros. También se observa que, en general, hay mayor presencia de temas en los libros de sexto curso. En cuanto a la adecuación de los temas identificados al Currículo LOMCE de tercero y sexto de Educación Primaria, los resultados obtenidos apuntan a un alto nivel de adecuación. Estos resultados tienen implicaciones para la educación y la investigación, ya que, dependiendo del libro de texto utilizado, el alumnado está expuesto no sólo a un vocabulario diferente, sino a una cantidad diferente de información, y a una diversidad de ideas, hechos y "mundos" proyectados por las diferentes palabras que se encuentran en los libros de texto.

Palabras clave: libros de texto; Inglés como lengua extranjera; input léxico; palabras de emoción; temas; Educación Primaria.

Abstract

The textbook is the main pedagogical resource used by teachers of English as a foreign language in many countries. Quantitative and qualitative differences in the lexicon and topics covered by ELT textbooks may generate inequalities in an objective diagnostic evaluation, such as the evaluation that has been carried out since the 2014/2015 school year in the Autonomous Community of La Rioja (CAR).

This Doctoral Thesis is mainly framed within the educational law LOMCE, whose curriculum was in force during the time this research was carried out, but it also considers the LOMLOE, the educational law in force at the time of the deposit of this Thesis. The main objective of the present Thesis consists of the identification and analysis of the frequent vocabulary input and emotion words, as well as the identification of the topics, or contents, included in ten Primary Education ELT textbooks (five from 3rd and five from 6th year) as to ascertain whether there are convergences or divergences in the input received by the learner, and whether the topics adhere to the educational policies of Primary Education in Spain. Among the reasons underlying this research is the need to know the degree of compliance of textbooks with the requirements of the national and regional curricula. This knowledge is necessary, among other things, to inform and guide the preparation of objective assessment tests in English for students in the third and sixth years of Primary Education.

Through quantitative and qualitative analyses of textbooks content words, we obtained results that show substantial differences in the number of types and occurrences in textbooks of the same grade, as well as a significant increase in the number of types and occurrences in sixth grade textbooks compared to third grade. In contrast, similarity is observed in the frequency, level, and word class. Furthermore, the results reveal a higher number of positive-valence words as opposed to negative-valence words as well as the presence of emotion words in textbooks for learning and teaching English in the third and sixth grades.

Among the results on the topics identified in the books, we find that in both grades a low number of topics are shared. Moreover, also in both years, social topics are more present than those related to the individual, and those related to the world and aspects such as the environment, or science and technology, among others. It is also observed that, in general, there is a greater presence of topics in sixth grade books. In terms of the suitability of the topics identified for the LOMCE curriculum for the third and sixth years of Primary Education, the results obtained point to a high level of suitability.

These findings have implications for education and research since, depending on the textbook used, learners are exposed not only to a different lexical input, but also to a different amount of information, and to a diversity of ideas, facts, and 'worlds' projected by the different words found in the textbooks.

Keywords: ELT textbooks; vocabulary input; emotion words; topics; Primary Education.

INTRODUCCIÓN

1.1. Motivación de la investigación

La adquisición de una lengua extranjera es una competencia obligatoria dentro del Currículo de Educación Primaria no sólo en España sino en muchos de los países pertenecientes a la Unión Europea y en otros países desarrollados (Briñas, 2010; UNESCO, 2019¹). En el curso escolar 2014/2015 se realizó en la Comunidad Autónoma de La Rioja (CAR) la primera evaluación objetiva de los aprendizajes adquiridos en cada una de las áreas de Educación Primaria en tercer y sexto curso, tomando como referencia las competencias clave, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.² En la prueba de comprensión lectora en la competencia lingüística en inglés del alumnado de tercero apareció la palabra *church*. La mayoría de los maestros protestamos porque esta palabra no había sido enseñada, al no haberse incluido en el Currículo ni en los libros de texto. Esta situación y otras inconsistencias léxicas observadas supuso mi acercamiento al Grupo de Lingüística Aplicada de la Universidad de La Rioja (GLAUR), que dirige la Catedrática Doña Rosa M.^a Jiménez Catalán, con quien me entrevisté por primera vez en julio de 2015, y a quien hice partícipe de estas cuestiones. La Dra. Jiménez Catalán sugirió la posibilidad de formarme como investigadora y abordar este aspecto de la lingüística aplicada en la presente Tesis Doctoral mediante una investigación-acción centrada en el análisis del input de vocabulario en los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés, una cuestión cadente en la investigación de lingüística aplicada, particularmente, en lo que se refiere a Educación Primaria.

¹ La Enseñanza de idiomas extranjeros y la diversidad lingüística. Documento de la Conferencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) - Consejo Ejecutivo, 206th, 2019. (206 EX/37) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366997_spa

² En La Rioja se hicieron al amparo de la Orden 29/2014, de 4 de diciembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo de La Rioja, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR, Núm.153, 12 de diciembre de 2014).

Tras ese primer año académico (2014/2015), en La Rioja se han seguido llevando a cabo las evaluaciones individualizadas en la asignatura de inglés sólo en sexto curso de Educación Primaria (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015, p 14); no sucede así en otras comunidades autónomas, como en la Comunidad Autónoma de Madrid³, donde se evalúa anualmente la competencia lingüística en inglés en tercero y sexto de Educación Primaria. La actual ley educativa, LOMLOE, o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020), en su Artículo 144 establece lo siguiente sobre las evaluaciones de diagnóstico (p. 122928):

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas colaborarán en la realización de un marco común de evaluación que sirva como referencia de las evaluaciones de diagnóstico contempladas en los artículos 21 y 29 de esta Ley. Los centros docentes realizarán una evaluación a todos sus alumnos y alumnas en cuarto curso de Educación Primaria y en segundo curso de Educación Secundaria obligatoria, según dispongan las Administraciones educativas. La finalidad de esta evaluación será diagnóstica y en ella se comprobará al menos el grado de dominio de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. Los centros educativos tendrán en cuenta los resultados de estas evaluaciones en el diseño de sus planes de mejora.

En lo que respecta a la evaluación del alumnado de Educación Primaria la LOMLOE (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, p. 122879) especifica en el Artículo 20.3 lo siguiente:

Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas.

³ <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-3o-Primaria>
Acceso: 8 de julio de 2021.

Asimismo, haciendo referencia a la evaluación en sexto curso de Educación Primaria, la actual ley educativa mantiene el Artículo 21.1 de la LOE, o Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, p. 25), que establece en

Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

Así, queda demostrada la obligatoriedad de la realización de evaluaciones de diagnóstico (en cuarto curso de Educación Primaria) y evaluaciones censales de tercer y sexto curso de Educación Primaria. Al final de sexto curso de Educación Primaria, por término medio, los estudiantes habrán estado expuestos como mínimo a 650 horas de inglés como asignatura del Currículo en el ámbito educativo. El profesorado de inglés debe prepararlos para que sean capaces de comprender y producir mensajes a nivel de usuario básico (A1-A2) en dicha lengua, máxime cuando las destrezas de comprensión y producción van a ser evaluadas de manera censal al finalizar la etapa de Educación Primaria. Por ello, adquirir y dominar un amplio conocimiento léxico es un requisito fundamental en la formación del alumnado. Nation (2001) afirmó que hay una relación complementaria entre el conocimiento del vocabulario y el uso de la L2, cuyo incremento es progresivo; es decir, cuanto más vocabulario se adquiere, mayor dominio se puede demostrar en la expresión oral y escrita. Así lo demuestran las investigaciones de Gu (2003) y Read (2000), en especial, cuando el componente léxico debe ser aplicado a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales y sociales (Pérez Gómez, 2007).

Por otro lado, como se señala en los capítulos 2 y 3, todavía hoy el libro de texto es la herramienta didáctica que más utiliza el profesorado para apoyar la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Entre otros aspectos, sirve para guiar la organización de

los contenidos integrando otros elementos curriculares que llevan a la consecución de los objetivos didácticos del área. Sigue siendo un recurso tremendamente útil tanto para el profesorado como el alumnado.

Por lo tanto, se hace necesario identificar en los materiales didácticos aspectos fundamentales del aprendizaje del vocabulario, como el número y tipo de palabras a los que los aprendientes se deben exponer para asegurar la competencia lingüística en lengua extranjera (L2)⁴. De igual manera, sería necesario ahondar en la relación que este vocabulario guarda con los temas o contenidos no lingüísticos que contextualizan su enseñanza, y que se exigen desde la normativa educativa. Estas son algunas de las tareas que motivan el desarrollo del presente trabajo.

1.2. Objetivo principal

Esta Tesis Doctoral se lleva a cabo en el ámbito de la Comunidad Autónoma de La Rioja, tiene en cuenta el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo básico de la Educación Primaria para todas las asignaturas, que se desarrolla dentro del marco de la LOMCE y que tiene un carácter indiscutiblemente aplicado al surgir desde y para la clase de Lengua Extranjera Inglés. En esta investigación-acción, desde la perspectiva de docente investigadora, analizo el input de vocabulario en los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Primaria, con el fin de reflexionar y optimizar este aspecto en la práctica docente.

El objetivo general de la investigación de esta Tesis Doctoral es la identificación y análisis del tamaño y las características del léxico frecuente y del léxico específico de emociones, así como la identificación de los temas o contenidos no lingüísticos determinados por el Currículo vigente en un corpus de diez libros de texto de Lengua Extranjera Inglés de tercero y sexto de Educación Primaria de distintas editoriales. Una de las razones que sustentan la investigación que fundamenta esta Tesis Doctoral es

⁴ En esta Tesis utilizaremos los términos "lengua extranjera", "segunda lengua" o su acrónimo "L2" de manera indistinta.

averiguar el grado de adecuación de los libros de texto a los requisitos del Currículo vigente correspondiente a los cursos analizados. Esta evidencia es necesaria para fundamentar de forma objetiva la preparación de las pruebas de evaluación del inglés a las que se somete al estudiantado de tercer y sexto curso de Educación Primaria.

1.3. Estructura de la Tesis

Los primeros cuatro capítulos de esta Tesis Doctoral proporcionan su marco teórico y estado de la cuestión. El Capítulo 1 aborda los aspectos de la legislación educativa más relacionados con el léxico y los temas en la asignatura de Lengua Extranjera Inglés. El Capítulo 2 se centra en el libro de texto como uno de los recursos más utilizados en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Proporcionaremos una definición de este tipo de material, describiremos sus características principales, explicaremos su conceptualización desde el enfoque comunicativo a la vez que valoraremos su función como transmisor del conocimiento a través del input léxico. Concluiremos este capítulo con un apartado dedicado a tipos y enfoques de evaluación de este recurso. El Capítulo 3 aborda el concepto de input en nuestro campo de estudio. Ofrecerá una panorámica de los principales enfoques que han tratado este tema a lo largo de la historia de la adquisición de segundas lenguas, y explicará algunos conceptos relacionados con su efecto facilitador de la adquisición de la L2. Finalmente, cerraremos este grupo de capítulos con el Capítulo 4, destinado a explicar la presencia del léxico y los temas en los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos centraremos primero en explicar el concepto de léxico y los parámetros que lo definen, de vital importancia en su investigación, así como el léxico de emociones, de especial relevancia en esta Tesis. Nos detendremos después en exponer el concepto de tema dentro de nuestro ámbito de estudio. En ambas secciones incluiremos revisiones de estudios que aportarán el estado de la cuestión de nuestro trabajo. A este bloque de capítulos le seguirá el Capítulo 5, en el que presentaremos el objetivo general y los tres objetivos específicos del estudio que realizamos en esta Tesis, así como las preguntas

de investigación que los desarrollan. En una segunda sección de este capítulo incluiremos una explicación detallada de los aspectos metodológicos del trabajo. A continuación, los Capítulos 6, 7 y 8 presentarán los resultados de nuestra investigación. Cada uno de ellos responderá a uno de los objetivos específicos. En el Capítulo 9 discutiremos los resultados obtenidos en relación con el marco teórico y los estudios revisados, y en particular, con los objetivos y preguntas de investigación derivadas de esta revisión de estudios. Finalizaremos la Tesis con un capítulo de Conclusiones en el que, entre otros aspectos, incluiremos las limitaciones de esta investigación, las líneas de investigación derivadas de la misma y las implicaciones didácticas del trabajo, especialmente relevantes en la investigación planteada por sus conexiones con el aula de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 1. LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ASPECTOS LÉXICOS Y TEMAS EN LENGUA EXTRANJERA INGLÉS

1.1. Introducción

El diseño y planificación centrada en el Currículo y en el conocimiento del alumnado son esenciales para asegurar la adquisición y producción léxica en la etapa de Educación Primaria (e.g., Gutiérrez Toledo, 2002; Errazquin y Olano, 2014, y Pavlova y Guralnik, 2020). El grado de adecuación del vocabulario y los temas a los que está expuesto el estudiantado en los libros de texto para el aprendizaje y la enseñanza del inglés, entendidos como aquellos contenidos no lingüísticos a través de los cuales se enseña la lengua extranjera, debe ajustarse a la legislación vigente.

Si la evaluación de los aprendientes es obligatoria, los docentes deben conocer los parámetros que integran los distintos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, los objetivos, las competencias clave, los bloques de contenido y los criterios de evaluación dictaminados por el Currículo. En el caso de la asignatura de lengua extranjera, dicho conocimiento permitirá la selección, secuenciación y gradación del vocabulario que el discente debe ir adquiriendo, así como su ajuste a la realidad del entorno donde se produce la adquisición y a los intereses y necesidades del alumnado. En este proceso se hace necesario que los materiales que se utilizan para la enseñanza de la lengua extranjera se rijan por estos mismos parámetros de selección, secuenciación y gradación léxica y contextualicen este léxico a través de los temas que se proponen en la legislación. La homogeneidad en este nivel contribuirá a una mayor similitud en los resultados de aprendizaje.

En esta Tesis Doctoral analizamos el input léxico en libros de texto de la asignatura de Lengua Extranjera Inglés en tercero y sexto de Educación Primaria dentro de la Comunidad de La Rioja (CAR). En este análisis, prestaremos especial atención a los temas no lingüísticos que ofrecen el contexto necesario para el vocabulario contenido en estos libros de texto. Entre otros aspectos, con nuestra investigación también

esperamos ofrecer evidencia del grado de cumplimiento de la normativa educativa en los materiales analizados de esta asignatura. Así, en este capítulo abordamos aspectos del contenido léxico y temas en la legislación educativa vigente en esta etapa en el momento de elaboración de esta Tesis Doctoral.

1.2. Aspectos generales

El 31 de octubre de 1978 en el Artículo 27 de la Constitución Española (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978) se reconoció el Derecho a la Educación. Desde ese momento, el sistema educativo español se ha regulado por diversas leyes. La redacción de esta Tesis se ha realizado durante el desarrollo de dos leyes educativas: la LOMCE o Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013), y la LOMLOE o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020). Hasta el momento, únicamente entraron en vigor en el curso 2021-2022 las modificaciones de la LOMLOE relativas a aspectos de índole organizativas, como la participación y competencias de los diferentes órganos del centro, o la evaluación y condiciones de promoción de las diferentes etapas educativas. Las modificaciones relativas a aspectos curriculares, organización y objetivos entrarán en vigor paulatinamente en los dos siguientes cursos. A este respecto, en los últimos meses de redacción de esta Tesis se han ido publicando los distintos Currículos de las distintas áreas a través de Reales Decretos de Educación Primaria (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria), y Educación Secundaria (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria) y Bachillerato. Estos no entrarán en vigor hasta el curso 2022-2023 en los cursos impares, y en el curso 2023-2024 en los cursos pares. Los Currículos vigentes, por lo tanto, al cierre de esta Tesis son los correspondientes a la LOMCE. Dado que los libros de texto que analizamos en

esta Tesis se utilizaron al amparo de la LOMCE, nuestra investigación sobre el léxico y temas en estos materiales se contextualiza en esta ley. No obstante, en este capítulo hacemos también referencia al modelo de enseñanza competencial de gran prioridad en la LOMLOE pero que ya estaba presente en la LOMCE y en la legislación anterior (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE).

Con la LOMCE, se publica el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014). Este Real Decreto especifica los elementos curriculares que cohesionan las asignaturas que se imparten a lo largo de la etapa educativa de la Educación Primaria (p. 19349):

El currículo estará integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

A su vez, el Currículo establece “que las competencias clave se adquirirán a través de los conocimientos científicos y humanísticos de nuestra tradición cultural” (BOR núm 74, de 16 de junio de 2014, p. 11204). Esta disposición se relaciona estrechamente con la filosofía del Espacio Europeo de Educación, en el que las competencias relacionadas con las lenguas se conciben como un instrumento de mejora personal y social.

Mejorar el aprendizaje de idiomas europeos contribuye a la comprensión mutua y a la movilidad dentro de la Unión, además de aumentar la productividad, la competitividad y la resiliencia económica. La lengua constituye la base del desarrollo cognitivo y social de los niños, y los beneficios de las competencias multilingües influyen en todos los aspectos de la vida.

Las competencias lingüísticas desempeñarán un papel clave en la creación de un Espacio Europeo de Educación.⁵

La reforma educativa se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias y propone nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas y planteamientos metodológicos, no dirigidos a la cantidad de lo memorizado sino a aquello que el alumnado asimila y es capaz de hacer.

En la Comunidad Autónoma de La Rioja el Currículo de la Educación Primaria queda establecido por el Decreto 24/2014, de 13 de junio (BOR núm. 74, de 16 de junio de 2014). Este Decreto regional sirve para concretar lo especificado en los Reales Decretos en cuanto a aspectos de diseño curricular. Incorpora los bloques de contenidos de las diferentes asignaturas. En la asignatura de Lengua Extranjera Inglés, estos bloques se corresponden principalmente con las cuatro destrezas del aprendizaje de una lengua extranjera, y dentro de los cuales se incluyen contenidos de tipo sintáctico-discursivo, comunicativo, o léxico, entre otros. Los contenidos léxicos se identifican a través de contenidos no lingüísticos o temas, que, en gran medida, también se pueden interrelacionar con los temas que abarcan otros elementos curriculares, como las competencias clave o los objetivos de la etapa.

1.3. Elementos curriculares

1.3.1 Objetivos

Los objetivos de etapa quedan definidos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, y en el Decreto de cada una de las comunidades autónomas del territorio español. En La Rioja el Decreto 24/2014, de 13 de junio, en el artículo 4, establece 14 objetivos. Se definen como los logros que el alumnado debe haber alcanzado al finalizar la etapa de la Educación Primaria, entendidos como referentes de evaluación que definen lo que se quiere valorar, aquello que el alumnado debe alcanzar, tanto en términos de

⁵ RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades o, utilizando la terminología didáctica usual en educación, conceptos, procedimientos y actitudes (Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008; Villardón-Gallego, Flores-Moncada, Yáñez-Marquina y García-Montero, 2020). Estos objetivos presentan dos importantes características conceptuales respecto a regulaciones educativas anteriores. La primera característica es que en la normativa actual hacen referencia a toda la etapa educativa de la Educación Primaria (de seis a doce años). La segunda es que los objetivos deben ser trabajados de manera competencial desde todas las áreas del Currículo. De alguna manera, además de a nivel procedimental, la asignatura de lengua extranjera permitirá trabajarlos también a través de temas relacionados con los mismos objetivos y el léxico que los desarrolle.

En este apartado de la Tesis se considera necesario presentar los objetivos atendiendo al concepto fundamental que se pretende desarrollar en el aprendiente. Teniendo en cuenta la meta del conocimiento competencial que debe ser adquirido por el alumnado según la normativa vigente en la CAR, mediante la taxonomía que proponemos a continuación, los objetivos se clasifican en cuatro ámbitos: fundamentales, metodológicos, conceptuales y temáticos.

Los objetivos fundamentales son dos. Por un lado, el objetivo esencial que permite el aprendizaje de la lengua oficial del Estado español: “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura” (BOR núm. 74, de 16 de junio de 2014, p. 11206) y, por otro lado, el objetivo clave para la adquisición de la L2: “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. Esta Tesis Doctoral se enmarca en este objetivo intrínsecamente relacionado con la comunicación lingüística en L2.

En cuanto a los objetivos metodológicos, estos forman parte de una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, tratan de desarrollar las competencias y

conseguir estudiantes autónomos capaces de desenvolverse en un mundo de iguales, sostenible, comprometido y solidario. Son los cuatro siguientes:

- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. (BOR núm. 74, de 16 de junio de 2014, p. 11206)

Por su parte, los objetivos conceptuales pueden tener una relación intrínseca con otras asignaturas del Currículo y están facilitando que en nuestro sistema educativo haya centros bilingües donde se enseñan asignaturas de contenido mediante el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; en inglés "*Content and Language Integrated Learning, CLIL*"). Las dos asignaturas que se están impartiendo prioritariamente en lengua inglesa en los centros bilingües son Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y mantienen relación con el siguiente objetivo: Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura (BOR núm. 74, de 16 de junio de 2014, p. 11206). Como veremos en la sección de resultados, Capítulo 8, algunos de los temas que analizamos en esta Tesis se pueden relacionar con estas asignaturas AICLE.

Finalmente, los objetivos temáticos, tienen un contenido definido y específico que les permite ser desarrollados desde todas las áreas del Currículo, también desde la

asignatura de inglés. Como veremos en el Capítulo 8 de esta Tesis, algunas unidades didácticas de los libros de texto de tercer y sexto curso analizados trabajan el vocabulario perteneciente a los temas relacionados con los siguientes objetivos (BOR núm. 74, de 16 de junio de 2014, p. 11206):

- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.
- Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

1.3.2 Competencias clave

Junto con los objetivos de etapa, otro de los elementos curriculares relevantes en esta Tesis son las competencias. Tanto la LOMCE como la LOMLOE se han basado en recomendaciones de la Unión Europea⁶ a la hora de diseñar su modelo de competencias clave. En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014) se definen como capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización

⁶ RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=CS>

RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. La LOMLOE dictamina que el logro de los objetivos y la adquisición de las competencias se debe realizar a través de los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes especificados en cada una de las competencias específicas y de los criterios de evaluación que garantizan el saber, el saber hacer y el saber ser.

Como se explica en la Orden ECD/65/205, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 25, de 29 de enero de 2015, p. 6987)

(...) el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser).

Las competencias sirven como referencia para los sistemas educativos de los países miembros, entendiendo estas como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo” (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, p. 4). Una competencia clave supone un saber contextual aplicado e integrado y debe tener tres características: ser desarrollable durante la formación obligatoria, ser multifuncional y ser transferible a situaciones y contextos diversos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) diseñó el proyecto “*Definition and Selection of Competencies*”, denominado *DeSeCo*, en el que se define competencia como:

La capacidad para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (Pérez Gómez, 2007, p. 10)

En la LOMCE las competencias clave son siete: Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencia social y cívica, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y Conciencia y expresiones culturales. Aunque no será objeto de análisis en esta investigación, debemos explicar que la LOMLOE mantiene a grandes rasgos este modelo competencial, en el sentido de que entiende la competencia desde la dimensión conceptual, procedimental y actitudinal. Sin embargo, va más allá en su conceptualización. Entre las diferencias más notables con el modelo LOMCE, la LOMLOE define ocho competencias clave (Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia matemática y Competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, Competencia digital, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia ciudadana, Competencia emprendedora y Competencia en conciencia y expresión culturales) y sobre todo ofrece directrices claras sobre su implementación al relacionarlas con los contenidos propios de cada área. Aunque esta relación también se vislumbra en la LOMCE, es un aspecto que no se establece en los reales decretos de esta ley, y que por lo tanto en algunos Currículos regionales queda menos definido, lo que dificultaba su tratamiento a través de los contenidos.

Por consiguiente, bien en la LOMCE o en la LOMLOE, la relación de las competencias con los contenidos de las diferentes materias se puede y debe establecer siempre. A falta de una relación tan explícita como la de la LOMLOE, entre otras estrategias, en la asignatura de Lengua Extranjera las competencias se pueden implementar a través de los temas que se puedan incluir en el Currículo de la asignatura. Desde este punto de vista, las competencias representan otro elemento curricular de cierta relevancia para los objetivos de esta investigación.

1.3.2.1 Competencia en comunicación lingüística

En el contexto de esta Tesis es de vital importancia la Competencia en comunicación lingüística, una de las competencias clave de la legislación educativa, la cual hace referencia tanto a la comunicación en lengua materna como a la comunicación en lenguas extranjeras.

En 2006, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente definió dos competencias relacionadas con el aprendizaje de idiomas: la comunicación en la lengua materna, que suele considerarse equivalente a la lengua de escolarización, y la comunicación en lenguas extranjeras.

Según la legislación educativa española, la comunicación lingüística hace referencia al uso del lenguaje como “...instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad y de autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta” (Gobierno de Canarias, 2020)⁷.

Phillips y Stern (1986) definen la enseñanza de una lengua extranjera como la didáctica de una lengua diferente a la lengua materna, cuyo objetivo principal es que el aprendiz pueda adquirir las competencias que le permitan comunicarse y desenvolverse en dicha lengua. En una sociedad pluricultural y plurilingüe se valora especialmente la capacidad de comunicación que permite al individuo desenvolverse autónomamente y relacionarse en una atmósfera de comprensión, cooperación y desarrollo dinámico, como se reconoce en el Decreto 24/2014, de 13 de junio (BOR núm. 74, de 16 de junio de 2014, p. 11333), al expresar que “El aprendizaje de lenguas extranjeras cobra una especial relevancia en la educación, ya que la capacidad de comunicación es el primer requisito que ha de cumplir el individuo para desenvolverse en un contexto crecientemente pluricultural y plurilingüe” y que impulsa el aprendizaje

⁷ <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/jtolsan/competencias-basicas/competencia-en-comunicacion-linguistica/>

de lenguas extranjeras. Como se enuncia en el Real Decreto (BOE 52, de 1 de marzo de 2014), potenciar las competencias comunicativas en una lengua distinta a la materna suele estar asociado a una mejora de los resultados en otros campos como la competencia matemática, la expresión plástica o el dominio de la lectoescritura. Por otro lado, algunos estudios indican que el aprendizaje de otras lenguas aumenta el desarrollo de la memoria auditiva y la capacidad de escuchar, contribuyendo de este modo significativamente al desarrollo de las habilidades de comunicación en todos los aspectos (Armstrong, 2013; Vázquez Seguí, 2014) y como se reconoce en investigaciones con aprendientes de lenguas extranjeras, contribuye también al desarrollo de la universalidad de los prototipos lingüísticos (Cifone Ponte y Mora Guarín, 2021; Kalan, 2014).

En el campo de la sociolingüística, esta competencia sería equivalente a la competencia comunicativa, a la que nos referiremos en el siguiente capítulo. Al igual que el concepto actual de competencia comunicativa, en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero (BOE 25, de 29 de enero de 2015, p. 6987) se especifican los siguientes cinco componentes y las dimensiones en las que se concretan:

- El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.
- El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las micro funciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macro funciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- El componente sociocultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.⁸

⁸ En la LOMLOE (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria), se incluye la competencia en conciencia y expresión culturales, la cual "supone

- El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

Para desarrollar la competencia comunicativa Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, y Dörnyei (1997, p. 149) proponen

to go beyond the teaching of the discrete elements, rules, and patterns of the target language and to develop the learner's ability to take part in spontaneous and meaningful communication in different contexts, with different people, on different topics, for different purposes.

Las habilidades de tipo comunicativo son aquellas que determinan la capacidad de alguien para llevar a cabo el análisis y la comprensión del lenguaje (Alles, 2005), planteando el proceso enseñanza-aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras Domingo, 1994, p. 23). El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER) (Consejo de Europa, 2021), en su volumen complementario redefine la competencia comunicativa como todas las experiencias lingüísticas y los conocimientos adquiridos a través de las experiencias culturales, sociales y personales que interactúan

comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma”.

y conforman todo el repertorio lingüístico de la ciudadanía a lo largo de su existencia. Incluye las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática (Figura 1.1).

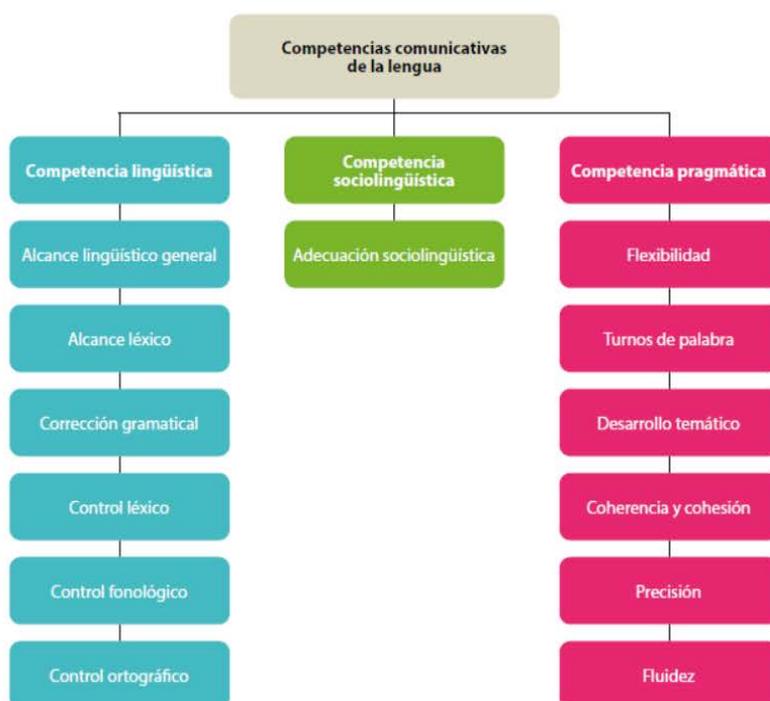


Figura 1.1 Esquema de las competencias comunicativas (Consejo de Europa, 2021, p. 137)

1.3.3 Bloques de contenido

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, p. 19349), los contenidos representan conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. En el currículum de Educación Primaria, la asignatura de Lengua Extranjera Inglés está organizada en torno a cuatro bloques de contenido que se corresponden con las cuatro destrezas de la L2. Las destrezas lingüísticas son un elemento clave en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua objeto de aprendizaje. Siguiendo a Richards et al. (1997, p. 100), entendemos destreza lingüística como “el modo o la manera en que se usa la lengua”. Asimismo, como se señala en esta fuente, frecuentemente se distingue entre destrezas receptivas (leer y escuchar) y destrezas productivas (hablar y escribir) y cada

una de estas dimensiones se divide a su vez a “subdestrezas como por ejemplo discriminar sonidos de la cadena hablada, o entender las relaciones internas de una oración”.

Al igual que en otras comunidades españolas, el Currículo de la Comunidad Autónoma de La Rioja en la asignatura de Lengua Extranjera Inglés sigue las recomendaciones del MCER y estructura la adquisición de las destrezas en cuatro bloques de contenidos. Ante la tarea de enseñar una lengua el docente debe equilibrar el aprendizaje, de modo que las cuatro destrezas se trabajen equitativamente (Nation, 2014, p. 9). Al respecto, en los bloques de contenido observamos que se tienen en cuenta estos cuatro principios:

1. La recepción con enfoque en sentido (la habilidad auditiva y lectora).
2. La producción con enfoque en sentido (la habilidad oral y escrita).
3. El aprendizaje con enfoque en la forma (estudiando la pronunciación, el vocabulario y la gramática).
4. El desarrollo de la fluidez (mejorando el uso de lo que ya se conoce).

Estos principios se reflejan en el desarrollo de los cuatro bloques de contenido de los cursos de tercero (Anexo 1.1) y sexto (Anexo 1.2) de Educación Primaria. En los respectivos anexos encontramos los siguientes bloques:

- Bloque I. Comprensión de textos orales.
- Bloque II. Producción de textos orales: expresión e interacción.
- Bloque III. comprensión de textos escritos.
- Bloque IV. Producción de textos orales: expresión e interacción.

Cada bloque de contenidos incluye las estrategias propias del bloque (comprensión oral y escrita / producción oral y escrita), funciones comunicativas, estructuras sintáctico-discursivas, los temas que contextualizan el léxico, y patrones sonoros, acentuales,

rítmicos y de entonación. Incorporan también los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, estos últimos suponen una concreción de los anteriores y ambos son relevantes en la evaluación de los contenidos. En los anexos, para identificar la destreza (*language skill*) correspondiente, hemos utilizado los siguientes identificadores: L de “*listening*”, S de “*speaking*”, R de “*reading*” y W de “*writing*”. Al lado de cada una de estas letras el curso al que hacen referencia: 3 para tercero y 6 para sexto. Según el tipo de contenido, usamos C si es conceptual, P para contenidos de tipo procedimental, y A si el contenido es actitudinal. Usamos negrita para referirnos a aspectos que no se han trabajado en los cursos previos. Ejemplo:

S3 C.4 Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia y el sentimiento.

S6 C.5 Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o el desacuerdo, el sentimiento y la intención.

En las próximas líneas nos centramos en los contenidos léxicos, como aspectos de los bloques de contenido de la asignatura de Lengua Extranjera Inglés más relevantes para nuestra investigación.

1.3.3.1 Contenidos léxicos

El componente léxico es una herramienta muy necesaria para los aprendientes de L2 porque permite una comunicación eficaz mediante la lengua objeto de aprendizaje. Con relación al vocabulario, Schmitt (2000, p. xi) remarca su importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2. La investigación ha demostrado que el vocabulario es un predictor de éxito o fracaso tanto en la comprensión como en la producción oral y escrita en niños y niñas que aprenden inglés en la Educación Primaria temprana o posterior (Álcaraz Mármol, 2009; Jean y Geva, 2009; Nation, 2013), así como un determinante clave de los puntajes que obtienen los estudiantes en las pruebas de idioma en otras etapas educativas (Laufer y McLean, 2016; Wang-Taylor y Milton, 2019).

Tradicionalmente, tanto en los manuales de didáctica como en la investigación de vocabulario se distinguen dos tipos: vocabulario receptivo y vocabulario productivo (Hatch y Brown, 1995; Nation, 2001). El vocabulario receptivo hace referencia a las palabras que el aprendiente reconoce y comprende cuando las usa en contexto, pero no pueden producir al hablar o escribir (Webb, 2008), mientras que el vocabulario productivo es un proceso activo en el que los aprendientes pueden producir las palabras para expresar sus pensamientos a otros (Webb, 2005).

Esta Tesis se centra en observar el léxico desde un punto de vista pedagógico y lingüístico. Pedagógicamente la finalidad es "(...) que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo, dado el valor del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento y su necesidad para la interacción social" (Gómez Molina 1997, p. 71). Para que las unidades léxicas se transfieran a la competencia del aprendiente es necesario identificar el input al que estos están expuestos en los libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés. Para Nation (2001) el input esencial para la comunicación en la lengua objeto de aprendizaje se compone de palabras de alta frecuencia de uso. Este reconocido autor sugiere la conveniencia de establecer el tamaño de vocabulario que se debe adquirir en las distintas etapas educativas así como los motivos por los que se quiere evaluar el conocimiento de ese vocabulario. Estamos de acuerdo con Schmitt (2000, pp. 4-6) en su afirmación de que el conocimiento de vocabulario y la adquisición progresiva del mismo son factores fundamentales y necesarios para la adquisición de la segunda lengua (L2). En nuestra opinión, para un aprendizaje y enseñanza de lenguas eficiente es imprescindible identificar y cuantificar el crecimiento del vocabulario al que está expuesto el alumnado a través de los materiales didácticos, en especial los libros de texto. Asimismo, pensamos que sería necesario identificar y cuantificar el incremento de vocabulario que se pueda producir desde otra asignatura en la que use la lengua inglesa como herramienta vehicular.

Nation (2001) considera que las relaciones entre conocimiento del vocabulario y el uso del lenguaje son complementarias, de manera que el uso del lenguaje incrementa el conocimiento del vocabulario y viceversa. Estudios como Gu (2003), Nation (2013), Read (2000) manifiestan que la adquisición del vocabulario es fundamental para un uso satisfactorio de L2 y tiene un papel fundamental en la expresión oral y escrita, desempeñando un papel vital en las cuatro destrezas que el alumnado debe adquirir (escuchar, hablar, leer y escribir).

1.3.3.1.1 Estructuras sintáctico-discursivas: palabras y expresiones gramaticales

El Decreto 24/2014, de 13 de junio, (BOR núm. 74, 16 de junio de 2014) especifica las estructuras sintácticas que se deben enseñar en los dos cursos objeto de la investigación de esta Tesis Doctoral. Estas estructuras sintácticas están formadas por un léxico funcional específico el cual queda expreso en la normativa. Para tercer curso se requiere que el alumnado sea capaz de completar frases cortas con las siguientes estructuras sintácticas:

My name's, I'm ...years old, You're. He's, She's. This is (+ noun/ adjective), Is it? It's, It's got...It hasn't got, I've got/ I haven't got, Have you got?, It's... (in, on, under, next to, behind in front of, opposite), Where's, What's your favourite...?, Let's, I'm wearing, He/ She's wearing, I like/ I don't like/ Do you like?, He/ She likes, I can/ I can't, I want/I don't want, Are you? Yes, I am / No, I'm not. Can you...? Yes, I can; No, I can't. Do you...? Yes, I do; No, I don't, what time is it? It's ...o'clock /half past.../a quarter to/ a quarter past, There's/ There isn't, And.

En sexto curso se pide que el alumnado maneje estructuras sintácticas básicas (p. e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”), aunque se sigan cometiendo errores básicos frecuentemente en, por ejemplo, tiempos verbales o en la concordancia:

Where are you from? I'm from..., Where is he/she from? He/ She's from..., Where are they from? They're from... When is...? It's in/ on/ at, He/ She was. Who was...? What was...? There are some.../There aren't any..., There was /There were. Did

you...? Yes, I did/ No I didn't. Comparatives (more, -er), I think..., ...years ago, In the 1920s, In the last century, ... years later...

La investigación que conforma esta Tesis se centra exclusivamente en palabras de contenido, es decir categorías léxicas abiertas de sustantivos, adjetivos, verbos léxicos (ni copulativos, ni auxiliares) y adverbios. Nos centramos, así, en lo que autores como Ellis (2002) y Geeraerts (2007) han denominado el léxico semántico o conceptual.

1.3.3.1.2 Léxico a través de temas: palabras de contenido

Los libros de texto contienen las palabras a las que están expuestos los aprendientes de Lengua Extranjera Inglés y dichos libros muestran los temas relevantes que contextualizan la adquisición de la L2.

El Currículo desarrollado por el Decreto 24/2014, de 13 de junio de la CAR (BOR núm. 74, 16 de junio de 2014) establece en cada uno de los cuatro bloques de contenido los temas que se han de trabajar en los diferentes cursos. En la Tabla 1.1 presentamos un resumen de estos para los cursos tercero y sexto de Educación Primaria, niveles objeto de estudio de esta Tesis. Entre otros aspectos, observamos que los temas del Currículo aluden a aspectos internos (o relacionados con el aprendiz), externos (o relacionados con el entorno o contexto más inmediato), y sociales (o relacionados con el entorno sociocultural). Se observa que, en tercer curso, la legislación propone el reconocimiento y la comprensión del nuevo léxico mientras que en sexto curso se propone la ampliación del léxico ya conocido, así como la introducción de nuevo léxico referido a los temas. La normativa específica los temas que se deben tratar, pero no el léxico que lo desarrolla. Se da, por lo tanto, libertad a editoriales y a docentes para seleccionar el vocabulario que integra cada uno de los temas propuestos.

Tabla 1.1 Clasificación de los temas en el Decreto 24/2014, de 13 de junio de la CAR (BOR núm. 74, 16 de junio de 2014)

	3º curso	6º curso
Internos	descripción física de personas, objetos personales, rutinas y hábitos cotidianos	sentimientos y actitudes familia y amigos vivienda y mobiliario hogar y ciudad comercio y dinero profesiones y trabajo
Externos	lugares animales alimentos prendas de vestir hora y división del día medios de información y comunicación los deportes y el ocio el entorno natural el sistema solar teatro	ocio y tiempo libre, tiempo atmosférico, naturaleza y sostenibilidad medio ambiente y clima ciencia y tecnología inventos y comunicación arte e historia personajes de cuento personajes de comic
Sociales	formas de vida en países de habla inglesa (entorno escolar, vacaciones, actividades de ocio, ciudades y áreas rurales)	países y ciudades monumentos áreas rurales normas de cortesía convenciones sociales costumbres y valores creencias y actitudes

1.3.3.1.3 Actitudes y emociones en el Currículo: hacia el desarrollo de la competencia emocional

En el currículum de la legislación vigente se utilizan las actitudes y emociones como objetivos a lograr a través del desarrollo de las destrezas lingüísticas en la L2. Actitudes y emociones están estrechamente unidas en el aprendizaje de lenguas, en cuanto que muestran los sentimientos que los aprendientes tienen hacia la lengua y cultura objeto de aprendizaje, así como a su propia lengua y cultura, sentimientos que a su vez pueden influir en la motivación por aprender la L2.

The attitudes which speakers of different languages or language varieties have towards each other's languages or to their own language. Expressions of positive or negative feelings towards a language may refer impressions of linguistic difficulty or simplicity, ease or difficulty of learning, degree of importance, elegance, social status, etc. Attitudes towards a language may also show what people feel about the speakers of that language. Language attitudes may have an effect on Second Language or Foreign Language learning. (Richards y Schmidt, 2010, p. 314)

Existe gran unanimidad en los diccionarios a la hora de equiparar emoción a un sentimiento fuerte, que puede ser positivo o negativo. Desde nuestro nacimiento las emociones nos acompañan, forman parte de nuestro ser y se manifiestan en nuestro comportamiento y actitudes. Es por ello, que la educación emocional debe iniciarse en las primeras etapas de la vida para que haya mayores probabilidades de que sea efectiva (Pérez y Filella, 2019). Asimismo, la enseñanza de una lengua extranjera al igual que la educación emocional deben ser aprendizajes experienciales caracterizados por poner el énfasis en el uso funcional de la lengua para comunicarse en diferentes contextos (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos, 2003).

La educación emocional, considerada la aplicación práctica de la inteligencia emocional, surge como respuesta a necesidades personales y sociales que no han quedado atendidas en la educación tradicional. Al respecto, uno de los investigadores pioneros en la implantación de la competencia emocional en el ámbito educativo, Bisquerra (2011), formula las siguientes dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación de las emociones, autonomía de gestión, competencia social y desarrollo del bienestar propio y social.

Por conciencia emocional se entiende la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y ajenas. La regulación emocional es la capacidad para manejar adecuadamente las emociones. Implica control de la emoción, pensamiento y acción, así como habilidad para expresar las emociones, resiliencia ante las dificultades, y tolerancia hacia los diferentes estados emocionales. En último término la regulación emocional conlleva autogenerar emociones positivas que promuevan el propio bienestar. Por su parte, la autonomía emocional se manifiesta en la gestión de las emociones de forma apropiada. Implica la activación de una serie de competencias como la autoestima, la automotivación, la responsabilidad, las actitudes positivas, el análisis crítico de los mensajes sociales y culturales, y la adaptación a las situaciones adversas. La competencia social es la capacidad de construir y mantener buenas

relaciones interpersonales. Entre estas habilidades encontramos el respeto, la escucha activa, la asertividad, la prevención y resolución de conflictos, la cooperación y la gestión de situaciones emocionales tanto a nivel individual como grupal. Finalmente, el desarrollo del bienestar personal y social se relaciona con las competencias para la vida, específicamente implica la capacidad para mantener una vida sana y equilibrada que nos facilite el bienestar propio y social generando actitudes favorables hacia nosotros mismos y las personas que nos rodean.

En la normativa vigente las emociones se vinculan a las destrezas lingüísticas, las cuales se desarrollan en el Currículo a lo largo de los seis cursos académicos que abarca la etapa de Educación Primaria y están recogidas en los cuatro bloques de contenidos. Seguidamente, enumeramos las situaciones e interacciones comunicativas relacionadas con las emociones que se proponen en el Currículo de la asignatura de Lengua Extranjera Inglés:

- Participación en juegos grupales tradicionales.
- Participación en juegos lingüísticos de forma individual o grupal.
- Conocimiento de rimas y canciones tradicionales asociadas a las celebraciones.
- Reconocimiento de expresiones utilizadas en las diferentes festividades.
- Celebración de fiestas familiares (cumpleaños) y de fiestas tradicionales.

En sexto curso, en el bloque de contenido de producción de textos escritos: expresión e interacción, se añade otro contenido que también puede formar parte de esta categoría: “Juegos y/o ejercicios sencillos con material impreso o digital, completar palabras y expresiones conocidas, unir imagen con palabra, completar textos sencillos con apoyo de imágenes, completar textos de canciones o poemas conocidos con apoyo de audiciones, etc.” (BOR núm 74, de 16 de junio de 2014, p. 11394).

A modo de ejemplo y basándonos en la normativa vigente durante el desarrollo de esta Tesis, en la Tabla 1.2 presentamos una posible relación de las funciones comunicativas,

estructuras sintáctico-discursivas y contenidos léxicos que se pueden enseñar/aprender en los cursos tercero y sexto de Educación Primaria. Como se puede observar, predominan los adjetivos y verbos relacionados con los sentimientos y emociones.

Tabla 1.2 Funciones, estructuras y contenidos léxicos en el Decreto 24/2014, de 13 de junio de la CAR (BOR núm. 74, 16 de junio de 2014)

Expresión de	3 ^{er} curso	6 ^o curso
• la capacidad	<i>can / can't</i>	<i>could / couldn't</i>
• el gusto	<i>like / love</i>	<i>dislike / hate</i>
• la preferencia	<i>want</i>	
• el sentimiento	<i>feel well - ill / be hungry, scared, thirsty, bored, tired, sad, happy.</i>	<i>what's the matter? unhappy, excited, frightened, embarrassed, surprised, worried.</i>
• la opinión		<i>I think ... what do you think about...? to be sure</i>
• el acuerdo o desacuerdo	<i>me, too.</i>	<i>agree / disagree</i>
• la intención		<i>have to</i>

1.3.4 Evaluación

Nos centramos aquí en el último aspecto curricular de la legislación educativa: la evaluación. Bien de forma individual o en grupo, el concepto de evaluación es aplicable no solo al producto final sino sobre todo al proceso. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado debe ser continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas. Es decir, el docente debe organizar los criterios de evaluación, conforme al logro de los objetivos de las enseñanzas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, para garantizar el progreso lingüístico del alumnado. Asimismo, el docente debe identificar las características generales de las pruebas en relación con la evaluación final de Educación Primaria (Cristaldo y González, 2004; Poza Caballero, 2010; Romo Escudero y Durán-Martínez, 2019).

El Decreto 24/2014, de 13 de junio (BOR núm.74, de 16 de junio de 2014) pone de manifiesto que los objetivos para la etapa anteriormente citados requieren ser evaluados conforme a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje (concreciones de los criterios) que se especifican en dicho documento de regulación y en base a los

contenidos adquiridos mediante cada una de las cuatro destrezas. Como hemos explicado anteriormente, los criterios de evaluación se distribuyen por bloques para cada una de las cuatro destrezas y para cada uno de los respectivos cursos (ver Anexo 1.3). No se observa variación en cuanto al número y tipo de criterios de evaluación definidos en tercer y sexto curso. La Tabla 1.3 muestra el número de criterios por curso y destreza.

Tabla 1.3 Distribución de los criterios de evaluación por curso y destreza

	Bloque I Comprensión de textos orales	Bloque II Producción de textos orales	Bloque III Comprensión de textos escritos	Bloque IV Producción de textos escritos
3 curso	7	8	6	7
6 curso	7	8	6	7

Todos los bloques se inician con el mismo criterio referido al conocimiento y aplicación de las estrategias básicas más adecuadas propias de cada destreza. Cada bloque lo adapta a su naturaleza. Por ejemplo, el bloque II (Producción de textos orales) añade: “Para textos orales mono lógicos o dialógicos muy cortos y simples, usando, p. e., fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyar con gestos lo que quiere expresar”; en el bloque III (Comprensión de textos escritos) se incluye: “Para entender el significado general, información esencial o puntos principales del texto” y en el bloque IV (Producción de textos escritos) se especifica: “Para producir textos escritos muy breves y simples, copiando palabras y frases muy comunes para realizar las funciones comunicativas que se persiguen”. Se trata de un criterio de evaluación de la competencia comunicativa, enfocado a evaluar las competencias instrumentales necesarias para el uso eficiente de las cuatro destrezas en interacciones comunicativas mediante la L2.

El segundo criterio de evaluación, también común a los cuatro bloques, hace referencia a la identificación y conocimiento de aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos de la vida cotidiana, así como a las relaciones interpersonales y convenciones sociales.

En los cuatro bloques existen criterios específicamente referidos a la evaluación del vocabulario. Por ejemplo, en el bloque I (Comprensión de textos orales) el tercer criterio se refiere a la identificación del sentido general del vocabulario y expresiones principales en textos orales breves y sencillos, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente. Alude también a su relación con experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles. Este criterio solo se especifica en este bloque. Otro criterio referido al léxico presente en todos los bloques de comprensión (bloque I – criterio 6; bloque II – criterio 7; bloque III – criterio 5; bloque IV – criterio 6) es el que hace referencia al reconocimiento y utilización de un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales, entre otros. Los criterios 4, en el bloque I, y 3 en el bloque IV se refieren a la evaluación de participaciones simples en conversaciones breves y construcción de textos cortos sencillos, respectivamente, sobre temas familiares de la vida cotidiana. Todos estos criterios, al igual que el segundo criterio común a todos los bloques, pone de manifiesto una vez más la relevancia del contexto para el aprendizaje del vocabulario en todas las destrezas.

La evaluación de las funciones comunicativas principales del texto es también común a las cuatro destrezas a través de los criterios 4 (bloque I) y 3 (bloque II, III y IV). Asimismo, la evaluación de las estructuras sintácticas básicas es común a los cuatro bloques (criterio 5 – bloque I, criterio 6 – bloque II, criterio 4 – bloque III, y criterio 5 – bloque IV). El criterio 5 del bloque II está solo presente en este bloque y hace referencia a “Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque se produzcan titubeos, vacilación, repeticiones o pausas para reorganizar el discurso”. Finalmente, en todos los bloques encontramos un criterio que alude a patrones sonoros, acentuales, u ortográficos, dependiendo de la destreza.

Como se puede observar, en cualquiera de estos cuatro criterios de evaluación se reconoce tanto la importancia del conocimiento léxico como del dominio de éste en

diferentes tareas comunicativas, por lo que una de las cuestiones que plantea esta Tesis es identificar dicho vocabulario en los libros de texto de inglés usados en Educación Primaria.

1.4. Conclusión

En este capítulo hemos revisado el marco legislativo nacional (LOMCE - LOMLOE), así como su relación con el MCER, y nos hemos centrado en la revisión de la normativa de la CAR, comunidad autónoma donde se contextualiza esta Tesis Doctoral. A través del Decreto 24/2014, de 13 de junio, se han identificado los objetivos fundamentales, metodológicos, conceptuales y temáticos, claves para el análisis del contenido léxico y temático de los libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés que se analizan en esta Tesis Doctoral. Hemos explicado las competencias clave y su posible relación con los temas y el léxico que ocurre en ellos, y hemos prestado especial atención a la competencia lingüística. Posteriormente hemos abordado los bloques de contenido, incidiendo de manera específica en aquellos aspectos relacionados con los contenidos de índole léxica (palabras funcionales, de contenido y palabras de emoción) aludiendo a los temas a través de los que se enseña este vocabulario.

Siguiendo el Decreto 24/2014, de 13 de junio (BOR núm. 74, de 16 de junio de 2014), los aspectos referidos en los bloques de contenidos (apartado 1.5) intervienen en la planificación de la adquisición léxica. En cuanto a las conclusiones que podemos extraer de su explicación, notamos, en primer lugar, que sólo hay especificidad léxica (de forma sucinta) referida a la adquisición de las funciones comunicativas de pedir y dar información, disculparse, dar consejos, expresar el gusto, el disgusto, el acuerdo, el desacuerdo, la capacidad o incapacidad y el sentimiento. En segundo lugar, teniendo en cuenta los intereses del alumnado, en la etapa de las operaciones concretas, entre los seis y doce años según (Piaget y Rosin, 1978), los temas del Currículo se pueden distribuir en tres apartados: internos, externos y sociales.

En nuestro análisis hemos observado también que la mayoría de los criterios de evaluación son comunes para cada una de las cuatro destrezas, principalmente varían las técnicas para su consecución y están intrínsecamente vinculadas con la naturaleza de su habilidad. Los criterios de evaluación del vocabulario y las expresiones con estructuras simples de uso muy frecuente son comunes a los bloques y se relacionan con las experiencias, necesidades e intereses del alumnado en contextos cotidianos predecibles.

Se puede afirmar que en el Currículo de Educación Primaria no hay indicaciones respecto al número de palabras que debe adquirir el alumnado a lo largo de esta etapa, y apenas encontramos indicaciones respecto al tipo de vocabulario específico. El análisis de las palabras de contenido o conceptuales que se incluyen en los libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés puede ayudarnos a comprender el input de vocabulario al que está expuesto el alumnado, a predecir el conocimiento léxico potencial que pueden desarrollar y a programar evaluaciones fundamentadas al finalizar la etapa obligatoria de Educación Primaria.

CAPÍTULO 2. EL LIBRO DE TEXTO COMO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. Introducción

En la adquisición de la lengua extranjera el libro de texto se convierte en una herramienta fundamental. Este capítulo se dedica a la conceptualización del libro de texto y a la definición de su papel en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Por su relevancia en la investigación que llevamos a cabo en esta Tesis, incluimos también un apartado sobre tipos y enfoques de evaluación de este recurso.

2.2. Definición

En español usamos la acepción libro de texto, pero en lengua inglesa existen tres términos que hacen referencia a este concepto: *textbook*, *schoolbook* (Johnsen Børre, 1996) y *coursebook* (Milton y Vassiliu, 2000; Stec, 2013). Según Johnsen Børre (1996), el libro de texto “queda reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza” (p. 25), mientras que “*schoolbook*” aludirá a “libros empleados en la enseñanza, pero menos ligados a secuencias pedagógicas” (p. 26). Siguiendo esta línea, y en lo que respecta a la lengua castellana, Puget (1963) distingue entre libro escolar y manual para aludir a libro de texto. Define el libro de texto como un tipo de libro que expone las nociones esenciales de una disciplina impartida, en un nivel dado y se corresponde a un curso y a una clase (p. 218). Para esta autora, los diccionarios, los atlas y otros libros de consulta no entran dentro de la categoría de libros de texto porque su uso es general durante la etapa escolar. Hamilton (1990) adopta una postura intermedia entre libro de texto y libro escolar y añade que el libro de texto es un vector ideológico y cultural cuyo diseño responde a fines escolares.

2.3. Características

Como cualquier otro material didáctico, el libro de texto de lengua extranjera no es un recurso perfecto. Por ejemplo, Torres y Hutchinson (1994) apuntan que la cantidad e

instrucción tan precisa que ofrece el libro de texto en la enseñanza de lenguas puede reducir el papel del profesorado. Además, los libros de texto no tienen en cuenta el día a día del aula o la realidad del proceso de enseñanza aprendizaje a tiempo real y específico para cada estudiante. Sin embargo, es un material complementario que puede suponer un beneficio para el docente por la accesibilidad al conocimiento y la diversidad de contenido que facilitan la adaptación del aprendizaje.

Para los docentes el libro de texto supone un ahorro de tiempo, dirige las lecciones, guía la discusión y facilita la asignación de tareas que vienen planificadas. Es decir, dinamiza la tarea docente haciéndola más rápida y eficaz, a la vez que ofrece confianza y seguridad al profesorado. Desde el punto de vista del aprendiente, en el libro de texto se encuentra el contenido de la materia a adquirir. En la práctica este recurso es imprescindible al guiar la organización del aprendizaje de la materia dentro y fuera del contexto del aula.

Según Cabero Almenara, Duarte Hueros y Romero Tena (1995), las características positivas que ofrecen los libros de texto para el profesorado y que les diferencian de otros materiales son las siguientes:

- a. Constituyen una herramienta destinada a la enseñanza e instrucción con un fuerte sentido escolar.
- b. Incluyen información temporalizada que debe dominar el docente.
- c. Se configuran conforme a pautas de diseño específicas, presentando la información sistemáticamente siguiendo principios didácticos y psicológicos que ayudan a la comprensión, dominio y recuerdo del conocimiento.
- d. Los contenidos se presentan diacrónica y sincrónicamente.
- e. Proporcionan el marco para conseguir los objetivos del curso.
- f. Representan una guía para desarrollar las lecciones.
- g. Permiten al docente garantizar la sistematicidad, contextualización, y claridad del propósito.

- h. Favorecen la igualdad de oportunidades a todo el alumnado. Por una parte, proporcionan el conocimiento apropiado (Ahmadi y Derakhshan, 2016), por otra, facilitan que estudiantes de distintas aulas y centros educativos reciban el mismo contenido, y por consiguiente, pueden ser evaluados de forma similar (Montasser, 2013).
- i. Aseguran la comunicación entre la familia y el centro escolar, facilitando que los progenitores puedan ayudar o seguir el progreso de sus hijos (ANELE, 2020, p.6).

Para poder cumplir estas funciones de forma eficaz, los libros de texto de L2 necesitan cumplir los siguientes principios y requisitos, los cuales emanan de las directrices de la normativa vigente revisada en el Capítulo 1:

a. Inclusividad

La educación a través del libro de texto debe ser inclusiva, satisfacer las necesidades de todos los aprendientes de una misma edad, curso y nivel en la lengua objeto de aprendizaje y prepararlos para los retos del siglo XXI mediante la inclusión de temas relacionados con estos retos⁹.

b. Enfoque comunicativo

La finalidad principal del libro de texto ya sea impreso o digital, no es su durabilidad o la calidad de su diseño gráfico, aunque estos aspectos sean también importantes, sino que deben tener efectividad comunicativa y pedagógica, es decir, deben servir para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, conforme se postula en el MCER y en la legislación vigente.

⁹ “La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual (i) así: ‘La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as’”. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>

c. Accesibilidad

La accesibilidad hace referencia a dos aspectos. En primer lugar, los libros de texto deben ser gratuitos o tener un coste asequible, por lo que se fomentan políticas educativas de gratuidad de libros escolares. En segundo lugar, son necesarias la conectividad, facilitar el acceso a internet, y la digitalización del conocimiento para fomentar un Currículo nacional o internacional.

d. Herramientas para el fomento de la paz y el desarrollo de la ciudadanía

Tanto los libros de texto como otros materiales curriculares complementarios, a través de su contenido, organización y diseño, deben facilitar la consecución del desarrollo de los objetivos que tienen que ver con el fomento de la paz y el entendimiento entre pueblos, lenguas y culturas. Los libros de texto deben apoyar las culturas indígenas por cuestiones de equidad, pero también, por su valor y relevancia para el conocimiento.

2.4. El libro de texto desde el enfoque comunicativo

El diseño del libro de texto de lenguas extranjeras tiene en cuenta tendencias didácticas actuales. Hace unas décadas los manuales para el estudiante incluían textos de lectura, preguntas y ejercicios de comprensión a semejanza de los planteamientos del método de Gramática y traducción. Actualmente, debido a la influencia del Enfoque comunicativo, el libro de texto incorpora otros formatos de actividades que buscan ofrecer oportunidades para que el aprendiente utilice la lengua en situaciones comunicativas (e.g., actividades para completar información (*information gap*), dramatizaciones (*role-plays*), diálogos, juegos). Dentro de este enfoque, el objetivo principal es fomentar la competencia comunicativa (Hymes, 1972), por ello, muestran situaciones de diálogo en entornos cercanos al alumnado y con situaciones reales como ir a comprar un material escolar, hablar de una película, felicitar a un/a compañero/a, entre otras funciones.

Teniendo en cuenta las directrices del MCER, según Canale y Swain (citado en Gómez Molina (1997, p. 59)), el modelo de competencia comunicativa (identificada con la Competencia en comunicación lingüística explicada en el Capítulo anterior) se compone de cuatro competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. La competencia lingüística está constituida por el conocimiento de aspectos de la lengua tales como la fonología, la ortografía, la morfología, la sintaxis y la semántica. La competencia sociolingüística comprende conocimiento de las reglas de uso de la lengua en distintos contextos y situaciones. La competencia discursiva engloba el conocimiento de las reglas del discurso oral y escrito como el turno de palabra o los rasgos que caracterizan a los distintos géneros discursivos como coherencia, cohesión y distintos tipos de textos (descriptivos, narrativos, argumentativos, etc.). Por su parte, la competencia estratégica tiene que ver con el uso de estrategias para conseguir una interacción comunicativa eficaz. Conlleva la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbales para compensar las interrupciones o problemas de comunicación. A estos componentes de la competencia comunicativa, Gumperz (1972), citado en Patrick (2002, p. 185), añadió el componente de la competencia sociocultural, la cual engloba conocimiento no solo del contexto o situación sino de las normas de las comunidades de habla de esa lengua. Esta competencia está estrechamente relacionada con la identidad y diversidad cultural, Tiene que ver con las normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones interpersonales conforme a las condiciones sociales y culturales que están implícitas en la producción y recepción de mensajes. Esta competencia aparece en los libros de texto a través de lecturas narrativas de hechos culturales, pequeños diálogos que ponen al aprendiente en una situación social determinada (e.g., ir a comprar unos zapatos, acudir a una celebración familiar o una aventura sobre temática sostenible).

Por otro lado, los libros de texto fomentan el aprendizaje de la lengua mediante la introducción de temas relacionados con el contenido de las asignaturas, por ejemplo,

the environment, personality o *the Olympics*. Los temas sirven como transmisores de ideas, y significados, y estos se expresan principalmente mediante palabras de contenido. Todos estos aspectos se adquieren a través del uso comunicativo del inglés, bien mediante la activación de destrezas receptivas o mediante el uso de las destrezas productivas tanto en modal oral o escrito. Asimismo, los libros de texto fomentan la adquisición y desarrollo la competencia sociocultural y las emociones a través de la inclusión de temas de cultura y tradición como *Halloween, Thanksgiving, Christmas* o de ámbito internacional como *Book's Day* o *Valentine's Day*.

El papel de los libros de texto en la transmisión de conceptos es fundamental, como señalan Bazo Martínez y Peñate Cabrera (1999, p. 58). Sin embargo, aunque estamos de acuerdo con esta afirmación, en nuestra opinión los libros de texto hacen más hincapié en el desarrollo de estrategias de interacción, incluyendo en las mismas las estructuras lingüísticas necesarias para llevar a cabo las interacciones en el aula. Asimismo, una parte del contenido de los libros de texto tiene que ver con temas reales o fantásticos interesantes para la edad de los niños y niñas que utilizarán dichos libros. Al respecto, Barreras Gómez (2004) señala que los libros de texto se deben diseñar teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, psicológico y social de los aprendientes que se produce entre los seis y los doce años, que se conoce mediante el nombre de pensamiento concreto. Los materiales que presenten los libros de texto deben incluir “realia”, entendiendo por tal, objetos reales del mundo cotidiano¹⁰ de los aprendientes de dicha edad; deben ajustarse a la realidad de los/las niños/as de final de Educación Primaria, en la que ya son capaces de tomar sus propias decisiones sobre su propio aprendizaje expresando lo que les motiva y les gusta o lo que no. Tienen en esta edad un sentido práctico, se interesan por lo que pueden hacer con un objeto, más que el objeto en sí mismo.

¹⁰ Richards y Schmidt (2010) definen “realia” en la enseñanza de lenguas como “*actual objects and items which are brought into a classroom as examples or as aids to be talked or written about and used in teaching. Realia may include such things as photographs, articles of clothing, and kitchen objects*” (p. 485).

2.5. El libro de texto como transmisor de conocimiento a través del input

El análisis de los libros de texto proporciona información extremadamente valiosa sobre las necesidades de la sociedad en la que se utiliza. Así, según Choppin (2000, p. 16), el libro de texto se presenta como

Depositario de un contenido educativo, la función primordial del manual es la de transmitir a las jóvenes generaciones los saberes, las destrezas (y hasta un saber estar), cuya adquisición es juzgada, en un campo y en un momento dados, como indispensable para la perpetuación de la sociedad. Se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado de la sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para una perpetuación de sus valores.

En esta línea, la UNESCO reconoció en París (1946) la importancia del libro de texto en el documento *“Improvement of textbooks and teaching materials”* y actualmente, con motivo de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, ha publicado el título *“Textbooks and Learning Resources: A Framework for Policy Development”* (UNESCO, 2014)¹¹ para potenciar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS de aquí en adelante) número 4 relacionado con la educación cuyos principales objetivos son la inclusión, la no discriminación de género y el aprendizaje cíclico y continuo.

Dentro de la enseñanza de lenguas, según Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) el libro de texto es un contenedor de información, o almacén de input de vocabulario que puede ser usado para diversos propósitos. Ambas autoras recogen las ideas vertidas con anterioridad por otros autores como, por ejemplo, Allwright (1981) quien expresó que el libro de texto en este campo es un proveedor de input dentro del aula donde la sesión discurre mediante explicaciones y actividades. En la misma línea, Thornbury (2006) considera el libro de texto como un almacén de palabras y especifica que el input de vocabulario se presenta a través de actividades independientes de

¹¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232222>

palabras, actividades integradas basadas en textos, explicaciones gramaticales e instrucciones para realizar tareas.

Para la UNESCO y siguiendo las pautas de la Agenda 2030¹², en relación con el ODS 4, el input en los libros de texto de calidad no debe mostrar ni estereotipos ni prejuicios. El enfoque adoptado en el libro de texto debe basarse en los derechos humanos y seguir tres estrategias: uso de un lenguaje inclusivo, representación de identidades diversas e integración de los derechos humanos. Como señala Moya Pardo (2008), para el estudiantado, el uso de los libros de texto es un recurso mediador del conocimiento, que permite a los aprendices una autonomía en su trabajo, ofreciéndole ejercicios o experimentos y avances científicos que bajo ningún concepto sustituyen al profesorado.

2.6. Evaluación de los libros de texto

En este apartado ofrecemos en primer lugar la definición del concepto de evaluación aplicado al libro de texto y explicamos varios tipos de evaluación. Pasamos seguidamente a exponer las distintas perspectivas que generalmente se suelen adoptar en la evaluación de estos materiales, algunas de las cuales servirán para contextualizar el tipo de evaluación que aplicaremos en nuestra investigación.

2.6.1. Definición y tipos

Como ya hemos señalado, los libros de texto son ante todo un material didáctico de apoyo a la labor del profesorado y una herramienta de aprendizaje para el alumnado. Su papel en Educación Primaria, así como en otros estadios educativos es incuestionable, por esta razón es esencial llevar a cabo evaluaciones sistemáticas del contenido de los libros de texto. Siguiendo a Richards et al. (2010) entendemos por el término evaluación la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos respecto a la calidad de los materiales, a fin de que nos permitan adoptar decisiones:

¹² United Nations. (2016). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

In general, the systematic gathering of information for purposes of decision making. Evaluation may use quantitative methods (e.g., tests), qualitative methods (e.g., observations, rating, and value judgments...In Language programme evaluation, evaluation is related to decisions about the quality of the programme itself and decisions about individuals in the programmes. The evaluation of programmes may involve the study of curriculum, objectives, materials, and tests or grading systems. (Richards y Schmidt, 2010, p. 206)

A la hora de emprender una evaluación de materiales de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario conocer los enfoques o tipos de evaluación existentes. A continuación, enumeraremos y definiremos brevemente diferentes tipos de evaluación.

2.6.1.1. Evaluación predictiva

Consiste en un análisis a priori de los libros de texto y materiales de enseñanza. Se selecciona una muestra y la investigación se centra en el análisis de un determinado número de aspectos internos y externos de los libros de texto y materiales de enseñanza. La finalidad es averiguar si cumplen los objetivos que proponen. Por ejemplo, se evaluaría la inclusión o no de temas relacionados con las culturas, el medio ambiente o las emociones, cuya presencia permitiría trabajar las distintas competencias que se proponen en la normativa vigente. Como señala Jiménez Catalán (2003a, p. 238) la evaluación predictiva “no excluye evaluaciones futuras, y en cambio, nos permite llevar a cabo un análisis comparativo de los materiales disponibles en el mercado para un tramo de edad”.

2.6.1.2. Evaluación prospectiva

También denominada evaluación de campo (*field testing*) por Richards y Schmidt (2010), quienes la definen del siguiente modo (p. 219): “*in the production of instructional materials, the try-out of materials before publication or further development in order to determine their suitability or effectiveness and to determine the reactions of teachers and learners to the materials*”.

Para Ellis, (1997) la evaluación puede ser predictiva y prospectiva. Los evaluadores que usan el primer tipo determinan la adecuación del libro de texto para un determinado propósito. Una vez que se ha usado el material que ha sido seleccionado pasa a una evaluación prospectiva en la que se evalúa la efectividad de este en el proceso de enseñanza – aprendizaje para los parámetros determinados en los que se llevó a cabo la selección predictiva.

2.6.1.3. Evaluación externa

Jiménez Catalán (2003a, p. 239) define este tipo de la siguiente manera:

La evaluación externa tiene como objetivo describir el número y tipo de materiales que se incluyen. Dicha evaluación se centra en el análisis del índice de contenidos, introducción, portadas y contraportadas de los libros del alumno y el profesor. Se realiza mediante una guía de preguntas que permite recabar información respecto a los siguientes puntos: el tipo de receptor, el nivel de idioma, el contexto de enseñanza (inglés general o específico), la estructuración del material en unidades didácticas, la concepción del autor respecto a la lengua, su aprendizaje y enseñanza, el tipo de material (obligatorio/complementario), la disponibilidad del libro del profesor, la inclusión de listas y apéndices de vocabulario, el tipo y las características del material audiovisual que contienen, el diseño y presentación de los materiales, aspectos culturales (minorías, cuestiones de 'genero', representación de la sociedad y cultura), e inclusión de tests.

La evaluación externa se apoya frecuentemente en una lista de preguntas o *checklist*. En especial, este recurso es útil en la evaluación externa llevado a cabo por un grupo de profesores que se plantean la selección de un nuevo libro de texto para un determinado curso y nivel.

2.6.1.4. Evaluación interna

En este tipo de evaluación el análisis se centra en los siguientes aspectos: objetivos, presentación y tratamiento de las destrezas, adecuación de los materiales (a la edad, estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, contenidos, y contexto de aprendizaje), capacidad como instrumento potencialmente motivador (para el alumnado y para el

profesorado), concepción del autor/editorial (respecto a la lengua, su aprendizaje, y su enseñanza) (Jiménez Catalán, 2003b, p. 145).

Jiménez Catalán (2003a,b) aplicó el modelo de evaluación de McDonough y Shaw (1993/1995)¹³ a la evaluación externa e interna respectivamente de un corpus de 14 libros de texto para la enseñanza precoz del inglés (Educación Infantil) y a un corpus de materiales para la enseñanza del inglés como L2 y L3 en un contexto de inmersión. Siguiendo a esta autora, en la investigación que fundamenta esta Tesis pretendemos aplicar una evaluación externa e interna a un corpus de libros de texto para la enseñanza del inglés de Educación Primaria en dos cursos educativos.

2.6.1.5. Evaluación formativa

Dentro del análisis de materiales, según Richards y Schmidt (2010, p. 227) la evaluación formativa se corresponde con “*The process of providing information to curriculum developers during the development of a curriculum or programme, in order to improve it*”. Este tipo de evaluación se usa en el diseño de la programación, así como en el desarrollo de programas de aprendizaje de idiomas y en el diseño de materiales. El profesorado hace este tipo de evaluación de los materiales para asegurar la calidad de los mismos y poder seleccionar las actividades propuestas o incorporar de manera extraordinaria otras prácticas docentes.

2.6.1.6. Evaluación sumativa

Como observan Richards y Schmidt (2010, p. 227), la evaluación sumativa se realiza una vez completado un determinado programa y aporta información a los organismos responsables de toma de decisiones respecto a la eficacia del programa.

¹³ Más recientemente, los autores revisaron y ampliaron su propuesta de modelo de evaluación externa publicada en McDonough, J., Shaw, C., y Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teachers' Guide*. Wiley-Blackwell.

2.6.2. Enfoques de evaluación

A su vez, los tipos de evaluación mencionados se pueden agrupar en distintos enfoques. Todos ellos se centran en el usuario de los libros de texto, pero entre los distintos enfoques es preciso distinguir dos planos, el profesorado o el alumnado.

Según Montasser (2013), los docentes disponen de tres métodos básicos para evaluar los libros de texto:

- a. El método impresionista (*impressionistic*) basa el análisis en la impresión general. Consiste en la lectura de los índices con el contenido y considera la organización de los temas, el diseño y los aspectos visuales.
- b. El método de comprobación de una lista (*check-list*) es sistemático, rápido y permite establecer comparaciones siguiendo los criterios establecidos en una lista elaborada previamente.
- c. El método de profundidad (*in-depth*) propone un análisis exhaustivo y cuidadoso de los rasgos más representativos del libro de texto tanto a nivel visual como de contenido de las unidades.

La elección del libro de texto recae en el profesorado. Es una de las tareas que suele realizar al enfrentarse a un cambio (personal o profesional), una modificación de contenidos o una reforma metodológica. La selección del libro de texto requiere que la evaluación se fundamente en un número manejable de criterios que permitan identificar las fortalezas y las debilidades de este. Tal y como señala Alan Cunningsworth (1995, p.5) "*it is important to limit the number of criteria used and the number of questions asked to manageable proportions*" Para evaluar los libros de texto se debe tener en cuenta cual es el propósito, el interés y el nivel de lengua que presentan. Harwood (2014) considera que el análisis debe centrarse en tres niveles: contenido, consumo y producción. Asimismo, McGrath (2004) señala que en la evaluación del libro de texto se

deben considerar los factores que afectan a los docentes. Los más relevantes son la etapa educativa donde se van a usar (Educación Infantil, Primaria o Secundaria), el número de estudiantes que lo van a usar en relación con el tamaño del grupo o aula y los objetivos de la programación. También se deben tener presentes la competencia lingüística y metodológica y la experiencia docente.

Desde el punto de vista del alumnado como usuario de libros de texto, los factores que, al menos, se deben considerar son la edad, el sexo, el grado de conocimiento lingüístico de la lengua meta y la motivación que le lleva a dicho aprendizaje. Asimismo, se deben tener presentes aspectos de la presentación de contenidos lingüísticos (gramática, vocabulario y fonología) sin olvidar los aspectos de "*literacy - spelling*" (alfabetización y ortografía). Williams (1981, 1983), citado en Montasser (2013. p. 61), elaboró un listado de 140 ítems seleccionados a partir de distintas listas creadas por más de una decena de investigadores. Este listado flexible está basado en las necesidades del aprendiente y del centro educativo.

2.6.3. Tendencias de investigación en la evaluación de libros de texto

En cuanto a la investigación sobre evaluación de libros de texto y materiales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, Jiménez Catalán, (2003a, p.238) identificó cinco tendencias:

- a. Evaluaciones sobre diseño curricular
- b. Modelos de análisis de libros de texto y materiales didácticos
- c. Análisis de cursos de auto aprendizaje del inglés
- d. Evaluaciones a gran escala de materiales para el aprendizaje y enseñanza de lenguas
- e. Análisis de pequeña escala de aspectos contenidos en los libros texto como, por ejemplo, el vocabulario.

Basándonos en dicha autora, en la Tabla 2.1 incluimos una actualización (no exhaustiva) de estudios publicados desde 2003 hasta 2021. Como se puede observar, la tendencia más productiva a lo largo de casi dos décadas se centra en el análisis a pequeña escala de distintos aspectos de los libros de texto. Se caracterizan por la dispersión tanto en enfoques como el tamaño de las muestras analizadas. Aunque de utilidad para el profesorado interesado en el tema analizado (por ejemplo, la ecología), la aplicación de sus resultados puede ser una tarea compleja. La razón es que un gran número de estudios basan sus análisis en un número reducido de libros de texto, no se incluyen comparaciones por cursos, o comparaciones de libros del mismo curso publicados por distintas editoriales.

Tabla 2.1 Tendencias de investigación en la evaluación de libros de texto

Tendencia	Estudios
Evaluaciones sobre diseño curricular	Dubin y Olstain (1986); Johnson (1989); Alderson y Beretta (1992); Richards (2001); Macalister y Nation (2019); Mickan (2020)
Modelos de análisis de libros de texto y materiales didácticos	Breen Y Candlin (1987); Skierso 1991); Cunningsworth (1996); Ellis (1997); McGrath (2002); Tomlinson (2010); McDonough y Shawl (2003, 2013); Mukundan (2009); Michaels, (2013)
Análisis de cursos para el auto aprendizaje del inglés	Roberts (1995)
Evaluaciones a gran escala de materiales para el aprendizaje y enseñanza de lenguas	Fitzpatrick (2000); Jiménez Catalán (2003a, b); Elham y Reza (2013); Si (2019)
Análisis a pequeña escala de aspectos de libros de texto y materiales de aprendizaje y enseñanza del inglés (e.g., vocabulario, actos de habla, actividades, sexismo, temas transversales, pensamiento crítico, CLIL...)	Miranda (1990); Molina (1994); Boxer y Pickering (1995); Jiménez Catalán (1997); Mera (1999); Jacobs y Goatly (2000); Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008); Khodadady y Karami (2017); López Medina (2021)

2.7 Conclusión

Queremos concluir este capítulo refiriéndonos a la situación vivida en el mundo educativo en España a partir del 14 de marzo de 2020, cuando el Gobierno declaró el Estado de Alarma y se inició el confinamiento debido a la situación sanitaria provocada por la COVID-19. Fue en ese momento cuando esta situación inimaginable originó una revolución que obligó a los docentes a ponerse al día en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación a la vez que el libro de texto siguió jugando

un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo demuestra la encuesta “El papel del libro y la lectura durante el período de confinamiento por Covid-19 en España” realizada por *Conecta Research y Consulting (2020)* para la Federación de Gremios de Editores de España. Entre otros resultados, el libro de texto, como material principal utilizado en hogares con hijos menores de 7 a 14 años, superó a otros materiales (fichas y materiales sueltos, o contenidos adicionales de plataformas educativos o de editoriales) en cuanto a la valoración global de la formación recibida, facilidad para seguir el temario y calidad de los contenidos. Según esta fuente (p. 10), “la formación de los menores en el hogar ha sido más satisfactoria, sencilla y de calidad cuando se ha basado en el uso del libro de texto”. Aunque el impacto de la tecnología en el mundo educativo actual es innegable, la evidencia recogida de la situación de pandemia en la que aún nos encontramos inmersos en la sociedad actual revela el incuestionable papel del libro de texto, en su versión impresa o digital.

Entre otros aspectos, los libros de texto suponen un implemento para los gobiernos porque son el vehículo del Currículo educativo, ayudan al profesorado a estructurar su docencia y son una fuente de conocimiento y práctica para el alumnado. El libro de texto no solo presenta el vocabulario que el discente debe adquirir, sino que las actividades que sus páginas proponen permiten conocer la sociedad y cultura en la que se utilizan. Para satisfacer las necesidades de la sociedad actual, en su enfoque deben ser inclusivos (tanto en el lenguaje y en el tratamiento de los temas), asegurar la competencia comunicativa y ser accesibles a la comunidad. Por lo tanto, ante estos estándares, la evaluación objetiva es imprescindible para garantizar la calidad. Dichas valoraciones se pueden realizar desde diversos enfoques dando lugar a análisis predictivos o prospectivos; atendiendo al modo de ejecutarlos se clasifican por externos o internos y atendiendo a la práctica docente son valoraciones sumativas o formativas. En cuanto a la metodología de enseñanza de L2, sustentada en resultados de investigación, y recomendada en la legislación nacional y en el MCER, el libro de texto

debe promover el trabajo en la obtención de la competencia comunicativa y sus diferentes subcompetencias.

El libro de texto se convierte así en uno de los recursos que debe integrar y relacionar los diferentes elementos curriculares (contenidos, objetivos, competencias y aspectos de evaluación) para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea satisfactorio de acuerdo con las directrices de la legislación educativa. En esta Tesis, prestamos una atención especial a cómo el vocabulario de L2 se trata en este material, y cómo el número y tipo de palabras reflejan no solo los temas especificados en los bloques de contenidos (destrezas de L2) sino otros componentes temáticos propios del resto de elementos curriculares, principalmente los objetivos y las competencias clave.

CAPÍTULO 3. EL CONCEPTO DE INPUT EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

3.1. Introducción

Esta Tesis Doctoral analizará el input léxico en libros de texto de inglés. Se hace necesario, por lo tanto, explicar el concepto de input en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Ofreceremos una revisión de su conceptualización desde los principales enfoques teóricos en este campo de estudio. Finalizaremos el capítulo abordando una selección de aspectos relevantes en el aprendizaje del vocabulario en una lengua extranjera.

3.2. Definición de input

Siguiendo a Barcroft, (2015) definiremos input como el contenido de la lengua término al que se expone al aprendiente y del cual puede aprender. Abarca tanto contenido lingüístico como no lingüístico. En cuanto al primero, incluye unidades léxicas de una sola palabra o compuestas de varias palabras:

In the study of Language acquisition, input refers to samples of a target language to which a language learner is exposed. It includes spoken, written, visual, and tactile varieties of extended discourse such as speeches and novels, less extended discourse such as accounts of daily events or short stories, “pre-assembled” multiword lexical phrases such as hours of operation, on the other hand, out and about, not ready for prime time, and brute force, as well as individual words such as apricot, buckle, art, retired, exquisitely, blank, sidewalk, gnarly, kitten, supercalifragilisticexpialidocious, and bye. In all of these cases, input conveys meaning (during communication) to the listener(s), reader(s), viewer(s) (as in the case of signed languages), or individual (s) perceiving the input using the sense of touch (as in the case of Braille and tactile signing). As such, all of these segments of input are meaning-bearing. (Barcroft, 2015, p. 11)

En esta definición subyacen las condiciones y los elementos necesarios del input. En primer lugar, encontramos la condición de exposición al input lingüístico, el cual puede presentarse a través de distintas modalidades y géneros. En segundo lugar, el input lingüístico se relaciona con el mensaje o significado que se transmite mediante la

comunicación, en la que están implícitos distintos participantes, emisores, receptores. En tercer lugar, es una definición de input inclusiva, en cuanto incluye emisores o receptores con discapacidad visual. Finalmente, es importante señalar la diferenciación e ilustración de ejemplos que se aportan en la definición relacionados con la unidad léxica, la cual puede ser una sola palabra o distintas palabras que componen un único significado. Esta distinción es la que adoptan también otros investigadores como Webb y Nation (2017), y Schmitt y Schmitt (2020) y, como veremos más adelante, es la que adoptamos en la presente Tesis Doctoral en la que identificamos, analizamos, clasificamos, y comparamos el input de vocabulario de libros de Lengua Extranjera Inglés en dos cursos de Educación Primaria.

3.3. Enfoques sobre input en la adquisición de segundas lenguas

Por enfoque entendemos la perspectiva o punto de vista de teorías lingüísticas, psicolingüísticas y psicológicas que aportan su visión sobre un mismo aspecto. Ellis (1994) identifica tres enfoques teóricos sobre el input en el campo de estudios de adquisición de segundas lenguas (*SLA*, del inglés *Second Language Acquisition*): behaviorista o conductiva, innatista e interaccionista.

3.3.1 Enfoque behaviorista

Este enfoque emana de las teorías conductistas en psicología, en las que todo aprendizaje (lingüístico y no lingüístico) se basa en la conducta observable mediante los sentidos. Todo input es un conjunto de estímulos que incitan una conducta, la cual, a su vez, suscita la reacción de aquellos quienes la observan. Esta reacción recibe el nombre de retroalimentación y puede ser positiva o negativa y nula. En el primer caso, la respuesta al estímulo por parte del estudiante se refuerza y se repite, generando así en un hábito lingüístico. La repetición de la práctica conlleva el aprendizaje de la L2. Una retroalimentación negativa o nula conlleva el abandono de la conducta y, por tanto, desencadena la falta de aprendizaje. Como se señala en Jiménez Catalán (1998, p.

105), en la teoría behaviorista o conductista, todo acto de aprendizaje de la L2 incluye los cuatros pasos que se resumen en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1 Pasos en el aprendizaje de L2 según el enfoque behaviorista (Jiménez Catalán, 1998, p. 105)

EXPOSICIÓN A LA L2 ESTÍMULO INPUT	Mediante la exposición a la L2, el estudiante recibe diversos estímulos, entre ellos, input lingüístico en dicha lengua.
IMITACIÓN RESPUESTA	El estudiante imita los ejemplos que recibe a partir de la exposición al input. Al imitar los ejemplos produce una respuesta en la L2.
REFUERZO	El receptor (profesor) reacciona ante la respuesta del alumno mediante una conducta denominada 'refuerzo', positivo o negativo en función de si la respuesta del alumno ha sido correcta o incorrecta.
REPETICIÓN PRÁCTICA APRENDIZAJE	El refuerzo positivo estimula la asimilación de los nuevos hábitos lingüísticos. Mediante la repetición de la conducta a través de la práctica regular se fija el input y, por consiguiente, se produce el aprendizaje.

La teoría psicológica behaviorista se combina con la teoría lingüística estructuralista. A su vez, ambas teorías subyacen en la propuesta de programación estructural (“*structural syllabus*”) del Método audiolingüe,¹⁴ en el que el input lingüístico se presenta a través de la selección secuencial de estructuras y reglas gramaticales en función de su frecuencia y grado dificultad. Además, tal y como observa Bloomfield (1983, p. 29) en relación con el aprendizaje de la primera lengua, “*Every child that is born into a group acquires these habits of speech and response in the first years of his life*”, podemos señalar que también el contexto es esencial en la formación de hábitos y, por tanto, en el aprendizaje de la L2.

3.3.2 Enfoque innatista

La exposición a la L2 es una condición indispensable para acceder al input lingüístico de la L2 (Barcroft, 2015; Gass, 2013; Saville-Troike y Barto, 2017); sin embargo, en este enfoque el factor fundamental que explica la adquisición/aprendizaje de la L2 no es un estímulo externo. En la teoría innatista impulsada por las ideas de Chomsky sobre la

¹⁴ “*Audiolingual method: a method of foreign or second language teaching which (a) emphasizes the teaching of speaking and listening before reading and writing (b) uses DIALOGUES and DRILLS (c) discourages use of the mother tongue in the classroom (d) often makes use of CONTRASTIVE ANALYSIS. The audiolingual method was prominent in the 1950s and 1960s, especially in the United States, and has been widely used in many other parts of the world. The theory behind the audiolingual method is the aural-oral-approach to language teaching, which contains the following beliefs about language and language learning: (a) speaking and listening are the most basic language skills (b) each language has its own unique structure and rule system (c) a language is learned through forming habits. These ideas were based partly on the theory of STRUCTURAL linguistics and partly on BEHAVIOURISM.* (Richards y Schmidt, 2010, p. 40).

descripción de la competencia lingüística, se defiende la existencia de una gramática universal, así como la de un mecanismo innato de adquisición del lenguaje inherente al ser humano (*Language Acquisition Device, LAD*). La distinción de Chomsky (1982) entre principios y parámetros explican la universalidad de los procesos en la adquisición del lenguaje, así como la variación en las lenguas. Según esta teoría, la naturaleza de la competencia lingüística (*linguistic competence*) se basa en el conocimiento implícito de los principios comunes a las lenguas, mientras que los parámetros forman parte de la actuación individual (*performance*) y se concretizan en cada lengua explicando así la variación. Las ideas de Chomsky se han aplicado a la adquisición de una L2 por numerosos investigadores, entre otros, Clahsen y Muysken (1989), Cook (1994), Meisel (1997), Selinker (1972) y White (1989).

En el enfoque innatista o mentalista, los aprendientes de una segunda lengua activan el mecanismo innato y el conocimiento implícito de los principios universales subyacentes a todas las lenguas, fijando los parámetros específicos de la lengua objeto de aprendizaje. Es decir, la activación de la adquisición no parte de un estímulo externo, sino de procesos internos que permiten la aplicación de las reglas de la competencia innata al procesamiento del input al que está expuesto el aprendiente. Aquí, el papel del input y de la exposición es mínimo en comparación con la gran relevancia de los mecanismos y procesos mentales internos.

Una de las teorías más influyentes dentro de este modelo la propuso Krashen en su libro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, publicado en 1982. En dicho libro Krashen propone cinco hipótesis para la adquisición de la L2:

1. *The Acquisition-Learning Distinction*
2. *The Natural Order Hypothesis*
3. *The Monitor Hypothesis*
4. *The Input Hypothesis*
5. *The Affective Filter Hypothesis*

A continuación, nos centraremos en aquellas hipótesis que se relacionan estrechamente con los objetivos de la presente Tesis Doctoral: *The Acquisition-Learning Distinction* y *The Input Hypothesis*.

3.3.2.1 Adquisición versus aprendizaje

Los términos adquisición y aprendizaje tienen que ver con distintos procesos mentales y distintos contextos. Para Krashen (2002), la adquisición de la lengua se produce de manera subconsciente, mientras que el aprendizaje se produce conscientemente. Los procesos inconscientes son de naturaleza implícita, mientras que los procesos conscientes son explícitos y requieren atención e intención. Esta distinción lleva implícitos dos contextos diferentes. Los procesos inconscientes tienden a ocurrir en un contexto natural de inmersión en la lengua, similar al que experimentan los niños en la adquisición de la L1, mientras que el aprendizaje consciente se suele asociar a un contexto formal del aula, donde la lengua se aprende como una asignatura del Currículo.

A su vez, esta distinción se relaciona con dos términos aparentemente contrapuestos: segunda lengua (*Second Language*) y lengua extranjera (*Foreign Language*). De forma precisa el primero se refiere a la una lengua que es oficial o co-oficial en un país o comunidad, utilizada en las instituciones de la sociedad, como, por ejemplo, el parlamento o los centros educativos. En contraste, la lengua extranjera forma parte del Currículo educativo, pero no se utiliza en la vida cotidiana del país donde se aprende dicha lengua:

A Second Language is typically an official or societally dominant Language needed for Education, employment, and other basic purposes. It is often acquired by minority group members or immigrants who speak another Language natively.

A foreign language is one not widely used in the learners' immediate social context which might be used for future travel or other cross-cultural communication situations or studied as a curricular requirement or elective in school, but with no immediate or necessary practical application. (Saville-Troike, 2012, p. 4)

En la práctica educativa de la última década en las que se han implantado programas bilingües en los centros educativos de España y de la comunidad donde se lleva a cabo esta Tesis, la línea entre adquisición y aprendizaje, segunda lengua o lengua extranjera puede resultar difusa. Por esta razón, a lo largo de esta Tesis Doctoral utilizaremos indistintamente adquisición y aprendizaje, así como el acrónimo L2 para referirnos a una segunda lengua u otras lenguas distintas a la materna que se hubiera podido adquirir en un contexto de inmersión o en el aula. Al hacerlo así seguimos a un buen número de investigadores, entre ellos, Sharwood Smith, (1994, p. 7, citado en Jiménez Catalán, 1997, p. 31) quien señala lo siguiente:

Second Language will normally stand as a cover term for any Language other than the first Language learned by a given learner or group of learners a) irrespective of the type of learning environment and b) irrespective of the number of other non-native languages possessed by the learner. This includes both 'foreign' languages (for example, French as a foreign Language for Austrians) and languages which are not one's mother tongue but are nevertheless spoken regularly in one's own community (for example, French for English-speaking Canadians).

3.3.2.2 Hipótesis del input

A diferencia de las otras cuatro hipótesis que ya aparecieron en anteriores publicaciones, *The Input Hypothesis* aparece por primera vez publicada en el libro arriba mencionado y es clave en la explicación de cómo ocurre la adquisición de la L2. Seguidamente incluimos un resumen de los postulados de estas hipótesis.

Para Krashen (1982) el progreso en la adquisición de la L2 ocurre cuando comprendemos el significado del input que se nos presenta en cada estadio de adquisición de la lengua; para ello, la clave es comprender el significado del mensaje. Comprendemos cuando el input que se nos presenta se encuentra un poco más allá de nuestro nivel de proficiencia en L2, es decir, justo el conocimiento suficiente para permitirnos anclar el nuevo conocimiento en el conocimiento previo tanto lingüístico como extralingüístico:

[...] who do we move from one stage to another? If an acquirer is at “stage 4”, how can he progress to “stage 5”? More generally, how do we move from stage I, where I represents current competence, to I + 1, the next level? The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage I to stage I + 1 is that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message.

We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is “a little beyond” where are now. How is this possible? How can we understand language that contains structures that we have not yet acquired? The answer to this apparent paradox is that we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us. (Krashen, 1982, pp. 20-21)

El input comprensible (*comprehensible input*) es aquel que está un poco más allá del nivel del aprendiente en la L2, pero no mucho más, de manera que mediante el contexto extralingüístico y lingüístico el aprendiente pueda comprender el significado del mensaje que se le presenta. Cuando esto ocurre, el input se convierte en *intake* o adquisición de la L2. Para Krashen, el aula ofrece el contexto adecuado para proporcionar un input comprensible, en especial, a los aprendientes que se encuentran en el estadio inicial de adquisición de la L2:

Most important, the input hypothesis predicts that the classroom may be an excellent place for second language acquisition, at least up to the “intermediate” level. For beginners, the classroom can be much better than the outside world, since the outside usually provides the beginner with very little comprehensible input (...). In the classroom, we can provide an hour a day of comprehensible input, which is probably much better than the outside can do for the beginner. (Krashen, 1982, p. 30)

El aula ofrece al profesorado la posibilidad de seleccionar actividades que puedan ayudar a los aprendientes en la asimilación de la L2. Según Krashen, la forma más idónea de presentar el input comprensible es a través de actividades comunicativas, en particular, la audición o lectura de textos. Las actividades de comprensión oral y escrita aportan al aprendiente la oportunidad de centrarse en el significado del mensaje y, al mismo tiempo, asimilar la forma a través de la cual se presenta el mensaje. La asimilación de la adquisición (*intake*) se promueve mediante actividades comunicativas,

principalmente a través de la lectura y acciones inspiradas en el método *Total Physical Response*.¹⁵ Asimismo, la adquisición se vincula con el Método natural de adquisición (*Natural Method*), en el cual, se da preferencia a la lengua oral, al uso de materiales auténticos en el aula como, por ejemplo, objetos reales que pueden servir para enseñar el nombre de las palabras. En este enfoque se insiste en la necesidad de crear situaciones comunicativas similares a las que tienen los niños en la adquisición de su L1: situación; predominancia de la lengua oral, práctica de interacciones comunicativas en dramatizaciones, y juegos. La primacía oral tiene como objetivo alcanzar la fluidez en la L2, la cual se consigue a través de interacciones comunicativas, asimilación de patrones, rutinas lingüísticas y juegos de rol, entre otras actividades. El objetivo del conjunto de actividades y de estrategias de instrucción en las primeras etapas educativas es potenciar una comunicación espontánea y apropiada a la situación basada en el “aquí y ahora” (Krashen, 2011). Sin embargo, no se excluye la inclusión de actividades formales (Figura 3.1).

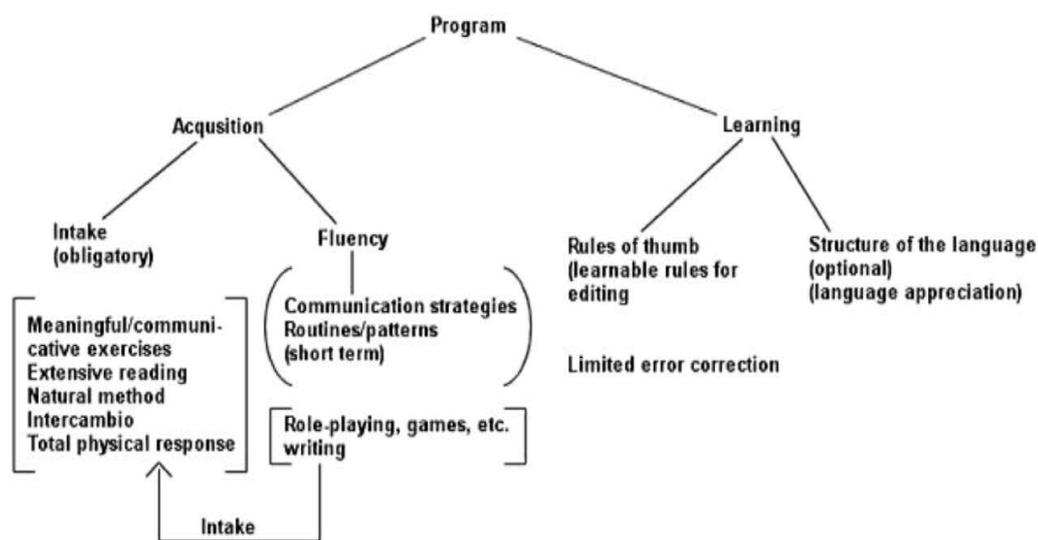


Figura 3.1 A second language teaching program (Krashen, 2002, p. 105)

¹⁵ “A Language teaching METHOD developed by Asher in the early 1970s in which items are presented in the foreign language as orders, commands, and instructions requiring a physical response from the learner (e.g., opening a window or standing up.) TPR gives greater emphasis to comprehension than many other teaching methods. Both this and the emphasis on teaching language through physical activity are to lead to more effective learning.” (Richards y Schmidt, 2010, p. 606).

3.3.3 Enfoque Interaccionista

Interacción en relación con el aprendizaje y adquisición de lenguas se define como “*the way in which a language is used by interlocutors*” (Richards y Schmidt, 2010, p. 289). En toda interacción comunicativa existe un emisor, un receptor, un mensaje o información que se transmite y se recibe, un canal por el que se transmite dicho mensaje y un contexto donde ocurre el aprendizaje. Además de los procesos de codificación y decodificación del mensaje que ocurren en toda interacción comunicativa, en relación con el aprendizaje y enseñanza de lenguas se dan otros como la modificación y simplificación del input o mensaje.

El enfoque interaccionista se fundamenta en la hipótesis de interacción (*Interaction hypothesis*) formulada inicialmente por Long (1980) y desarrollada por investigadores como Ellis (1991), Carroll (1999) y Gass y Mackey (2006) entre otros.¹⁶ En este enfoque, el input se refiere a las formas lingüísticas y la interacción a las funciones comunicativas expresadas mediante las formas lingüísticas y se considera a la interacción como la condición imprescindible para que se produzca el procesamiento del input y, por consiguiente, el aprendizaje (Long, 1980). Las modificaciones son de diverso tipo como, por ejemplo, omisiones de elementos lingüísticos (e.g., palabras gramaticales), reducción o expansión de la frase, parafraseo, pausas, repeticiones y clarificaciones. Son claves en la adquisición de la L2 puesto que se considera que favorecen la comprensión e incentivan la producción y el uso de la L2 y, por tanto, su adquisición. Dichas modificaciones guardan semejanza al lenguaje simplificado (o *caretaker speech*) que suelen utilizar los padres o cuidadores en su interacción con los niños que adquieren la L1¹⁷.

¹⁶ Otros términos utilizados para referirse a esta hipótesis son: “*Interaction theory*” (Carroll, 1999); “*Oral interaction hypothesis*” (Ellis 1991), “*the interaction approach*” (Gass y Mackey, 2007).

¹⁷ *Caretaker speech, also called motherese, mother talk, baby talk. The simple speech used by mothers, fathers, babysitters, etc., when they talk to young children who are learning to talk. Caretaker speech usually has:*

a. shorter utterances than speech to other adults

b. grammatically simple utterances

c. few abstract or difficult words, with a lot of repetition

d. clearer pronunciation, sometimes with exaggerated intonation patterns. (Richards y Schmidt, 2010, p. 68).

3.4 Input facilitador de la adquisición de la L2

3.4.1 Input simplificado: Foreign language talk

En la adquisición de la L2 se denomina *foreign language talk* o *foreigner talk* al input sencillo, simple, puntual y más relacionado con el lenguaje oral. Se caracteriza por los siguientes rasgos: habla lenta, pronunciación exagerada, simplificación de la gramática, uso de vocabulario frecuente, y por la tendencia a repetir la frase y situar el foco de atención al comienzo de la frase. Siguiendo a Richards y Schmidt (2010, p. 224), presenta las siguientes características:

a. It is slower and louder than normal speech, often with exaggerated pronunciation.

b. It uses simpler vocabulary grammar. For example, articles, function words, and inflections may be omitted, and complex verb forms are replaced by simpler ones.

*c. Topics are sometimes repeated or moved to the front of sentences, for example:
Your bag? Where you leaver your bag?*

Los estudios sobre *foreigner talk*, así como de interacción en la L2 son numerosos. Fundamentalmente son de dos tipos. Por un lado, encontramos investigaciones que comparan interacciones de nativos y no nativos en contextos de inmersión donde la L2 se utiliza como medio de comunicación cotidiano. Por otro, investigaciones que observan y describen las interacciones entre el profesor y aprendientes, así como el efecto de las modificaciones del input en la interacción del profesor/a con los aprendientes en la lengua objeto de aprendizaje, o las modificaciones y negociaciones de significado que se observan en las interacciones entre aprendientes de la lengua. El siguiente ejemplo de Mackey (1999, p. 559), extraído de datos de su propio estudio entre hablantes nativos (NS) y no nativos (NNS), sirve para ilustrar modificaciones del input en una interacción comunicativa:

NS: There's there's a pair of reading glasses above the plant

NNS: A what?

NS: Glasses reading glasses to see the newspaper?

NNS: Glassi?

NS: You wear them to see with, if you can't see. Reading glasses.

NNS: Ahh ahh glasses glasses to read you say reading glasses.

NS: Yeah.

Asimismo, otro ejemplo de input simplificado es el que se encuentra en las lecturas graduadas por nivel o en los libros de texto para el aprendizaje de la L2. Para Vogt (2009) el input comprensible que aportan los libros de texto en la presentación y organización es fundamental para la asimilación del significado y la familiarización con la forma. Asimismo, sugiere que para que el input sea comprensible, los libros de texto no deben estar sobrecargados de texto, gráficos e imágenes con demasiada información en la misma página.

3.4.2 Frecuencia

Entre los aspectos que pueden influir en la adquisición y aprendizaje de una lengua, la frecuencia de elementos lingüísticos ha demostrado ser un factor esencial (Gass y Mackey, 2002). Respecto al vocabulario, y como señalan Jiménez Catalán y Fitzpatrick (2014), en el campo de adquisición de segundas lenguas la frecuencia se investiga desde una perspectiva interna y desde una perspectiva externa. En la primera, es el corpus en sí el que determina la referencia para el análisis. Es decir, se cuentan el número de ocurrencias de las palabras que componen dicho corpus. Por ejemplo, las diez, veinte, o cincuenta más frecuentes en los libros de texto o materiales de enseñanza, o las palabras más frecuentes en pruebas escritas realizadas por aprendientes de inglés. En relación con el objetivo principal de esta Tesis Doctoral, el análisis del input de vocabulario y temas en libros de texto, la frecuencia está determinada por el libro objeto de análisis, o por las muestras de libros que componen el corpus. Conocer el total y la media del número de palabras que contiene un determinado libro de texto de un determinado curso y nivel es importante por varias razones.

En primer lugar, porque la frecuencia está intrínsecamente unida al número de repeticiones de una palabra. El número de exposiciones repetidas a una determina palabra es determinante en su aprendizaje. La repetición es un requisito para la retención de la forma y significado de la palabra en la memoria a largo plazo y, por consiguiente, para su aprendizaje (Lynch y Mclean, 2000, citado en Jiménez Catalán y Fitzpatrick, 2014, p. 84; Pimsleur, 1967; Scarborough et al., 1977). En segundo lugar, porque conocer el número de ocurrencias de las palabras que se incluyen en un libro de texto permite una comparación objetiva del contenido léxico de distintos libros de texto. En este caso, y como veremos más adelante con más detalle, los parámetros tradicionales de análisis léxico son, por una parte, el número total de palabras (*tokens*), la proporción de palabras diferentes (*types*) que contiene el libro, y la proporción de tipos y ocurrencias (*type-token ratio*). En comparación, dentro de la perspectiva externa se mide el nivel de frecuencia de palabras de la muestra objeto de análisis (por, el léxico en los libros de texto) en función de la frecuencia de las palabras en corpus de referencia externos. Siguiendo a Richards y Schmidt (2010) entendemos por corpus un conjunto de muestras de la lengua que se han recopilado con objeto de identificar patrones de uso en dicha lengua. Los distintos tipos de discurso que se pueden encontrar al usar la lengua en contextos específicos dan lugar a distintos tipos de corpus:

A collection of naturally occurring samples of language which have been collected and collated for easy access by researchers and materials developers who want to know how words and other linguistic items are actually used. A corpus may vary from a few sentences to a set of written texts or recordings. In language analysis corpuses usually consist of a relatively large, planned collection of texts or parts of texts, stored and accessed by computer. A corpus is designed to represent different types of language use, e.g., casual conversation, business letters, ESP texts. A number of different types of corpuses may be distinguished, for example:

1 specialized corpus: a corpus of texts of a particular type, such as academic articles, student writing, etc.

2 general corpus or reference corpus: a large collection of many different types of texts, often used to produce reference materials for language learning (e.g. dictionaries) or used as a base-line for comparison with specialized corpora

3 comparable corpora: two or more corpora in different languages or language varieties containing the same kinds and amounts of texts, to enable differences or equivalences to be compared.

4 learner corpus: a collection of texts or language samples produced by language learners. (Richards y Schmidt, 2010, pp. 137-138)

3.4.3 Fuentes de input léxico

En el campo de SLA se distingue entre recuentos o listados de palabras y grandes corpus de textos extraídos de diversas fuentes.¹⁸ Recopilados manualmente en el pasado, y digitalmente, en las últimas décadas, los recuentos o listados se caracterizan por su orientación pedagógica. Por ejemplo, la selección del vocabulario que se debe incluir en materiales para la enseñanza del idioma, elaboración de tests, o diccionarios para aprendientes de inglés. Ejemplos bien conocidos de estos listados de frecuencia son:

- *The Teacher's Workbook of 30,000 words* (Thorndike y Lorge, 1944)
- *Basic English* (Ogden, 1934).
- *The General Vocabulary List* (GSL) (West, 1953).
- *The British National Corpus (BNC) Word lists* (Nation, 2006).
- *The British National Corpus/Corpus of Contemporary American English (BNC/COCA) Lists* (Nation, 2012).
- *The new-General Service List (new-GSL)* (Brezina y Gablasova, 2015).

Por su parte, los corpus extensos informatizados contienen recopilación de textos de distintas fuentes, dando lugar a millones de palabras. Si bien no se excluye el uso pedagógico de estos corpus, su uso se orienta más a la investigación de los patrones sistemáticos y de variación de uso del inglés. Son de gran utilidad para llevar a cabo

¹⁸ Para la elaboración de este epígrafe/subepígrafe, nos hemos basado en el material incluido en Jiménez Catalán (2021).

comparaciones de la producción y el uso del inglés de nativos y no nativos, y se han utilizado en numerosos estudios en SLA, dando lugar a la denominación de *Learner Corpus*. Asimismo, se utilizan como fuente de extracción del vocabulario, que conforma los libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés publicados por editoriales internacionales. Entre estos corpus, mencionaremos los siguientes:

- *Bank of English*, Proyecto COBUILD
- *British National Corpus (BNC)*
- *Longman Corpus*
- *Longman Learners' Corpus*
- *Cambridge International Corpus*
- *Cambridge Learner Corpus*
- *Corpus of Contemporary American English (COCA)*

Tanto los listados de frecuencia de palabras como los corpus de textos se utilizan como referencia en la investigación de la adquisición y uso del inglés como lengua no nativa. Estos sirven como referencia del nivel de frecuencia de las palabras. Por ejemplo, Webb y Nation (2017, pp. 6-7) clasifican las palabras del inglés en palabras de alta frecuencia, palabras de baja frecuencia, y vocabulario técnico, y apuntan que las palabras más frecuentes son las más útiles en la comunicación:

Words have been classified according to their frequency in different types of discourse. The most commonly used vocabulary categories are high-frequency and low-frequency. The terms technical vocabulary and academic Vocabulary refer to words that are more frequent within specific discourse types. These categories are useful because they provide some indication of which words are important to learn. High-frequency words are encountered regularly in all forms of speech and writing, so not knowing these words can lead to a lack of understanding and difficulty in communicating. For example, 'horse'-'steed' and 'house'-'dwelling' are synonymous word pairs made up of one high-frequency word and one low-frequency word. Although the words in each pair convey similar meanings, the high-frequency words 'horse' and 'house' are of much greater value, because these words will be

encountered and needed for communication much more often than the lower-frequency words 'steed' and 'dwelling'.

Para el análisis y clasificación del nivel de la frecuencia de las palabras producidas por aprendientes de inglés, así como en el análisis del input de vocabulario de materiales de aprendizaje y enseñanza de esta lengua, se utilizan programas analizadores de vocabulario como *Range* y *AntWordProfile*¹⁹, El primero se conoce también como *VocabProfile*, *The Compleat Lexical Tutor*, o simplemente, *LexTutor*. Se trata de adaptaciones en línea del programa *Range*, inicialmente creado por Paul Nation).

Range, *VocabProfile* y *The Compleat Lexical Tutor* se utilizan para identificar el contenido léxico de los textos. Aporta evidencia del número de palabras (tipos y ocurrencias) que ocurren en un texto o en grupo de textos. Asimismo, mediante estos programas se identifica el nivel de frecuencia de las palabras en base a bandas de frecuencia en el inglés a partir de grandes corpus que sirven de referencia. Distinguen entre las 1.000, 2.000, 5.000 y 10.000 palabras más frecuentes del inglés, así como también las palabras académicas. El supuesto que subyace a la distribución de palabras por niveles de frecuencia es que las palabras más frecuentes son las de mayor utilidad puesto que se necesitan para llevar a cabo interacciones comunicativas diarias en la lengua objeto de aprendizaje. En este sentido, Webb y Nation (2017) señalan que el conocimiento de las 1.000 palabras más frecuentes permite conocer el 85% de las palabras que aparecen en los programas de televisión, mientras que el conocimiento de la segunda 1.000 más frecuentes solo permiten conocer un 4,12 más que las primeras mil más frecuentes, evidenciando así que las primeras 1.000 palabras más frecuentes son absolutamente esenciales en la comunicación y, por consiguiente, las palabras más útiles y las que se deben enseñar en primer lugar.

What is clearly evident here is the importance of learning the 1,000 most frequent words. Knowing these words would allow learners to understand just over 85% of the vocabulary in these television programs. This is why researchers have long

¹⁹ Programas disponibles en la página web de la Universidad de Wellington, Nueva Zelanda: <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/vocabulary-analysis-programs>

advocated learning words according to their frequency (West, 1953; Nation, 1990, 2011, 2013a). In contrast, knowing the second 1,000 most frequent would allow learners to know just over a further 4% of the words in the television programmes. Learning the second 1,000 most frequent words is still important, because knowing 4% more of the vocabulary that is encountered will have a positive impact on comprehension. However, in this particular comparison, there is clearly far greater value for learners in knowing the 1,000 highest-frequency words. (Webb y Nation 2017, p. 8)

Por consiguiente, dos características esenciales del input ideal o facilitador de aprendizaje de una segunda lengua son la recurrencia o repetición de las palabras y su nivel de frecuencia. Retomaremos estos puntos en el Capítulo 4, donde, abordaremos dimensiones de la palabra y de la competencia léxica esenciales en esta Tesis Doctoral, y presentaremos un resumen de resultados de las investigaciones que han prestado atención a estos aspectos en la producción o uso del vocabulario por parte de aprendientes de lenguas extranjeras.

3.5 Conclusión

En este capítulo hemos abordado el concepto de input en L2, repasando los principales enfoques teóricos que dan lugar a distintas líneas de investigación en el campo de SLA. Asimismo, hemos tratado las principales características del input facilitador de adquisición de segundas lenguas como *foreign language talk*, y frecuencia, relacionando esta última tanto con las recurrencias o repeticiones de palabras como con el nivel de frecuencia de las palabras, medido este por su recurrencia en corpus externos. Asimismo, hemos repasado los principales listados y corpus de frecuencia que se utilizan en la elaboración del contenido léxico de los libros de texto para la enseñanza del inglés, así como para la selección y el análisis del vocabulario de los temas y actividades que contienen los libros de texto.

En nuestra opinión, independientemente del enfoque teórico y de los criterios de selección del input que se pueden adoptar en el contexto de aula y, en concreto, en la Educación Primaria, es imprescindible considerar el papel que juegan los libros de texto

como contenedores y transmisores del input al que se expone a los aprendientes. Este es el tema en el que se centra el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. LÉXICO Y TEMAS EN LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

4.1. Introducción

En el Capítulo 3 hemos observado que los libros de texto son una de las herramientas fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En este capítulo nos centramos en el input de vocabulario y temas de los libros de texto. Hemos dividido el presente capítulo en dos partes:

En la primera parte nos centramos en el léxico, delimitando en primer lugar los conceptos que fundamentan esta Tesis Doctoral: qué se entiende por palabra y cuáles son las principales unidades de cuantificación de palabras. Las fuentes utilizadas en la definición y delimitación de conceptos han sido principalmente los manuales de Carter (1998), Nation (2001), Webb y Nation (2017), Schmitt y Schmitt (2020), Jiménez Catalán (2021) así como, monografías, artículos, diccionarios, o enciclopedias en el ámbito de la lingüística y la lingüística aplicada, por ejemplo, González Calvo, (2000), Richards y Schmidt (2010), y Jiménez Catalán (2021). Completamos esta primera parte con la revisión de investigaciones que han analizado el contenido léxico en libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés en Educación Primaria, y con un apartado de introducción a léxico específico.

En la segunda parte nos centramos en los temas no lingüísticos a través de los cuales se transmite el input de vocabulario. En la asignatura de Lengua Extranjera Inglés en Educación Primaria, los temas no lingüísticos comprenden los propuestos en la legislación que hemos resumido en el Capítulo 1, i.e., descripción física de personas, objetos personales, rutinas y hábitos cotidianos, la vivienda, familia y amigos, lugares, animales, alimentos, prendas de vestir, hora y división temporal del día, tiempo atmosférico, la ciudad, el comercio, dinero y profesiones, medios de información y comunicación, naturaleza, ocio y deportes, higiene y salud, educación vial. En la propuesta de la legislación vigente se incluyen también temas sociales como el clima y

medio ambiente, los inventos y la historia, así como temas culturales, en los que se entremezclan emociones y sentimientos. Junto a ellos, las competencias clave (i.e., Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a Aprender, Competencia social y cívica, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y Conciencia y expresiones culturales, definidas en la misma legislación, también pueden trabajarse dentro de la clase de lengua extranjera como temas no lingüísticos. En esta segunda parte también presentamos el estado de la cuestión sobre de la investigación focalizada en el análisis de los temas contenidos en libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.2. Léxico: estado de la cuestión

4.2.1. Definición de palabra

Como hemos señalado anteriormente, la exposición a un input oral comprensible es fundamental desde los primeros momentos en los que el aprendiente se expone a la adquisición de la segunda lengua (Krashen, 2011). En la actualidad, y en lo que concierne al contexto del aula de Educación Primaria, la predominancia del input oral queda patente desde los primeros cursos, en los que, siguiendo la normativa vigente de la CAR, se debe exponer al alumnado a una concienciación fonológica que no sólo le facilite la asimilación de la pronunciación correcta sino la adquisición de vocabulario. En su *Curso de Lingüística General*, Saussure (1945), este se refirió al signo lingüístico como la combinación de significante (*signifier*) y significado (*signified*). Mientras que el significante alude a la palabra como imagen acústica, el significado hace referencia a la representación mental de la misma o concepto. Siguiendo esta idea, en nuestra práctica docente cotidiana aplicamos los principios de la metodología *Phonics*²⁰ para enseñar a

²⁰ Phonics es un método fonético, inicialmente utilizado para la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés como primera lengua en países anglosajones (véase Bear y Templeton, 1998; Strickland, 1998; Cunningham, 1995). En la última década, los principios y técnicas de este método se han adoptado en el entrenamiento del reconocimiento de letras y sonidos en inglés y el desarrollo de la conciencia fonológica en inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en España (e.g., Rendón-Romero et al., 2021; Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017, Lázaro Ibarrola, 2007).

leer y escribir palabras en inglés comenzando con la exposición a sonidos, letras e imágenes.

Desde la práctica docente en la etapa educativa que motiva esta Tesis Doctoral, abordamos el concepto de palabra. Para González Calvo (2000, p.311), “La palabra, en nuestras lenguas de cultura, es la base de la distinción que se establece con frecuencia entre morfología y sintaxis, y es la unidad principal de la lexicografía”. En esta cita subyacen las distintas perspectivas que se pueden adoptar en la definición de la palabra, la cual se puede definir desde las ciencias que confluyen en el lenguaje: la fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, o lexicografía.

Desde la fonología, la palabra se describe como la unidad fonológica básica donde el fonema, elemento mínimo de sonido, se agrupa en sílabas que forman palabras (Matthews, 1991, p. 24). Como hemos señalado anteriormente, el fonema es clave a la hora de diferenciar palabras como, por ejemplo, los siguientes pares mínimos: *pan/ban*, *pot/cot*, *bin/pin*. La morfología estudia los morfemas y sus diferentes formas, y las combinaciones de estas para formar palabras tales como *flashback*, *summertime*, o *undergraduate*. Se fundamenta en el morfema, definido como la unidad más pequeña de significado que no puede ser dividida sin perder el significado: “A morpheme cannot be divided without altering or destroying its meaning. For example, the English word *kind* is a morpheme. If the *d* is removed, it changes to *kin*, which has a different meaning (Richards y Schmidt, 2010, p. 375 - 376).²¹ En la definición de la palabra según su forma están presentes los grafemas y las partes o estructura de las palabras. En ambos casos, la forma es importante para distinguir la delimitación de las palabras en lengua escrita. Como veremos a continuación, existen distintas unidades de medición de las palabras.

²¹ En la definición de la palabra según su morfología se distinguen morfemas derivativos (prefijos infijos y sufijos), y morfemas inflexivos) “For example, the English word *unkindness* consists of three morphemes: the stem *kind*, the negative prefix *un-*, and the noun-forming suffix *-ness*. Morphemes can have grammatical functions. For example, in English the *-s* in *she talks* is a grammatical morpheme which shows that the verb is the third-person singular present-tense form”. (Richards y Schmidt 2010, p. 376).

Es importante tenerlas en cuenta puesto que la selección de una unidad de recuento de palabras en vez de otra conlleva distintos resultados.

4.2.2 Unidades de medida del número de palabras en corpus de textos

En nuestra Tesis Doctoral utilizamos la metodología de la lingüística de corpus para identificar y analizar el vocabulario contenido en una representación de libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria. Siguiendo a Sánchez (1995, pp. 8-9), por corpus entendemos,

[...] un conjunto de datos lingüísticos que pueden pertenecer al uso oral o escrito de la lengua, sistematizados según determinados criterios extensos en amplitud y profundidad, de manera que sean representativos en la totalidad del uso lingüístico o de algunos de sus ámbitos, dispuestos de tal modo que puedan ser procesados por un ordenador, con la finalidad de propiciar resultados varios y útiles para la descripción y análisis.

Como veremos en el Capítulo 5 de Metodología, para la identificación, codificación y computación de palabras hemos utilizado el programa *WordSmith Tools* (Scott, 1998). Este programa permite el manejo de un gran número de palabras, lo cual, a su vez, permite la identificación de tendencias en los resultados. Sin embargo, al usar esta y otras herramientas para el análisis textual es necesario definir previamente las principales unidades de cuantificación de palabras que se pueden considerar en dicho análisis, tales como tipos y ocurrencias, lema, lexema, familia de palabras, flema y unidad léxica de significado. En los siguientes párrafos nos centramos en estas cuestiones, basándonos fundamentalmente en la sistematización realizada por Jiménez Catalán (2021).

Así, siguiendo a Heatley et al. (2002) las ocurrencias (*tokens*) se refieren a todas las palabras que aparecen en el texto, mientras que los tipos (*types*) son el número de palabras diferentes que aparecen en el texto. Un tipo de palabra es independiente de si aparece una sola vez (*hápax legómenon*) o si se repite en innumerables ocasiones a lo largo del texto.

Como señalan Bauer y Nation (1993) en las mediciones de tipos de palabras se observó la conveniencia de establecer unos criterios más precisos que los anteriores. De este modo aparecieron en los estudios de vocabulario las medidas de lema (*lemma*) y familia de palabras (*word family*). Ambas son unidades de contar palabras, pero difieren conceptualmente. El lema consiste en la raíz o lexema que representa el significado, al que se pueden añadir inflexiones (Schmitt y Schmitt, 2020, p. 6). Por ejemplo, *cat*, *cats*, o *work*, *works*, *working*, *worked* respectivamente para el nombre o el verbo. En la misma línea, Webb y Nation (2017) señalan que el lema como medida de recuento de palabras es de utilidad en los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua: *A unit of counting words. Lemmas are made up of a headword (for example, 'add') and its inflections ('add', 'adding', 'added'). Lemmas are useful as a unit of counting for beginners who have yet to learn derivations* (Webb y Nation, 2017, p. 280).

Como señala Jiménez Catalán (2021), esta medida no está exenta de críticas. El lema se utiliza frecuentemente en los estudios de vocabulario que utilizan la metodología de corpus; sin embargo, entraña la dificultad de cómo contar las palabras homónimas que engloban distintas categorías gramaticales como, por ejemplo, *love* (sustantivo y verbo) o *free* (adjetivo, verbo y preposición). Al respecto, Pinchbeck (2016), citado en Schmitt y Schmitt, (2020, p. 212), propuso denominar flemas (*flemma*) a las palabras homónimas que comprenden distintas clases gramaticales. Sin embargo, aunque esta denominación introduce una precisión importante, sigue existiendo el problema de cómo contar las palabras homónimas.

En comparación con las anteriores unidades de medición, y como señalan Webb y Nation (2017, p. 285), citados en Pauwels (2017, p. 234), la familia de palabras es la medida más comprensiva puesto que se compone de la base o raíz, a la que se pueden añadir tanto las inflexiones nominales o verbales como las derivaciones (prefijos, infijos, y sufijos) de palabras que comparten un significado común.

A unit of counting words. Word families are made up of a headwork (for example, 'add'), its inflections ('adds,' 'adding,' 'added'), and its derivations ('addition,' 'additions,' 'additional,' 'additionally,' etc.). Word families are most useful as a unit of counting for receptive knowledge. (p. 285)

A su vez, tipos, lemas, flemas, y familias de palabras como unidades cuantificadoras se basan en las formas de las palabras que comparten un significado común en su base o raíz. Dicha base o raíz contiene el significado, técnicamente, denominado lexema (*lexeme*): “an abstract entity that is found in the dictionary and that has a certain meaning” (Katamba, 2002, p. 19).

Además de lo expuesto en los párrafos anteriores, en la lingüística de corpus, y dentro de ella, en el análisis de corpus de libros de texto, es necesario tener presente que según la ley de Zipf no todas las palabras tienen la misma representatividad dentro de la lengua, las palabras más frecuentes predominan numéricamente sobre las menos frecuentes:

The discovery that if we rank words according to their use, there is a patterned decrease in the frequency of items (Zipf, 1949). By examining the frequency of words in English, Zipf found that the number of occurrences of each word followed a logical progression: the most frequent word was about twice as frequent as the next most frequent word, approximately three times as frequent as the next most frequent word, and so on. Zipf's law highlights that there are relatively few high-frequency words and many more low-frequency words. (Webb y Nation, 2017, p. 286)

En la metodología de análisis de corpus es importante distinguir entre palabras funcionales o gramaticales, y palabras de contenido puesto que determinan la frecuencia de las palabras en los análisis presentados por orden de frecuencia. Las palabras funcionales son las más frecuentes en inglés y en español. Esta categoría comprende los artículos, los pronombres, las conjunciones, las preposiciones, y las interjecciones. Como categoría constituyen un grupo cerrado, finito y su presencia es muy frecuente ya que se encuentran en cualquier discurso oral o escrito. Se oponen a las categorías de palabras de contenido, nombre, adjetivo, verbo, y también adverbio. Estas categorías de palabras constituyen generalmente una clase abierta, infinita y con

un rango de baja frecuencia que está en constante crecimiento según las necesidades de comunicación del ser humano (Huddleston, 1988; Pasfield-Neofitou, Grant y Huang, 2016; Quirk, 2016).

Como hemos señalado en el Capítulo 3, a partir de grandes corpus se han elaborado listas de palabras ordenadas por su nivel de frecuencia. Dichos listados conforman los fundamentos de *tests* de vocabulario ampliamente utilizados en la investigación del conocimiento del vocabulario receptivo y productivo en inglés, entre otros, *The Vocabulary Levels Test* (Laufer y Nation, 1995), *Lex30* (Meara y Fitzpatrick, 2000). Asimismo, los listados de frecuencia conforman el input de vocabulario de materiales pedagógicos y han sido utilizados para la creación de programas analizadores de vocabulario como *RANGE*, creado por Paul Nation, y desarrollado como *LexTutor* por Tom Cobb.²² Estos programas utilizan listas de nivel de frecuencia a partir de la extracción de palabras de textos de diversas áreas del conocimiento y se han utilizado en numerosas investigaciones como identificación del nivel de la frecuencia de las palabras en libros de texto (e.g., Alcaraz Mármol, 2011; Criado Sánchez y Sánchez Pérez, 2009; Jiménez Catalán y Mancebo Francisco, 2008; Donzelli, 2007).

4.2.3 Estudios sobre el input léxico en libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés

La investigación sobre aspectos léxicos de libros de texto para la enseñanza del inglés es abundante, pero se ha centrado fundamentalmente en Educación Secundaria y Terciaria (e.g., Alberding, 2008; Criado Sánchez, 2009; Erman, 2009; Fujimori, 2005; Alejo et al., 2010; Criado Sánchez y Sánchez Pérez, 2012; Jiménez Catalán et al., 2010; López-Jiménez, 2009; Sánchez y Pérez-García, 2020; Wongsarnpigoon, 2018). En contraste, la investigación sobre aspectos léxicos en libros de textos en Educación

²² <https://www.lextutor.ca/range/> (Acceso: 21 de agosto de 2021).

Primaria o equivalente²³ es bastante más reducida. La Tabla 4.1 muestra los estudios centrados en dicha etapa que hemos recuperado mediante búsquedas en *Google scholar* y ERIC. Es importante puntualizar que, a fin de comparar los resultados obtenidos sobre una base similar, en dicha tabla únicamente incluimos estudios centrados en el análisis de aspectos léxicos.²⁴ El análisis y comparación de estos estudios nos ha permitido detectar tendencias comunes, así como identificar ciertas lagunas que nos permitirán más adelante fundamentar los objetivos y preguntas de la investigación de esta Tesis Doctoral.

Como se puede observar, existe una variación considerable en cuanto a los países y los cursos en los que se han realizado análisis del input de vocabulario en libros de texto. Asimismo, existen grandes diferencias en lo que respecta al número de libros de texto incluidos en las muestras de los estudios: desde un libro en Álcázar Mármol (2009) y Donzelli (2007), hasta 140 libros en Shin et al. (2011). Se constata una menor dispersión en cuanto al enfoque y los aspectos de vocabulario investigados, en los que predominan investigaciones sobre los perfiles de frecuencia léxica de los libros de texto según listas de frecuencia externas. Dado el distinto tamaño de las muestras de libros de textos analizados, los corpus totales de ocurrencias y tipos no son comparables. Sin embargo, a pesar de este hecho, de la gran variación de los cursos, de la diversidad de países y contextos y de los diferentes libros de textos analizados, los estudios son coincidentes en una serie de cuestiones que resumimos a lo largo de los párrafos restantes de esta sección.

²³ En algunos de los estudios analizados no se utiliza la terminología Educación Primaria sino Educación elemental o Junior. Dado que las edades se corresponden con las de la Educación Primaria en España, hemos incluido estos estudios en el análisis.

²⁴ Excluimos en este apartado las revisiones de estudios sobre evaluaciones generales o parciales de libros de texto, así como estudios sobre la percepción, preferencias o uso de los libros de texto de aprendizaje y enseñanza del inglés. Estos aspectos se revisaron en el Capítulo 2.

Tabla 4.1 Estudios sobre input de vocabulario en libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria

Estudio	Contexto	Corpus	Enfoque
Canga Alonso y Cifone Ponte (2021)	España 6º curso	5 libros <i>Big Surprise</i> <i>Mission Accomplished</i> <i>New Tiger</i> <i>Big Questions</i> <i>Wonders</i>	<i>Festivals</i> Correspondencia con los <i>Festivals</i> que se incluyen en el CEFR y legislación (Decreto 24/2014) Representación del vocabulario de <i>Festivals</i> en la cultura internacional, anglosajona y local
Cifone Ponte y Mora (2021)	España 6º curso	2 Libros <i>Big Surprise</i> <i>Mission Accomplished</i>	Identificación y análisis de vocabulario prototípico en los temas <i>Festivities</i> y <i>Free-time activities</i>
Nordlund y Norberg (2020)	Suecia 3º y 4º curso	7 Libros 3º Curso: <i>Happy; Lift off, Juniors; Lighthouse; Right on!</i> 4º Curso: <i>Good Stuff; New Champion; What's up?</i>	Distribución de palabras por clase de palabra: adjetivos, nombres, verbos léxicos -Identificación del 'reciclado' de las palabras en los correspondientes libros de práctica cotejados con los libros de texto -Identificación de las actividades enfocadas al aprendizaje de vocabulario
Norberg y Nordlund (2018)	Suecia 3º y 4º curso	7 libros de práctica 3º (<i>Happy; Lift off, Juniors; Lighthouse; Right on!</i>) 4º <i>Good Stuff; New Champion; What's up?</i>	Distribución de la frecuencia del vocabulario en los libros de texto de dos niveles Correspondencia del vocabulario con listas externas de frecuencia de palabras (NGSL y VP-Kid Corpus)
Nordlund (2016)	Suecia 4º a 6º curso	6 libros de texto de dos series <i>Good Stuff</i> <i>New Champion</i>	Distribución de la frecuencia de las palabras de contenido en los libros de texto (sustantivos, adjetivos, verbos léxicos) Vocabulario compartido en los libros de texto de los distintos cursos Correspondencia de la frecuencia de palabras con las listas de frecuencia de palabras externas
Nordlund (2015)	Suecia 4º a 6º curso	3 libros (misma serie) <i>Good Stuff</i> (4-6 curso)	Identificación de las palabras de contenido (nombres, adjetivos, verbos) más frecuentes Identificación de las repeticiones de las palabras a través de los libros de texto de distinto curso
García-Bermejo (2015)	España 5º curso	2 libros de texto <i>Natural Science ByMe: Primary 5</i> <i>Social Science ByME: Primary 5</i>	Distribución de las bandas de frecuencia de palabras en los libros de texto AICLE de diferentes géneros Cobertura léxica RANGE
Tragant, Marsol, Serrano y Llanes (2015)	España 3º curso	2 libros de texto (1 EFL, 1 CLIL) <i>Incredible English Kit 3</i> <i>Top Science 3</i> Las 5 primeras unidades de cada libro	Comparación del vocabulario de los libros de texto de EFL y de AICLE La relación entre input de vocabulario e intake en EFL y CLIL Identificación del nivel de frecuencia de las palabras (LexTutor) Identificación de vocabulario temático en seis unidades: <i>personal possessions, clothes, food, places in a town, animals, adjectives to describe people, music.</i> Identificación de vocabulario temático cinco unidades del libro CLIL: <i>the body, the senses, living things, vertebrate animals, invertebrate animals</i>
Konstantakis y Alexiou (2012)	Grecia Cursos: Junior (8-10 años)	5 libros de texto -cursos sin especificar- Nivel A2 <i>Ace from Space</i> (Burlington) <i>Big Heart</i> (Macmillan) <i>Wonderland</i> (Pearson) <i>Dippy's Adventures</i> (Hellinikon) <i>Sail Away</i> (Newbury UK)	Número de palabras (tipos) en los libros de texto Palabras compartidas y no compartidas a lo largo de los cursos (repetición, reciclado de palabras) Número de palabras frecuentes Número de palabras infrecuentes (RANGE) Adecuación del contenido léxico a los tests del nivel
Alsaif y Milton (2012)	Arabia Saudí 6º-12º curso	22 libros de texto y libros de actividades	Identificación del número y tipo de palabras Nivel de frecuencia de las palabras (RANGE) Comparación de las palabras en los libros de textos (<i>Text Lex Compare</i>) Identificación de la dificultad de las palabras y su impacto en el aprendizaje (grado de concreción y longitud)

Estudio	Contexto	Corpus	Enfoque
Alcaraz Mármol (2011)	España 3º curso	2 libros de texto <i>English Adventure Bugs 3</i>	Densidad léxica Nivel de frecuencia de las palabras (RANGE)
Hsieh, Wang y Lee (2011)	Taiwán Cursos: 1-6	3 series de libros de texto (1-6) Textos auténticos (<i>storybooks</i>)	Palabras de contenido: adjetivos, nombres, verbos Frecuencia y distribución de repetición de palabras Número y repetición de palabras de contenido en textos temáticos (<i>storybooks</i>)
Shin y Chon (2011)	Corea del Sur 3º, 4º, 8º, 9º, 10º	140 libros de texto	Distribución de la frecuencia de las palabras (RANGE) según las bandas de frecuencia de listas de frecuencia (<i>The General Service List</i> y <i>NGSL</i> , y <i>Coxhead's Academic Wordlist</i>). Percepción de los libros de texto por parte de alumnado y profesorado
Alcaraz Mármol (2009)	España 3º curso	2 libros de texto. Bugs 3 <i>English Adventure 3</i>	Distribución del vocabulario según las bandas de frecuencia de las palabras (RANGE) por unidades y total del libro de texto Frecuencia frente a funcionalidad de palabras Correspondencia del input de vocabulario con las 2.000 palabras más frecuentes del inglés. Campos semánticos: <i>pets, clothes, family, body parts, wild animals, food, sports, everyday routines, summer holidays, the weather, a traditional tale, public cultural places, physical and mental features.</i>
Alexiou y Konstantakis (2009)	Grecia Cursos: Junior (7-8 años)	5 libros -cursos sin especificar- Nivel A1	Análisis cualitativo y cuantitativo del vocabulario para el nivel A junior. Índice de frecuencia con las dos mil primeras palabras Comparación con la <i>General Service List (GSL)</i> y el <i>British National Corpus (BNC)</i> . Identificación de áreas temáticas comunes en los cinco libros: <i>colours, animals, numbers, the body and the face, family and friends and ourselves, the home, food and drink, toys, celebrations</i> Otras áreas temáticas no comunes a los cinco libros: <i>sports and leisure-time activities, clothes, days, months, seasons, fairy tale words, time, the weather, musical instruments, places</i>
Tang (2009)	Hong Kong De 1º a 6º de Educación Primaria y Secundaria	12 libros de texto (2 por curso)	Frecuencias en los libros de texto (<i>WordSmith Tools</i>), riqueza léxica (<i>Type-Token Ratio</i>) Comparación con la lista vocabulario general (GSL) Frecuencia externa (RANGE)
Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008)	España 6º curso Educación Primaria 4º ESO	4 libros de texto, 2 por etapa educativa <i>New Burlington Top Class for ESO</i> <i>Changes for ESO</i> <i>Join In 4 (Primaria)</i> <i>Super Bugs 4 (Primaria)</i>	Tamaño de vocabulario en libros de texto de igual y distinta etapa educativa Identificación de las 50 palabras más frecuentes Identificación del vocabulario compartido Incremento del input de vocabulario
Donzelli (2007)	Italia 4º curso	1 libro de texto	Distribución de la frecuencia de las palabras (RANGE) Riqueza léxica Asimilación de vocabulario a partir del libro de texto y del "habla" de los profesores

En cuanto a ocurrencias, tipos, y lemas, los estudios que comparan libros de texto de un mismo curso aportan observaciones similares: no incluyen ni el mismo número de ocurrencias ni el mismo número de tipos ni lemas. Por ejemplo, en relación con libros de texto de tercer curso, Alcaraz Mármol (2011) compara *English Adventure* y *Bugs*, y constata que el primero incluye 802 ocurrencias y 160 lemas, mientras que el segundo

incluye 1.310 ocurrencias y 218 lemas. Alexiou y Konstantakis (2009) comparan cinco libros de texto, aunque únicamente aportan el total de lemas para los cinco libros de texto, el cual suma 949 lemas, de los cuales, solo 108 son compartidos en todos los libros. Sin embargo, Tang (2009) en su comparación de dos series de libros de Primaria y Secundaria observa entre un 58% y un 66% de palabras en común. En cuanto a sexto curso, los datos aportados por Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008, p. 161) respecto a la frecuencia, tipos y ocurrencias indican la existencia de grandes diferencias en el input de vocabulario de los libros de texto de la misma etapa educativa, donde el 62% de las palabras compartidas son gramaticales, no así en lo que respecta a palabras de contenido; en gran parte, se trata de hápax legómena, palabras exclusivas que solo ocurren una vez en cada texto. Ambas investigadoras afirman que este hecho puede tener consecuencias educativas para los estudiantes de idiomas ya que pueden variar sus léxicos y su potencial para comunicarse. Nordlund (2016) corrobora la gran cantidad de palabras exclusivas de los dos libros analizados de sexto curso. Coincide con Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) en la elevada proporción de palabras con muy baja frecuencia y, aunque muchas palabras corresponden a palabras generales de alta frecuencia, es difícil establecer un vocabulario básico común, porque un tercio no se encuentra entre las 2.000 palabras más frecuentes del inglés.

La investigación llevada a cabo por Hsieh et al. (2019) se centró en el número total de ocurrencias (*tokens*) de cada una de las 65 historias y la frecuencia de las palabras. Los resultados demostraron que hay mayor vocabulario reciclado en los cuentos que en los libros de texto y este continuo reciclaje que se produce en las historias facilita la adquisición de vocabulario; al igual que la frecuencia de las ocurrencias. De igual manera, la investigación llevada a cabo por Tang (2009) demostró que el éxito en la adquisición de nuevas palabras depende en gran medida de las ocurrencias y éstas también eran mínimas en los libros de texto.

En lo que respecta al nivel de frecuencia de las palabras, se constata la predominancia de las primeras 1.000 en la banda de las 2.000 palabras más frecuentes del inglés junto con la existencia de un gran número de palabras infrecuentes fuera de la lista (*off-list*). Así, por ejemplo, Alcaraz Mármol (2009) en el libro de texto de tercer curso (*BUG 3*) señala que el 56% de las palabras se corresponden con las primeras 1.000 más frecuentes en inglés y solo un 12% corresponden a las segundas 1.000 más frecuentes en el nivel de las 2.000. Esta autora corrobora idéntica tendencia en su estudio del 2011 en el que compara el libro de texto analizado con anterioridad con otro libro del mismo curso (*English Adventure 3*). Alexiou y Konstantakis (2009) señalan una tendencia similar: la mayoría de las palabras están en la banda de las 2.000 más frecuentes (entre un 79% y 85%). El porcentaje de palabras infrecuentes oscila entre el 15% y el 21% según los libros. Por su parte, en el estudio de libros de texto de Hong-Kong llevado a cabo por Wang (2009), se observó escasa riqueza en el input léxico de los libros de texto y la naturaleza de las palabras; la razón fundamental es que los libros de texto sólo abarcaban algo más de la mitad de las 2.000 palabras más frecuentes. Por otra parte, el estudio longitudinal de primero a sexto curso, llevado a cabo por Alsaif y Milton (2012) en una escuela pública de Arabia Saudí mostró que los libros de texto presentan el 84% de las 2.000 palabras más frecuentes y el 55% de las 5.000 más frecuentes y que, por término medio, los aprendientes adquieren el 40% del vocabulario presentado en los libros de texto, menos de las 2.500 palabras

La distribución de clases de palabras ha sido abordada en los estudios de Nordlund y Norberg (2020); Nordlund (2016, 2015); Hsieh, Wang y Lee (2011); Alcaraz Mármol (2009); y Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008). En los mismos se constató la predominancia de los sustantivos sobre verbos o adjetivos. Por ejemplo, Alcaraz Mármol (2009) reporta un total de 227 nombres, 78 verbos, 54 adjetivos y 17 adverbios. En la misma línea, Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) señalan para *Join In* un total de 18 nombres, 23 verbos, 6 adjetivos, y 4 adverbios y para *Superbus* un total de 22

nombres, 16 verbos, 7 adjetivos, y 5 adverbios en su lista de las 50 palabras más frecuentes en sexto de Educación Primaria.

La investigación existente sobre el input de vocabulario en libros de texto de inglés en Educación Primaria demuestra que la repetición o reciclado de las palabras a lo largo de distintos cursos es escasa o prácticamente nula. Nordlund y Norberg (2020) en su análisis de siete libros de práctica para los cursos de tercero y cuarto señalan que el porcentaje de palabras que aparecen menos de cinco veces repetidas es muy elevado (73,7% en tercer curso y 74,5% en cuarto). Asimismo, Tang (2009, p. 149) señala la misma tendencia, señalando la presencia de *hápax legómena* en los libros de texto:

[...] *more than half of the words appeared in the textbook corpus did not recur more than five times in the 6 years of primary, or in the 3 years of junior secondary education...Even worse, about a quarter of the words appeared only once in the whole primary or junior secondary education.*

Finalmente, la mayoría de los estudios se focalizan en la cuantificación de las palabras o su distribución por bandas de frecuencia, pero menos de la mitad de los estudios incluyen ejemplos de las palabras identificadas en los libros de texto. En este sentido, el estudio de Alcaraz Mármol (2009) así como el de Nordlund y Norberg (2020) son de gran utilidad para futuras comparaciones. El primero incluye las palabras distribuidas por tres niveles de frecuencia (1.000, 2.000, UNW). El segundo incluye tablas con los 20 nombres, adjetivos y verbos más frecuentes en los libros de texto de tercero y cuarto curso. Entre las cinco más frecuentes, prestando atención únicamente a los libros de texto (su estudio compara los *textbooks* con los *workbooks*) y en las dos primeras palabras de las veinte que enumeran para cada clase de palabra en cada curso, citamos para tercer curso los siguientes sustantivos: *balloon, cat, fish, finger* y *day*; verbos: *like, see, go, play* y *come*; y adjetivos: *big, red, old, black* y *good*. En cuarto curso los siguientes sustantivos: *dad, mum, friend, name* y *day*; verbos: *like, see, got, go* y *want*; y adjetivos: *red, good, new, little, nice* y *old*.

En resumen, aunque la investigación realizada hasta este momento ofrece información relevante sobre el vocabulario de los libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés de aprendientes jóvenes, se justifica la necesidad de llevar a cabo más investigaciones para tener una base de comparación sólida del contenido léxico de los cursos, puesto que apenas tenemos información para tercero y sexto de Educación Primaria. Entre los estudios de la Tabla 4.1, ocho tienen como objetivo libros de texto de sexto curso (Alsaif y Milton, 2012; Canga Alonso y Cifone Ponte, 2021; Cifone Ponte y Guarín Mora, 2021; Hsieh, Wang y Lee, 2011; Jiménez Catalán y Mancebo Francisco, 2008; Nordlund, 2016 y 2015; Tang, 2009), pero se centraron en la comparación de la aportación de vocabulario entre niveles y, solo en tres investigaciones, contrastaron libros de texto de diferentes editoriales internacionales. Asimismo, con excepción de los estudios de Cifone Ponte y Guarín Mora (2021) y Canga Alonso y Cifone Ponte (2021), que han analizado el vocabulario específico de cultura en el campo semántico de *Festivities* en libros de texto para la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Primaria, apenas encontramos estudios centrados en el análisis de otros vocabularios específicos como, por ejemplo, las emociones. Salvo el reciente estudio de Sánchez y Pérez-García (2020) sobre este léxico en libros de texto para universitarios y el estudio de Ku (2021) sobre colocaciones de expresiones de emoción en libros de cuarto curso de Educación Secundaria, no existen, en lo que conocemos, investigaciones que examinen este vocabulario específico en Educación Primaria. Dada la acusada escasez de investigaciones, así como la importancia del vocabulario específico en el desarrollo de la competencia emocional en Educación Primaria, de interés para esta Tesis, abordamos estas cuestiones en el siguiente apartado.

4.2.4 Vocabulario de registros específicos: el léxico de emociones

Por vocabulario de registro específico entendemos, siguiendo a Nation (2001), aquel que se relaciona con el tema que se incluye en los textos (*topic related vocabulary*). Este reconocido investigador cita a Goodman y Bird (1984), quienes distinguieron dos tipos

de frecuencia. Por una parte, la más conocida es aquella que se fundamenta en un gran número y variedad de textos, a partir de los cuales se establece la frecuencia de las palabras. Por otra, la frecuencia menos estudiada es aquella que examina cómo se usan las palabras en un texto específico. Como señala Nation (2001), el tema está determinado por las palabras de contenido que se usan para para tratar dicho tema, hasta el punto de que solo con un rápido vistazo a las palabras es posible identificar el tema. El siguiente ejemplo que incluye Nation (2001, pp. 207-208) presenta evidencia en este sentido:

We must study individual texts intensively if we want to understand why and how particular kinds of words are used. The frequency with which words occur in a text result from the characteristics of the text itself.

The most immediately striking finding when looking at a frequency ranked list of the vocabulary in a text is how topic-related words occur among the very high-frequency words. A glance at the most frequent content words in the list is usually sufficient to determine what the text is about. The following list contains the most frequent content words from part of a well-known story:

<i>little</i>	25
<i>pig</i>	22
<i>house</i>	17
<i>said</i>	14
<i>wolf</i>	9
<i>build</i>	8
<i>straw</i>	7
<i>man</i>	6
<i>catch</i>	5
<i>bricks</i>	4
<i>built</i>	4
<i>now</i>	4
<i>shocks</i>	4

Así pues, en un texto en el que se trata un tema concreto, las palabras más frecuentes son las palabras de contenido. Como observa Nation, estas palabras tienen valores de frecuencia mayores a los que generalmente se obtienen de los corpus generales; constituyen un elemento esencial de la comunicación oral y escrita. Según Halliday (1994), citado en Nation (2001, p. 207), “*The vocabulary reflects the topic of the text*

through the frequent use of particular words". Desde una perspectiva más pedagógica, Vázquez Seguí (2014) y Gardner (2013) entienden el vocabulario específico como aquel que responde a las necesidades de un determinado Currículo educativo que siguen los aprendientes de inglés, a quienes denomina por el acrónimo *ELLs (English Language Learners)*. Estamos de acuerdo con Gardner (2013), quien señala el problema de basarse únicamente en la frecuencia de las palabras:

Consider, for instance, that a useful general core list is based on a large, broad, and balanced corpus (registers equally represented), which poses two serious quandaries: (1) many words and phrases that would be a high frequency in a specific register will be ignored on the core list, either because they lack sufficient range over many registers, or because they lack sufficient frequency in the overall scheme of things; and (2) many words that make a list because of general frequency and range will be of little service to the focused learner because the non-specificity of such words (frequent forms representing many different meanings across different registers) often gets them on the list in the first place. In turn, this means that learners using such general lists to learn vocabulary may spend valuable time and energy learning some words that do not directly intersect with their specific needs or interests at the current moment. (p. 64)

Sin embargo, consideramos que la postura de Nation (2001) y la de Gardner (2013) no son contradictorias, simplemente, parten de distintas perspectivas. El primero se refiere a los temas como determinantes del vocabulario específico. Su enfoque es más lingüístico, se centra en el uso de las palabras en los textos. Por su parte, Gardner está más enfocado a la pedagogía del idioma, centrándose en las necesidades de los usuarios de esos textos, los aprendientes de inglés. La investigación de esta Tesis Doctoral integra ambas perspectivas, puesto que nos centramos en la identificación del léxico específico emocional contenido en libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés en dos cursos de Educación Primaria, a fin de identificar el input de vocabulario y los temas a los que está expuesto el alumnado en la asignatura de inglés como lengua extranjera y averiguar si dicho contenido se adecúa a la normativa vigente. En los siguientes epígrafes abordamos aspectos del léxico de emociones como su

definición, clasificación, y los principales estudios empíricos realizados en el contexto del aula de inglés como lengua extranjera.

4.2.5 Definición y clasificaciones de léxico de emoción

Comenzaremos este epígrafe distinguiendo entre emoción, estado de ánimo, y sentimiento, para seguidamente centrarnos en definir qué se entiende por léxico de emoción. Según Redorta et al. (2016, p. 23), la emoción comprende tres aspectos: 1) información sensorial que llega al cerebro, 2) respuesta neurofisiológica a la información sensorial recibida, 3) evaluación de la información y preparación de una respuesta por parte del organismo. Por consiguiente, en el procesamiento y manifestación de las emociones intervienen procesos neurofisiológicos, conductuales y cognitivos. Teniendo en cuenta estos procesos, Bisquerra (2000) definió la emoción del siguiente modo: “[...] un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (citado en Redorta et al., 2016, p. 24). Asimismo, estos autores definen el estado de ánimo como:

[...] un estado emocional mantenido durante semanas o más tiempo [...] En general, se considera que el humor es un estado más amplio, más difuso y generalizado que la emoción, que es vista más bien como una reacción más concreta en un momento específico de corta duración. Mientras que el sentimiento sería la experiencia subjetiva de la emoción.

Es importante señalar que, ante un evento determinado, se activa el proceso de valoración, el cual puede ser positivo o negativo. Como señalan Redorta et al. (2016, p. 33), “En función de cómo el antecedente (acontecimiento) puede afectarnos, las emociones pueden ser positivas o negativas, lo cual no significa que sean buenas o malas, sino que son positivas o negativas en función del bienestar o malestar que nos provocan.”

Una vez definido qué es emoción, estado de ánimo y sentimiento, la cuestión relevante para nuestra investigación es considerar qué se entiende por léxico de emociones y

cómo se clasifican. Este conocimiento es necesario para identificar las palabras de emoción en los libros de texto de una manera objetiva, lo cual, es un paso previo para poder diseñar acciones futuras de implementación de léxico que puedan llevar al desarrollo de la competencia emocional de los aprendientes de inglés. Por ello, Estamos totalmente de acuerdo con Redorta et al. (2016, p. 29) respecto a “[...] la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.”

Centrándonos ya en léxico emocional, y siguiendo a Pavlenko (2008b, p. 148), por léxico de emociones entendemos las palabras de contenido que se refieren a estados afectivos positivos o negativos y sirven para expresarlos: “[...] *words that directly refer to particular affective states (“happy”, “angry”) or processes (“to worry” “to rage”), and function to either describe (“she is sad”) or express them (“I feel sad”).*” Asimismo, esta investigadora utiliza la expresión *emotion-laden words* para aludir a palabras que están cargadas de un matiz emocional como, por ejemplo, la palabra *cáncer*, la cual en la cultura occidental connota sentimientos negativos, relacionados con la enfermedad, el sufrimiento, y la muerte. Aunque como punto de partida la definición de esta autora es relevante para nuestra investigación, Jiménez Catalán (2021) señala que no está exenta de problemas. El primero radica en la dificultad de distinguir entre emoción y sentimientos, y dentro de estos, precisar el grado de positividad o negatividad, el segundo tiene que ver con la ausencia de una clasificación completa de términos emocionales, y en tercer lugar, y no menos importante, está la práctica imposibilidad de extraer conclusiones respecto a la representación real del léxico de emociones en los libros de texto para la enseñanza del inglés sin el conocimiento de cuántas palabras o términos relacionados con el léxico de emociones existen en la lengua objeto de análisis, en este caso, el inglés. Sin embargo, por el momento, esta es una pregunta sin respuesta objetiva, como se refleja en la existencia de clasificaciones discordantes en el número de palabras de emoción. Por ejemplo, Johnson-Laird y Oatley (1989) incluyen

590 palabras de emoción; Clore, Ortony y Foss (1987) se refieren a 585 palabras pertenecientes a los contextos de sentir o ser algo; Fehr y Russell (1984) a 196 palabras de expresión de emoción, de estados físicos y características de comportamiento y Bradley y Lang (1999) incluyen 1.040 palabras emocionales basadas en la dimensión de la valencia, no en elementos discretos como las anteriores clasificaciones. Retomaremos este punto más adelante a lo largo de este apartado.

Una de las taxonomías de palabras de emoción en lengua inglesa más reconocidas es la de Johnson-Laird y Oatley (1989, p. 85), quienes sostienen que las emociones son el centro de la vida mental y social de los seres humanos. Consideran que existen cinco grupos de emociones universales (*Happiness, Sadness, Anger, Fear, Disgust*) y que cada grupo conforma la base de los términos lingüísticos para comprender y expresar emociones. Su clasificación incluye palabras de contenido de todas las categorías abiertas (nombres, verbos, adjetivos y adverbios), y casi la mitad de las palabras provienen de otras clasificaciones, a las que Johnson-Laird y Oatley añaden 293 palabras nuevas componiendo así una taxonomía de 590 palabras que se agrupan en siete categorías semánticas, las cuales, según la denominación aportadas por los autores son: 0. *Generic emotions*, 1. *Basic emotions*, 2. *Emotional relations*, 3. *Caused emotions*, 4. *Causatives*, 5. *Emotional goals*, 6. *Complex emotions*. A partir de esta clasificación, y una vez definidas las cinco emociones genéricas, como aquellas que engloban emociones y sentimientos (*emotion, feeling, affect, abandon, passion*), Johnson-Laird y Oatley se centran en los seis grupos que conforman su clasificación para el análisis semántico de las emociones, clasificación que presentamos junto a las definiciones y ejemplos de cada tipo de forma resumida y adaptada en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2 Categorías semánticas de vocabulario de emociones. Adaptación a partir de Johnson-Laird y Oatley (1989)

<i>Basic emotions</i> (109 palabras)	Palabras que denotan emociones internas básicas de diferentes intensidades, las cuales pueden ocurrir sin que quien las experimenta conozca la causa. Estas palabras también pueden utilizarse para referirse a los estados de ánimo y a los tipos de personalidad (p. 98)				
	<i>Happiness</i>	<i>Sadness</i>	<i>Fear</i>	<i>Anger</i>	<i>Disgust</i>
	<i>Carefree</i>	<i>Wistful</i>	<i>Timid</i>	<i>Grouchy</i>	<i>Queasy</i>
	<i>Happy</i>	<i>Gloomy</i>	<i>Anxious</i>	<i>Touchy</i>	<i>Nausea</i>
	<i>High</i>	<i>Sad</i>	<i>Fearful</i>	<i>Irritable</i>	
	<i>Euphoric</i>	<i>Depressed</i>	<i>Panicky</i>	<i>Angry</i>	
<i>Emotional goals</i> (76 palabras)	Palabras que expresan una relación entre el sujeto, que experimenta la emoción, y el destinatario o destinataria de la emoción (p. 99)				
	<i>Happiness</i>	<i>Sadness</i>	<i>Fear</i>	<i>Anger</i>	<i>Disgust</i>
	<i>Like</i>	<i>Miss</i>	<i>Afraid of</i>	<i>Angry with</i>	<i>Dislike</i>
	<i>Love</i>	<i>Mourn</i>	<i>Fear</i>	<i>Scorn</i>	<i>Hate</i>
<i>Caused emotions</i> (101 palabras)	Palabras que denotan emociones que tienen causas conocidas. (p. 100)				
	<i>Happiness</i>	<i>Sadness</i>	<i>Fear</i>	<i>Anger</i>	<i>Disgust</i>
	<i>Cheered</i>	<i>Dejection</i>	<i>Consternation</i>	<i>Indignant</i>	<i>Disgust</i>
	<i>Enjoyment</i>	<i>Sorrow</i>	<i>Afraid</i>	<i>Cross</i>	<i>Sick</i>
	<i>Glad</i>	<i>Heart-broken</i>	<i>Panic</i>	<i>Furious</i>	
	<i>Delight</i>		<i>Terror</i>		
<i>Causative emotions</i> (180 palabras)	Verbos causativos que expresan la relación entre la causa de una emoción y la persona que la experimenta y que pueden utilizarse para denotar las causas de las emociones. Sus formas pasivas pueden utilizarse, en consecuencia, para designar las emociones causadas (p. 101)				
	<i>Happiness</i>	<i>Sadness</i>	<i>Fear</i>	<i>Anger</i>	<i>Disgust</i>
	<i>Content</i>	<i>Disillusion</i>	<i>Worry</i>	<i>Irritate</i>	<i>Put off</i>
	<i>Please</i>	<i>Depress</i>	<i>Scare</i>	<i>Annoy</i>	<i>Alienate</i>
	<i>Amuse</i>	<i>Sadden</i>	<i>Frighten</i>	<i>Enrage</i>	<i>Estrange</i>
	<i>Transport</i>	<i>Disappoint</i>	<i>Terrify</i>		<i>Repel</i>
<i>Emotional goals</i> (42 palabras)	Las emociones suelen funcionar como motivos que conducen a comportamientos característicos diseñados para alcanzar objetivos. El amor puede llevar al acercamiento, la tristeza al retraimiento, el miedo a la huida, la ira a la agresión y el odio a la evitación o evasión. (p. 102)				
	<i>Happiness</i>	<i>Sadness</i>	<i>Fear</i>	<i>Anger</i>	<i>Disgust</i>
	<i>Amorous</i>	<i>Long for</i>	<i>Curiosity</i>	<i>Avarice</i>	<i>Determined</i>
	<i>Caprice</i>	<i>Pine for</i>	<i>Eager</i>	<i>Covet</i>	<i>Disappointment</i>
	<i>Desire</i>	<i>Lovesick</i>	<i>Impatient</i>	<i>Greed</i>	<i>Discontent</i>
<i>Complex emotions</i> (78 palabras)	Las emociones básicas se transforman en complejas mediante una autoevaluación en el presente, en el pasado o en el futuro. Cuando una determinada emoción compleja, la vergüenza (<i>embarrassment</i>) se produce con frecuencia en una cultura, dicha cultura desarrolla otros términos apropiados para referirse a ella (p.103).				
	<i>Happiness</i>	<i>Sadness</i>	<i>Fear</i>	<i>Anger</i>	<i>Disgust</i>
	En relación con la autoestima personal				
	<i>Hope</i>	<i>Hopelessness</i>	<i>Vengefulness</i>	<i>Vanity</i>	<i>Shame</i>
	<i>Pride</i>	<i>Self-pity</i>			<i>Self-disgust</i>
	En relación con los demás				
	<i>Closeness</i>	<i>Sorry for</i>	<i>Shy</i>	<i>Bitter</i>	<i>Envy</i>
	<i>Intimacy</i>	<i>Pity</i>	<i>Self-conscious</i>		<i>Jealous</i>

Tabla 4.3 Clasificación psicopedagógica de las emociones (Bisquerra, 2009, p. 92)

EMOCIONES POSITIVAS	
ALEGRÍA	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
AMOR	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
FELICIDAD	Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha placidez, satisfacción, serenidad
EMOCIONES NEGATIVAS	
MIEDO	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto y fobia
IRA	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
TRISTEZA	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
ASCO	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
ANSIEDAD	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
VERGÜENZA	Culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
EMOCIONES AMBIGUAS	
SORPRESA	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar la anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
EMOCIONES ESTÉTICAS	
En la educación formal pueden darse cuando se aprueba un examen, haber presentado un buen trabajo, percibir que se ha resuelto un problema satisfactoriamente, etc.	

Siguiendo a Redorta et al. (2016, p. 35) definiremos a continuación, que se entiende por emociones positivas, negativas, y ambiguas, puesto que esta caracterización nos será de utilidad para afrontar las preguntas de investigación relacionadas con el objetivo de léxico emocional (Objetivo 2):

1. *Emociones negativas*: son el resultado de una evaluación desfavorable respecto a nuestro bienestar. Son diversas formas de amenaza, frustración, pérdida, etc. Incluyen el miedo, la ira, la tristeza, la culpa, la vergüenza, la envidia, los celos, el disgusto, etc.
2. *Emociones positivas*: son el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de nuestro bienestar. Incluyen la alegría, el amor, el afecto, el alivio, etc.
3. *Emociones ambiguas*: sus estatus son equívoco. Depende la situación, como, por ejemplo, la esperanza. También pueden mezclar elementos positivos y negativos, como la compasión, que se puede entender como una forma de amor–emoción positiva– hacia alguien que está sufriendo –emoción negativa–. Incluyen la sorpresa,

la compasión y la esperanza (estar mal, pero confiar en superarlo para mejorar). Las emociones estéticas podrían estar en otro nuevo grupo.

Un enfoque de análisis diferente es el que contempla las emociones no como elementos discretos sino como dimensión afectiva, enfoque de identificación y análisis de palabras emocionales que adoptaremos en la presente investigación. Como se explica en el Capítulo 5, para clasificar el léxico de emociones de nuestro corpus de libros de texto tomamos como referencia el listado de 13.915 lemas de Warriner et al. (2013), en el cual se incluyen las dimensiones de valencia (*valence*), excitación (*arousal*) y dominio (*dominance*). Se entiende valencia como una escala dimensional de valoración de la carga emocional o afectiva de una palabra. En esta escala, las palabras son estímulos que pueden provocar distinto grado de emoción en los hablantes de una lengua. La referencia para la identificación y análisis de palabras emocionales se basa en la gradación dada por amplias muestras de hablantes nativos al listado de lemas que les presentan los investigadores en una escala con dos extremos, uno que representa el mayor grado de positividad y otro extremo que representa el mayor grado de negatividad: "*the pleasantness of a stimulus, type of ratings concerns the valence of the emotions invoked by a word, going from unhappy to happy*" (Warriner, et al., 2013, p. 1192). Como hemos señalado, en esta Tesis Doctoral nos centramos en la dimensión de valencia y adoptamos como referencia los valores registrados por estos autores para ordenar las palabras de contenido más frecuentes con los valores más altos y las palabras más frecuentes con los valores más bajos en nuestros corpus de libros de texto. Asimismo, una vez identificadas las palabras de valencia positivas y negativas, para completar nuestro análisis, identificaremos cuáles se consideran términos de emoción según la clasificación de elementos discretos de John-Laird y Oatley (1989). Por elementos discretos, entendemos siguiendo, la definición y clasificación de estos autores, la asignación de términos lingüísticos a emociones. Asumimos la afirmación de Shiota y Dacher Keltner (2005 p. 32) respecto a la falta de una correspondencia total entre las palabras de emoción y los estados emocionales; sin embargo, también

pensamos que la clasificación de John-Laird y Oatley (1989) ofrece un marco sólido y amplio que permite identificar palabras de emoción en base a los tipos de emoción. Por otra parte, también partimos de la convicción de que la combinación de la dimensión de la valencia y la de elementos discretos nos ayudará a profundizar en el análisis e interpretación de resultados. Es decir, nos permitirá ir un paso más en la investigación, al identificar y analizar las palabras de emociones positivas y negativas a las que están expuestos los aprendientes de inglés de tercer y sexto curso de Educación Primaria, y al mismo tiempo, obtener información respecto al número de palabras de emoción según John-Laird y Oatley (1989) que se observan en las palabras identificadas en los libros de texto en función de la dimensión afectiva del listado de valencia propuesto por Warriner et al. (2013).

4.2.6 Estudios sobre el léxico de emoción en inglés como lengua extranjera

La investigación del léxico de emociones es necesaria, entre otras razones puramente lingüísticas, por su relación con la competencia emocional de los aprendientes de inglés. Tanto a nivel supranacional, como nacional y autonómico, las normativas correspondientes incluyen la competencia emocional como parte de las competencias que debe desarrollar el alumnado en Educación Primaria y Secundaria. Siguiendo los enfoques comunicativos la enseñanza de una lengua extranjera, al igual que la educación emocional, deben ser aprendizajes experienciales, caracterizados por enfatizar en el uso funcional de la lengua para comunicarse en diferentes contextos (García, Martínez y Matellanes, 2003). Según Berná-Navarro (2018), fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera a través de la expresión de emociones y sentimientos conlleva un aumento de la motivación de los estudiantes. También y no menos importante, la investigación de léxico de emociones es imprescindible para el avance de la investigación en el campo de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y, en concreto, en lo que concierne a la adquisición y aprendizaje de

vocabulario. Sin embargo, a pesar de su importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa, hasta el momento, la investigación sobre emociones y lenguas extranjeras es incipiente. Fundamentalmente se ha centrado en el estudio de del efecto de factores cognitivos del aprendiente de lenguas extranjeras como las inteligencias múltiples, (e.g., Arikan, Soydan e İşler, 2014; Kirkgöz, 2010; Wattanborwornwong y Klavinitchai, 2016). También encontramos investigación sobre el efecto de aspectos afectivos como la motivación, actitudes, y ansiedad en la lengua extranjera (e.g., Dewaele y Furnham, 1999; Dewaele y McCloskey, 2015; Dewaele, Boudreau y Dewaele, 2016). Sin embargo, estos estudios tienen un enfoque psicológico más que lingüístico, con la excepción de la investigación pionera de Pavlenko (2008a, b), Pavlenko y Driagina (2007), y Dewaele y Pavlenko (2002) sobre el vocabulario de emoción en la interlengua de aprendientes de inglés en contextos de inmersión y de aula). Jiménez Catalán y Deawele (2017) agrupan los estudios sobre emociones en lenguas no nativas de corte lingüístico en dos tipos: (i) percepción y comprensión de las emociones, (ii) producción y uso de las palabras de emociones en narraciones autobiográficas, producción y uso en composiciones orales y escritas, y producción y asociación. Dentro de este segundo tipo, el estudio de Jiménez Catalán y Dewaele (2017) se centra en investigar la producción de palabras en respuesta a categorías estímulo relacionadas con emociones a través de una prueba de disponibilidad léxica realizada con aprendientes de inglés en sexto curso de Educación Primaria. En lo que conocemos, en este estudio se identifica por primera vez en inglés como lengua extranjera el léxico disponible correspondiente a cuatro palabras de emociones: *love*, *hate*, *happy* y *sad*. Un hecho a destacar es que la producción de palabras fue mayor en respuesta a *love* y *happy* que a *hate* y *sad*, lo que corroboró estudios precedentes sobre valencia en aprendientes bilingües, en los que se había observado una mayor producción de palabras de emoción positivas que negativas (e.g. Zimmerman y Kelley, 2010; Tse y Altarriba, 2009; y Kousta et al., 2011). Sin embargo, aunque relevantes para la investigación sobre las emociones de aprendientes de inglés, ninguno de los estudios

mencionados investigó el input de vocabulario emocional al que están expuestos los aprendientes.

En las últimas décadas, investigadores como Arnold (2011), Jiménez Catalán y Dewaele (2017), Graham et al. (2001), Dewaele et al. (2016), Dewaele (2010, 2015) y Dornyei y Ryan (2015) han llamado la atención sobre el déficit de los aprendientes de inglés a la hora de comprender y expresar emociones. Para Dewaele (2015), una de las razones de este déficit obedece a que los libros de texto no contienen ni actividades ni vocabulario relacionados con las emociones. Sin embargo, apenas existen estudios que hayan comprobado esta hipótesis. Hasta el momento, en lo que conocemos, el número de estudios publicados sobre el vocabulario de emociones contenido en libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés se encuentra en un estado incipiente, representados por dos investigaciones: Ku (2009) y Sánchez y Pérez-García (2020), los que por su importancia en la investigación en nuestra Tesis Doctoral resumimos en los párrafos siguientes.

Ku (2019) examinó las similitudes y/o diferencias entre colocaciones de emoción (adjetivo de emoción y preposición) presentados en libros de texto de inglés en Educación Secundaria y el *Corpus of Contemporary American English* (COCA). Los adjetivos y sus preposiciones se seleccionaron manualmente y el estudio se centró en la diversidad de preposiciones en las colocaciones de emociones. Los resultados revelaron que la mayoría de los adjetivos de emoción de los libros de texto se combinan principalmente con una sola preposición; en cambio, los datos del COCA sugieren que los adjetivos de emoción pueden combinarse con varias preposiciones. Sánchez y Pérez-García (2020) investigaron las palabras de contenido emocional, observando la valencia (*valence*) y la excitación (*arousal*) en tres libros de texto de nivel B2 y MCER. Entre sus conclusiones, las que se relacionan con la investigación de esta Tesis Doctoral son las siguientes. En primer lugar, sólo un tercio de las palabras de contenido de los libros de texto analizados por estas investigadoras se encontraron en el listado de

Warriner et al. (2013). En segundo lugar, en su estudio se identificaron más palabras con valencia positiva (*positive valence*) que palabras de valencia negativa (*negative valence*). Por último, estas investigadoras concluyeron que los sustantivos resultaron ser la categoría gramatical con mayor carga emocional, seguida de los adjetivos, asimismo, gran parte del vocabulario emocional identificado en su estudio se correspondió con vocabulario de alta frecuencia según el BNC-COCA.

4.3. El concepto de tema en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras

4.3.1. Definición

Pasamos a continuación a explicar el concepto de tema dentro del aprendizaje y enseñanza de lenguas. Este término, o sus equivalentes en inglés, como *topic*, *theme* o *subject*, incluye diferentes acepciones en los diccionarios de lengua inglesa y de lengua española.²⁵ Entre las más frecuentes, encontramos las siguientes: proposición, asunto, materia en el discurso hablado o escrito; asunto o idea principal de una conversación, libro o película; asunto o argumento en una obra literaria; raíz o tema de una palabra o vocal; antecedente en una frase o enunciado; o parte de un libro de texto que forma una unidad. Tomando como referencia algunas de estas acepciones, en esta Tesis Doctoral entendemos tema como el asunto o contenido del que se habla, escribe, lee o escucha en el aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido, el tema podrá coincidir con el título de las unidades en las que un libro de texto organiza los contenidos como, por ejemplo, *At the Surprise Party*, título de la Unidad 3 del libro de texto de Bilsborough et al. (2019) *Amazing Rooftops 6 Class Book* de Oxford University Press, por los títulos de las diferentes secciones y actividades, y, también quedará definido con más precisión por el léxico utilizado en cada unidad. Por ejemplo, en esa misma unidad observamos

²⁵ Cambridge Dictionary <https://dictionary.cambridge.org/es/>
Oxford Learner's Dictionaries <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
Merriam-Webster <https://www.merriam-webster.com/dictionary/theme>.
RAE <https://dle.rae.es/tema?m=form>
(Acceso: 23 de octubre de 2021).

que otros temas tratados son la casa (p. 34), información y medios de comunicación, o la familia real británica (p. 32).

4.3.2. El papel del tema en la enseñanza y aprendizaje de lenguas

En la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras han existido momentos en los que hemos priorizado el aprendizaje explícito de la forma lingüística sobre el concepto al que la palabra, oral o escrita, se refiere. Con el foco puesto en la competencia comunicativa, desde hace algunas décadas, venimos observando el nacimiento de métodos o enfoques comunicativos que sitúan al concepto, contenido, o tema en un lugar más relevante o incluso en el punto de partida de la enseñanza de lenguas. El MCER (Consejo de Europa, 2001) es uno de los documentos base que sustenta este cambio a través de recomendaciones que apuntan a la adopción de la enseñanza de lengua mediante tareas que fomenten la competencia comunicativa.

Si nos centramos en la metodología AICLE, dependiendo de razones contextuales, diferentes modelos priorizan lengua y contenido (o tema) de forma distinta. En su representación gráfica del aprendizaje de lengua y contenido, Met (1998) hizo uso de un continuo limitado por un extremo referido a modelos orientados al contenido (e.g., enseñanza de asignaturas en lengua extranjera o inmersión total), típicamente llamados fuertes, y otro extremo que aludía a modelos – típicamente denominados débiles - orientados principalmente a la enseñanza de la lengua a través de temas (e.g., *theme-based*, *thematic instruction*, *subject-matter models*). Entre un extremo y otro se puede representar una amplia variedad de modelos AICLE, cuya implementación depende principalmente de factores contextuales. Para una revisión de estos modelos, recomendamos, por ejemplo, Fernández-Fontecha (2008).

Nuestra Tesis no se centra en el enfoque AICLE pero, al igual que en este enfoque, conferimos al tema un papel esencial en la enseñanza de la lengua extranjera. El presente trabajo ahonda principalmente en el análisis del tema como vehículo del vocabulario que se debe aprender en esta lengua. No obstante, entendemos que, a la

vez que el tema contextualiza la forma lingüística, se convierte también en un estímulo que motiva el aprendizaje de la propia lengua al añadir una fuente más de interés para el estudiantado. En este sentido, el tema puede contribuir de manera positiva al aprendizaje o formación competencial del estudiante en torno a los ejes del saber, saber hacer y saber ser.

Desde este enfoque competencial por el que aboga la legislación actual, en todos los niveles educativos la elección de estos temas se convierte en un aspecto clave y en la Educación Primaria, esta idea cobra una importancia fundamental dada la temprana edad de los/las estudiantes. Desde un punto de vista organizativo, la asignatura de lengua extranjera es una de las asignaturas más flexibles del Currículo en cuanto a que la normativa educativa propone una amplia variedad de temas, bien a través de los que se deben tratar en los bloques de contenido o aquellos sugeridos a través de las competencias. Además, como señalan Freeman y Freeman (2008) en relación con la clase de inglés como lengua extranjera, el profesorado también tiene la opción de realizar su propia organización del Currículo alrededor de temas conectados con los contenidos de otras asignaturas. Esta idea es posible ya que los temas apuntados por la ley suponen en muchos casos formas más atractivas para el alumnado de acercarse a los contenidos académicos introducidos en otras asignaturas curriculares. Así, por ejemplo, el tema del medioambiente puede ser tratado dentro de la clase de lengua extranjera desde una perspectiva más social a la adoptada en la asignatura de Ciencias Naturales.

Con respecto a la selección temática, la legislación educativa española se nutre de las recomendaciones de diferentes organismos internacionales. Como ejemplo, en el documento *Contenidos más integradores en libros de texto: Enfoques sobre religión, género y cultura* (UNESCO, 2017), se indica que “los libros de texto, como son los aspectos más visibles del Currículo, muchas veces se consideran como el guion principal que modela los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 7). Siguiendo las

recomendaciones de la Agenda 2030 en el ODS 4 para Educación, hay tres grandes temas que deben abordar: religión, género y cultura; conceptos vinculados a la diversidad humana que fomentan en situaciones educativas el rasgo de la inclusividad para eliminar estereotipos. De acuerdo con las recomendaciones señaladas por dichos organismos, los libros de texto deben abordar temas religiosos para presentar el pluralismo en la fe y contribuir a la tolerancia y el respeto en las creencias propias y de los demás. En cuanto al género, en el siglo XXI se está viviendo el empoderamiento de la mujer y un objetivo de los temas que los libros de texto deben abordar es la igualdad de género. Este tema debe desarrollar habilidades de pensamiento crítico que contribuyan a que hombres y mujeres reconozcan su rol en la sociedad con los mismos derechos responsabilidades y obligaciones; sin olvidarnos de las diferencias étnicas y sexuales. Finalmente, la presentación de temas que abordan aspectos culturales, reconociendo y respetando la diversidad cultural de cada pueblo se convierte en el medio para transmitir la herencia y la diversidad cultural. Como señalan Childress y Senn (1999), pedagógicamente estos temas son una fuente de innovación y creatividad, se puede descubrir la historia y la geografía, adquirir conocimientos sobre literatura, arte, ciencias, tecnología para descubrir el mundo que nos rodea y comprender, entender y aceptar su evolución y apreciar y valorar su diversidad.

Como observamos, incluso aunque exista una cierta delimitación de temas a nivel legislativo, las posibilidades en la elección y tratamiento del tema en la asignatura de lengua extranjera son relativamente amplias. En consecuencia, podríamos pensar que, junto con un input compartido, los materiales educativos también incluirán, en gran medida, un vocabulario específico fruto de su propia selección o tratamiento de los temas. Uno de los cometidos de esta Tesis será la identificación de estos aspectos.

4.3.3. Estudios sobre los temas en libros de texto de lenguas extranjeras

El análisis de temas es uno de los aspectos clave del análisis de libros de texto y otros materiales de enseñanza y de lenguas extranjeras (Richards, 2015; Tomlinson, 2012).

Al igual que en la revisión de la investigación existente sobre input de vocabulario, la investigación de los temas en los libros de texto de lenguas extranjeras es abundante, pero principalmente la encontramos en Educación Secundaria y Terciaria (e.g., De Paz Hernández, 2020; Deswila et al., 2021; EL-Sakran, 2021; Porto et al., 2021; Savojbolaghchilar et al., 2020). En ciertos casos, no se especifica el nivel educativo, pero los libros de texto que se analizan son de nivel avanzado, lo cual nos hace suponer que están dirigidos a estudiantes universitarios o adultos que aprenden inglés en instituciones como escuelas de idiomas o academias. Una gran parte de esta investigación se ha centrado en la representación de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993, 1999) y se ha llevado a cabo en países de Oriente Medio (e.g., Al Seyabi y A'Zaabi, 2016; Boroujeni et al., 2015; Razmjoo et al., 2012). Seguidamente, nos centramos exclusivamente en libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria.

La Tabla 4.4 muestra los estudios que tratan el análisis de los temas contenidos en libros de texto para la enseñanza del inglés en la etapa objeto de investigación en esta Tesis Doctoral. En la presentación de los estudios adoptamos el mismo procedimiento seguido en la revisión de estudios sobre input de vocabulario (Tabla 4.1). Es decir, partiendo de búsquedas en bases de datos como ERIC y Google Académico, procedimos a la lectura y clasificación de las investigaciones publicadas en monografías o revistas científicas según el país en que se realizaron los estudios, el nivel del curso, el corpus, el enfoque de la investigación y los temas investigados. Es importante precisar que algunos de los estudios incluidos en esta tabla ya aparecen en la sección 4.2.3, ya que analizan tanto aspectos léxicos como temas. En este apartado nos centramos exclusivamente en los temas.

Tabla 4.4 Estudios sobre temas en libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria

Estudio	Contexto	Corpus	Enfoque	Temas
Saamee y Nomnian (2021)	Tailandia Escuela Primaria multicultural	6 libros Cursos 1º a 6º	Sociocultural	Lugares Productos Personas Prácticas (tradiciones, saludos) Perspectivas (visión cultural de ciertas personas)
Sánchez Aguilar (2021)	México Escuela elemental Cursos 1º y 2º	3 libros Libro 1 (local) Libros 2 y 3 (internacionales)	Sociocultural Género Análisis de contenido	Profesiones Representación de hombres y mujeres en las ilustraciones y fotos Distribución de profesiones por sexo
Canga Alonso y Cifone Ponte (2021)	España 6º curso	5 libros <i>Big Surprise</i> <i>Mission Accomplished</i> <i>New Tiger</i> <i>Big Questions</i> <i>Wonders</i>	Sociocultural	<i>Festivals</i> Correspondencia con las festividades que se incluyen en el MCER y Currículo (Decreto 24/2014) Representación del vocabulario de <i>Festivals</i> en la cultura internacional, anglosajona y local
Cifone Ponte y Mora Guarín (2021)	España 6º curso	2 Libros <i>Big Surprise</i> <i>Mission Accomplished</i>	Sociocultural	Identificación y análisis de vocabulario prototípico en los temas sobre fiestas y actividades de tiempo libre.
Davidson y Liu (2020)	Japón Escuela Elemental	<i>Hi, Friends! Physical and digital books</i> 1 y 2 Encuestas al profesorado y alumnado	Sociocultural	Conexiones entre los libros de texto y la identificación del alumnado como ciudadanos de un mundo globalizado (cultura americana) en prácticas, perspectivas
Efron (2020)	Japón Escuelas elementales Cursos 3º y 6º	2 libros <i>Let's Try</i> 1 y 2 <i>We can</i> 1 y 2	Lingüístico Sociocultural Análisis crítico del discurso Modelo Fairclough	Representaciones de multilingüismo y multiculturalismo Representaciones lingüísticas, visuales Imágenes grupales Imágenes de Japón Imágenes generales Lenguas Ejemplos de vocabulario con connotaciones positivas
Norova (2020)	Escuela elemental Uzbekistan Cursos 1, 2, 3 y 4	<i>Kids' English</i> Para todos los cursos	Sociocultural Género	La representación de los géneros. Frecuencia de ocurrencias, roles sociales y actividades descritas por desempeño de género.
Tehseem, Bokhari y Zulfiqar (2020)	Pakistán Primaria 5º y 6º curso	9 libros de texto publicados por OUP <i>Oxford New Modern English</i> 5 y 6	Sociocultural Global <i>Systemic Functional Linguistics</i>	Educación en derechos humanos, libertad y educación.
Ahmad y Shah (2019)	Punjab en Pakistán Primaria 5º curso	1 libro (sin título) aprobado por. <i>Punjab</i> Lahore, Pakistán	Sociocultural Género Lingüístico y discursivo Modelo Fairclough	Discriminación de género
Davidson (2019)	Japón Escuela elemental Cursos 5 y 6	2 libros <i>We can</i> 5 <i>We can</i> 6 Encuestas a profesorado y alumnado	Correspondencia entre preferencias y temas en libros de texto Sociocultural Interculturalidad	Conocimiento de las culturas globales en productos, personas, prácticas y perspectivas.

Estudio	Contexto	Corpus	Enfoque	Temas
Zahoor y Janjua (2019)	Pakistán Primaria Niveles III y V	2 libros nacionales para desarrollar el Currículo oficial de Pakistán <i>English 3</i> <i>English 4</i>	Medio Ambiental Sociológico	La representación de la naturaleza, el lugar relativo de los humanos frente a la naturaleza; y el posicionamiento de los humanos en relación con las cuestiones de eco justicia
Aljuaythin (2018)	Arabia Saudí Escuela Primaria Cursos 5º y 6º	<i>Smart Class</i> (MM Publications in UK)	Sociocultural Género Lingüístico Análisis del discurso Modelo Fairclough	Representación de los roles de sexo/género en actividades domésticas y sociales
Xiong, He y Li (2017)	Guangzhou (China) Cursos de 3º a 6º	8 libros (<i>Success with English</i>)	Género	Representación de género Roles sociales
Wattanborwornwong y Klavinitchai (2016)	Tailandia Primaria Cursos de 1º a 6º	Comparativo <i>Play and Learn</i> (6 libros uno por curso) <i>Chinese Experience</i> (12 libros trimestral)	Cognitivo	Inteligencias múltiples
Arikan, Soydan e İşler (2014)	Turquía Primaria Cursos 4º y 5º	2 libros <i>Texture of English 4</i> <i>My English 5</i>	Cognitivo	Representación de las inteligencias múltiples
Syarifuddin (2014)	Indonesia Curso 1º Elementary School Curso 1º Junior High School Curso 1º Senior High School	<i>Let's go with English 1</i> <i>English on sky 1</i> <i>Look ahead 1</i>	Sociocultural Perspectiva de Género Lingüístico	Roles ocupacionales tanto en los textos como en las imágenes/ilustraciones; la omisión, el número de mujeres y hombres tanto en los textos como en las imágenes/ilustraciones.
Stec (2013)	Polonia Cursos 1º a 3º 4º a 6º	10 libros	Pedagógico: evaluación general Lingüístico: gramática	Temas Festividades
Herrera Torres (2012)	Colombia Primaria Cursos: sin especificar	Serie <i>Clapping time</i> distribuida por Norma Publishing House y producida por Greenwich ELT	Social, semántico y discursivo	Representación del género, raza, derechos de los niños y niñas.
Hsieh, Wang y Lee (2011)	Twain Cursos: 1-6	3 series de libros de texto (1-6) Textos auténticos (<i>storybooks</i>)	Lingüística y social	Textos temáticos
Çakir (2010)	Turquía Cursos 6º, 7º y 8º	<i>Spring 6</i> <i>Spring 7</i> <i>English Net 8</i>	Sociocultural Lingüístico	Representación de la cultura Expresiones culturales (<i>Idioms</i>)
Kirkgöz (2010)	Turquía Primaria Cursos: 4º, 5º, 6º, 7º y 8º	5 libros <i>Time for English 4º y 5º</i> <i>Spot on English 6º y 8º</i>	Cognitivo	Representación de las inteligencias múltiples
Savin-Kirova y Stavreva Veselinovska (2004)	Macedonia Primaria y Secundaria Cursos: 5º y 6º	8 libros <i>Open Doors</i> <i>Dream team</i>	Medioambiente Unidad 12 en cualquier curso	<i>Polución, animales en peligro de extinción, reciclaje, selva tropical.</i>

A partir del análisis de estos estudios, podemos establecer tres tendencias en la investigación sobre los temas en los libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria:

- (i) Investigaciones que tienen por objetivo averiguar hasta qué punto están representados aspectos cognitivos, como las inteligencias múltiples, o aspectos socioculturales, como la multiculturalidad, la interculturalidad o el género.
- (II) Investigaciones que analizan los temas de los libros de texto desde distintas perspectivas. Incluyen temas relacionados con la persona y sus actividades diarias, sus hábitos y preferencias, así como lugares, la comida, el transporte, la escuela, prendas de vestir, la educación, el deporte, las actividades de ocio, la naturaleza, entre otros temas.
- (III) Investigaciones centradas en la identificación de las preferencias de temas por parte del alumnado.

Tras el resumen presentado en la Tabla 4.4, podemos decir que en los últimos años se han llevado a cabo numerosas investigaciones desde diferentes perspectivas metodológicas. Varios estudios se centran en las inteligencias múltiples (e.g., Arian, Soydan e İşler, 2014; Kirkgöz, 2010; Wattanborwornwong y Klavinitchai, 2016), y aspectos socioculturales como la multiculturalidad y la interculturalidad, y en particular el tema de las festividades y tradiciones (e.g., Canga Alonso y Cifone Ponte, 2021; Cifone Ponte y Mora Guarín, 2021). Canga Alonso y Cifone Ponte (2021) además observaron que, en general, los temas analizados (festividades y aspectos culturales) prescritos en el currículo oficial de La Rioja, aparecían en gran medida en los materiales didácticos analizados, un resultado muy relevante para esta Tesis Doctoral. Por otra parte, en el último quinquenio se han llevado a cabo numerosos estudios desde la perspectiva de género. Resaltamos aquí que bastantes estudios (e.g., Ahmad y Shah, 2019; Aljuaythin, 2018; Herrera Torres, 2012; Norova, 2020; Sánchez Aguilar, 2021;

Syarifuddin, 2014; Xiong, He y Li, 2017) identifican en los materiales de este nivel una baja representación de la mujer frente al hombre, con frecuencia estereotipada.

La investigación de esta Tesis está orientada al análisis y clasificación de los temas presentados en los libros de texto para la asignatura de Lengua Extranjera, fijándonos tanto en el tema en el que se centra la unidad didáctica como ejemplos del mismo a través de otras secciones y actividades, así como del input léxico que en ellas aparece. Con este enfoque se han encontrado escasas investigaciones, las más representativas son las de Saemee y Nomnian (2021), que realizan una distribución temática categorizada por personas, sus relaciones sociales, sus prácticas, los lugares donde se desenvuelven y sus perspectivas, y Stec (2013), que muestra el léxico agrupado por temas, como *colours*, *animals*, *clothes* y *sports*, entre otros. Otros estudios cuyos enfoques están próximos al nuestro son el de Arikan (2008) y Savin-Kirova y Stavreva Veselinovska (2004). El primero compara los temas en libros de texto de Educación Primaria y Secundaria, e identifica temas relacionados con el individuo, su entorno, sus relaciones sociales, necesidades y aficiones. El segundo estudio revela la presencia de temas medioambientales en libros de texto de Educación Primaria en Macedonia. Un enfoque interesante, que no adoptamos en nuestra investigación, es el análisis de los 65 *storybooks* llevado a cabo por Hsieh et al. (2011), que investigaron el número total de palabras, las partes de la oración y el uso de palabras relacionadas con el tema. Esta investigación demostró que el enriquecimiento léxico del alumnado es mayor a través del recurso de *storybooks* que a través del libro de texto.

Pocos estudios comparan la presentación de los temas con las exigencias del currículo del país en el que se centra la investigación. Además del ya mencionado de Canga Alonso y Cifone Ponte (2021), destacamos el de Zahoor y Janjua (2019) y el de Arikan (2008), que se fijan en las exigencias del currículo ante los cambios sociales que se están produciendo en Pakistán y Turquía, respectivamente, y el de Efron (2020), quien apunta que la muestra de libros analizada no cumple con lo recomendado en las

reformas recientes de la política de actividades en lengua extranjera en Japón sobre multilingüismo y multiculturalismo. Finalmente, en cuanto al interés o preferencias expresadas por el alumnado hacia el tema, Davidson (2019) comparó estos con los temas que se muestran en los libros de texto.

4.4. Conclusión

Este capítulo ha constado de dos partes vinculadas entre sí pero que conceptualmente conforman un campo definido, estructurado e independiente. En la primera parte, hemos definido la palabra, tratado aspectos relevantes en la medición del input y hemos aportado una revisión de estudios sobre input léxico en libros de texto en Educación Primaria que refleja escasez de estudios en Educación Primaria frente a otros niveles. Finalmente, dentro de esta parte, nos hemos referido al input de emociones como un tipo de vocabulario específico que requiere atención en el análisis de los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua extranjera. Hoy en día, la educación está centrada más que nunca en la persona, y asume que en el aprendizaje permanente se valora el enfoque emocional. Por ello, en este trabajo de investigación mostramos interés en averiguar si los libros de texto incluyen vocabulario emocional y si el mismo capacita al alumnado para la expresión de necesidades, sentimientos y vivencias con comprensión de unas sociedades plurilingües y pluriculturales donde la igualdad de género esté presente.

En la segunda parte del capítulo hemos explicado el concepto de tema y su papel en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, hemos abordado la investigación sobre los temas que presentan los libros de texto y donde se repite la tónica de un mayor número de estudios en Educación Secundaria y niveles superiores a Educación Primaria. En este nivel, es habitual la identificación de temas socioculturales, lingüísticos y cognitivos. Son pocos los estudios que exponen los temas de los libros para la asignatura reglada por un currículo nacional.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS, PREGUNTAS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Introducción

Este capítulo introduce, en la primera parte, los objetivos y las preguntas de nuestra investigación y, en una segunda parte, los aspectos metodológicos, que incluyen la descripción de la muestra, instrumentos y procedimientos de procesamiento de input de vocabulario y temas, así como lo referente a la clasificación y al análisis de los datos.

La competencia comunicativa conlleva la activación del conjunto de saberes, destrezas y actitudes que permiten identificar, expresar, crear, comprender e interpretar sentimientos, hechos, opiniones, pensamientos y conceptos de forma oral y escrita en soportes visuales, sonoros y multimodales en contextos diversos y con finalidades distintas. Esto implica la adquisición de un conocimiento léxico adecuado que facilite y garantice la comunicación eficaz entre las personas de manera respetuosa, ética, adecuada y creativa (Bisquerra et al., 2017). En la formulación de nuestros objetivos nos basamos en el enfoque competencial de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, explicado en el marco legislativo de esta tesis (Capítulo 1), cuya meta es dotar al alumnado de herramientas que le garanticen desde una perspectiva lingüística un saber, un saber hacer y un saber ser. Además, tenemos en cuenta que la adquisición de la lengua en aprendientes jóvenes tiene una carga emocional que las editoriales deberían tener en cuenta en la presentación del léxico en los libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria. Como exponen López et al. (2004), los cambios sociales están planteando sociedades más humanizadas donde los ciudadanos necesitan gestionar sus emociones para garantizar la comprensión y deben ser capaces de tener un léxico expresivo.

5.2. Objetivos y preguntas de investigación

Esta Tesis Doctoral tiene como **Objetivo general** identificar y analizar el tamaño y las características del léxico frecuente, el vocabulario específico relacionado con emociones y sentimientos, así como, los temas o contenidos no lingüísticos exigidos por el currículo vigente en los libros de texto a través de los que se enseña el inglés como lengua extranjera. Una de las razones que guían la formulación de este objetivo es la necesidad de conocer el nivel de adecuación de los libros de texto a los requerimientos del currículo nacional y autonómico. Este conocimiento es necesario para fundamentar de forma objetiva la preparación de las pruebas de evaluación del inglés a las que se somete al estudiantado de tercer y sexto curso de Educación Primaria.

Planteamos los siguientes **Objetivos específicos (O)** en tres grupos: léxico frecuente (O1), léxico específico emocional (O2), y temas o contenidos no lingüísticos (O3)

O1. Averiguar si existen similitudes y/o diferencias de palabras de contenido entre libros de texto de inglés como lengua extranjera de los cursos de tercero y sexto de distintas editoriales en cuanto a los siguientes parámetros: número de tipos y ocurrencias, frecuencia interna y externa, palabras compartidas y exclusivas, categoría gramatical, así como la variación cuantitativa y cualitativa de las palabras de contenido entre dos cursos.

O2. Determinar si los libros de texto de tercero y sexto curso incluyen palabras emocionales, y si se observan diferencias en la valencia de estas palabras emocionales en los libros de un mismo curso.

O3. Identificar los temas incluidos en los libros de texto para la enseñanza del inglés en tercero y sexto de Educación Primaria, incluyendo el análisis de similitudes o diferencias de temas entre libros de texto del mismo curso y distinta editorial

5.2.1 Objetivo 1

5.2.1.1 Preguntas de investigación

Considerando que la competencia léxica es parte esencial de la competencia comunicativa y contribuye, indiscutiblemente, al saber entender, comunicar, interrelacionar, mediar y expresarse en la lengua extranjera, se responderá al **O1** con las siguientes **preguntas de investigación (PI)**:

PI 1.1 ¿Existen diferencias o similitudes en el número de palabras (tipos o frecuencias) que contienen los libros de texto de inglés para el aprendizaje y enseñanza del inglés del mismo curso, pero de editoriales diferentes?

PI 1.2 ¿Existen diferencias o similitudes en los libros de texto del mismo curso y editoriales diferentes en cuanto a la frecuencia y clase gramatical de las palabras de contenido?

PI 1.3 ¿Qué palabras de contenido son compartidas y cuáles exclusivas en libros de texto del mismo curso, pero de editoriales diferentes?

PI 1.4 ¿Se observa variación cuantitativa y cualitativa en las palabras de contenido que se incluyen en los libros de texto de sexto respecto a tercero de Educación Primaria?

5.2.1.2 Justificación

Como hemos señalado en los capítulos precedentes, existe evidencia empírica del papel determinante del vocabulario para lograr una comunicación eficaz mediante la L2. No solo contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, sino que favorece la comprensión y producción de la L2 (Alcaraz Mármol, 2009; Jean y Geva, 2009; Nation, 2013). Asimismo, existe evidencia de la relación entre conocimiento de vocabulario en la L2 y los resultados obtenidos por los aprendientes en diversas pruebas y tests en distintas etapas educativas (Laufer y McLean, 2016; Wang-Taylor y Milton, 2019). En este sentido, es de especial relevancia el estudio del input léxico que reciben los aprendientes a través de sus libros de texto, el cual, según Nation (2001) se compone

fundamentalmente de palabras frecuentes en inglés. Otro aspecto relevante es identificar y cuantificar el incremento de vocabulario a través de los cursos.

Como hemos señalado en el Capítulo 1, en la normativa de la legislación vigente de la CAR, en los criterios específicos de evaluación de vocabulario, se especifica la necesidad de identificar el léxico muy frecuente relacionado con situaciones cotidianas y temas habituales. En el capítulo 3, hemos visto cómo la frecuencia ha resultado ser un factor decisivo en los estudios que se han llevado a cabo en L2 (Gass y Mackey, 2002). En concreto, en lo que respecta al vocabulario en L2, y como señalan Jiménez Catalán y Fitzpatrick (2014), la frecuencia se investiga desde dos perspectivas diferentes pero complementarias, por una parte, la frecuencia interna medida por el número de ocurrencias de una palabra en un texto concreto, por otra, la frecuencia externa, medida por el nivel de frecuencia de las palabras de un texto según su nivel de frecuencia en corpus de referencia. En el primer caso, la medición del número de ocurrencias de las palabras nos permitirá extraer conclusiones respecto a si facilitan o no el aprendizaje de las palabras. Diversos investigadores han señalado que la repetición es esencial para retener la forma y significado de las palabras en la memoria a largo plazo (Lynch y Mclean, 2000, citado en Jiménez Catalán y Fitzpatrick, 2004, p. 84; Pimsleur, 1967; Scarborough et al., 1977). Para Nation (2001) es necesario un mínimo de nueve ocurrencias o repeticiones de la palabra para garantizar su aprendizaje. En cuanto a la frecuencia externa, como hemos señalado en el Capítulo 3, Webb y Nation (2017, pp. 6-7) clasifican las palabras del inglés en palabras de alta frecuencia, palabras de baja frecuencia y vocabulario específico. Estos autores señalan que las palabras más frecuentes son las más útiles en la comunicación hasta el punto de que el conocimiento de las 1.000 palabras más frecuentes permite conocer el 85% de las palabras que aparecen en los programas de televisión, por consiguiente, son las que primero se deben enseñar. Asimismo, los estudios de Alcaraz Mármol (2011), Alexiou y Konstantakis (2009), Tang (2009) y Jiménez Catalán y Mancebo Francisco

(2008) han observado que los libros de texto de un mismo curso presentan diferencias en cuanto al número de ocurrencias y tipos, lo cual va de la mano de la escasez de palabras compartidas en los libros de texto del mismo curso. Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008), así como Nordlung (2016) observaron que muchas de las palabras que aparecen en los libros son *hápax legómena*, es decir, palabras exclusivas que únicamente ocurren una sola vez. Además, las investigaciones de Nordlund (2020) y Tang (2009) señalaron la escasa repetición de las palabras, lo cual conlleva la inexistencia del reciclado del vocabulario en los libros de texto de distintos cursos. Asimismo, los estudios de Alcaraz Mármol (2009), Alexiou y Konstantakis (2009), Tang (2009), Alsaif y Milton (2012) realizados en distintos países con libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés diferentes informaron de la predominancia de palabras del nivel de las 1.000 más frecuentes en inglés. Por su parte, los estudios de Nordlund y Norberg (2020), Nordlund (2016, 2015), Hsieh et al. (2011), Alcaraz Mármol (2009), y Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) señalaron la predominancia de los sustantivos frente a otras clases gramaticales como verbos, adjetivos y adverbios.

Considerando los resultados de los estudios precedentes, en la investigación de esta Tesis Doctoral esperamos observar tendencias similares. Sin embargo, es importante señalar tres cuestiones que diferencian la presente investigación de los estudios precedentes y que pueden dar diferentes resultados en la presente investigación. Primero, los estudios revisados analizaron libros de texto diferentes a los analizados en la presente Tesis Doctoral y no se centraron en la comparación de libros del mismo curso, pero distinta editorial. Segundo, entre los estudios revisados en la Tabla 4.1, solo ocho se centraron en sexto curso, y ocho en tercer curso, lo cual evidencia la necesidad de llevar a cabo más investigaciones a fin de poder generalizar las conclusiones. Tercero, con la salvedad de Alcaraz Mármol (2009), Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) y Nordlund y Norberg (2020), quienes incluyen ejemplos de las palabras identificadas en los libros de texto, la mayoría de los estudios únicamente

aportan datos cuantitativos, así como del nivel de frecuencia de las palabras incluidas en los libros de texto. Mediante las preguntas de investigación derivadas del presente objetivo no solo aportaremos datos cuantitativos sino también las palabras de contenido más frecuentes que se incluyen en cinco libros de texto de tercer curso y cinco de sexto curso. Mediante la inclusión y comparación de las palabras esperamos contribuir al avance de la investigación existente.

5.2.2 Objetivo 2

5.2.2.1 Preguntas de investigación

En cuanto al **O2**, teniendo en cuenta la importancia de la competencia emocional en el currículo de Educación Primaria, pretendemos averiguar hasta qué punto se incluyen palabras emocionales en los libros de texto.

PI 2.1 ¿Incluyen palabras emocionales los libros de texto para la enseñanza del inglés en tercero y sexto curso de Educación Primaria?

PI 2.2 ¿Se observan diferencias en la valencia de las palabras emocionales que contienen los libros de texto para la enseñanza del inglés en un mismo curso?

5.2.2.2 Justificación

La identificación de las palabras emocionales que contienen los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés en tercer y sexto curso de Educación Primaria es necesaria puesto que dichas palabras son imprescindibles para expresar emociones y sentimientos así como para comprender cuándo las expresan otras personas y poder llevar a cabo interacciones comunicativas en inglés que fomenten el desarrollo de la competencia emocional en tercer y sexto curso de la etapa educativa en la que se enmarca esta Tesis.

Como ya señalamos en el Capítulo 1 (Tabla 1.1), los sentimientos y actitudes aparecen de forma explícita en los temas propuestos por la legislación vigente de la CAR. Los sentimientos y actitudes están intrínsecamente unidos al desarrollo de las destrezas

lingüísticas en la L2, puesto que pueden influir de un modo positivo o negativo en la motivación por aprender la L2. Asimismo, guardan relación con el desarrollo de la competencia emocional en el ámbito de la educación, como ha señalado Bisquerra et al. (2017).

Sin embargo, en el currículo oficial vigente, apenas encontramos indicaciones respecto al vocabulario emocional necesario para desarrollar la competencia emocional. Asimismo, como señalamos en el Capítulo 4, la investigación sobre estos aspectos en L2 es escasa y prácticamente inexistente en lo que concierne al análisis del léxico emocional contenido en los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Primaria. Con prudencia, nuestro marco de referencia para la comparación será el estudio de Sánchez y Pérez-García (2020) en el que analizaron el léxico emocional en libros de texto para universitarios. Entre las conclusiones de su estudio, las tres más relevantes para nuestra investigación fueron: (i) solo un tercio de las palabras de contenido en los libros de texto se encontraron en el listado Warriner et al. (2013), (ii) las palabras de valencia positiva resultaron ser más numerosas que las palabras de valencia negativa, (iii) los sustantivos, seguidos por los adjetivos fueron las categorías gramaticales predominantes en las palabras emocionales en los libros que analizaron. Asimismo, aunque no se centró en el input de léxico emocional en libros de texto, el estudio de Jiménez Catalán y Dewaele (2017) realizados con alumnado de sexto curso de Educación Primaria puede servirnos de referencia para la presente investigación en lo que concierne a la valencia de las palabras que los aprendientes de inglés de sexto curso tienen en su lexicón mental. En dicho estudio se observó una mayor producción de palabras en respuesta a palabras emocionales positivas que negativas, resultados que corroboró la investigación sobre el efecto de la valencia en la producción y asociación de palabras de informantes bilingües en contextos naturales de inmersión (e.g. Zimmerman y Kelley (2010), Tse y Altarriba (2009), Kousta et al. (2011)). Así pues, en base a la escasa investigación precedente es difícil formular hipótesis. No

obstante, con cierta reserva, podemos predecir una escasa representación de palabras emocionales en los libros de texto para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en tercer y sexto curso de Educación Primaria, un mayor número de palabras emocionales positivas que negativas, y la predominancia de sustantivos y adjetivos frente a otras categorías gramaticales como verbos y adverbios en el léxico emocional.

5.2.3 Objetivo 3

5.2.3.1 Preguntas de investigación

Para desarrollar el **O3** de esta Tesis planteamos las siguientes preguntas de investigación:

PI 3.1 ¿Existen similitudes o diferencias entre los libros de texto de distinta editorial de un mismo curso en el número y tipo de temas que incluyen, así como en el número de unidades con presencia de estos?

PI 3.2 ¿Se observa alguna variación entre los libros de tercero y sexto curso en el número y tipo de temas que incluyen, así como en el número de unidades con presencia de estos?

PI 3.3 ¿Hasta qué punto los temas o categorías temáticas que se incluyen en los libros de texto de tercero y sexto curso siguen la normativa vigente?

5.2.3.2 Justificación

Como señalamos en el Capítulo 1, la legislación vigente propone la inclusión de temas relacionados con la vida y situaciones cotidianas del alumnado. Concluimos que los temas propuestos por el currículo vigente pueden clasificarse en tres grupos: internos, externos y sociales.

En cuanto a la investigación existente, en el Capítulo 4, establecimos tres tendencias en la revisión de estudios enfocados al análisis de temas en libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria: (i) investigaciones sobre aspectos

cognitivos como las inteligencias múltiples o aspectos socioculturales como la multiculturalidad, la interculturalidad y el género, (ii) representación de los temas desde distintas perspectivas, entre ellos, aspectos internos relativos a las personas y sus actividades diarias, y externos como lugares y la naturaleza, sociales como la educación, o las actividades de ocio, (iii) y estudios sobre preferencias de temas tanto por parte del profesorado como del alumnado. Entre los resultados de los tres grupos de estudios, los más relevantes para la presente investigación son los siguientes: predominancia de estudios sobre inteligencias múltiples y aspectos socioculturales, entre estos últimos, la multiculturalidad y la interculturalidad. Dentro de este último grupo destacamos, por su relación con nuestra investigación, el estudio sobre tradiciones, cultura y festividades en materiales de 6º curso de Educación Primaria de Canga Alonso y Cifone Ponte (2021) al identificar la presencia en los libros de texto de estos temas prescritos por el currículo de La Rioja.

Existe otro grupo de estudios relacionados con los objetivos de nuestra investigación, como los de Saeemee y Nomnian (2021), Stec (2013), Arikan (2008) y Savin-Kirova y Stavreva Veselinovska (2004), en los que se categorizaron los temas por aspectos internos, como las personas, sus actividades o relaciones sociales, y aspectos externos, como lugares, la naturaleza o el medioambiente.

Por otro lado, son pocos los estudios que han comparado los temas en los libros de texto en relación con los requerimientos de sus respectivos currículos. Tan solo Zahoor y Janjua (2019) y Arikan (2008) han abordado estas cuestiones, respectivamente en Pakistán y Turquía. Son necesarias más investigaciones a fin de perfilar las correspondencias entre los temas propuestos en los currículos nacionales y autonómicos y los libros de texto para la enseñanza del inglés que se utilizan en Educación Primaria en un buen número de países. Además, en cuanto a investigaciones realizadas en España, en lo que conocemos, salvo los estudios de Canga Alonso y Cifone Ponte (2021) y Cifone Ponte y Mora Guarín (2021), focalizados en tradiciones y

festividades, no existen investigaciones que aborden explícitamente la representación de los temas propuestos en la normativa vigente española o autonómica en los libros de texto para la enseñanza del inglés en ninguna de las etapas educativas obligatorias.

En nuestra investigación, incluimos también información sobre el número de unidades que tienen presencia del tema, lo que nos puede indicar la transversalidad del mismo. No entramos a valorar, sin embargo, el tratamiento, enfoque o la profundidad que recibe cada tema en el material, lo que puede constituir en sí mismo una futura línea de investigación.

5.3. Metodología

5.3.1 Diseño

Esta investigación combina metodología cualitativa y cuantitativa a través de la observación y el análisis de contenido de los datos. Se inspira en los principios de investigación-acción (*action-research*) en el aula. Seguidamente, en los siguientes párrafos definimos brevemente estas tipologías y explicamos cómo se integran en esta Tesis.

En primer lugar, la investigación de esta tesis doctoral es observacional puesto que investigamos si existen similitudes o diferencias cuantitativas en el input léxico total y en el input específico emocional, así como los temas que incluyen libros de texto para la enseñanza del inglés del mismo curso y de dos cursos diferentes. La metodología observacional se caracteriza por el análisis esencialmente descriptivo de las interacciones en su contexto natural, y a diferencia del método experimental, no altera ni modifica el contexto o las condiciones observadas. Tradicionalmente, el método observacional se ha utilizado (y se sigue utilizando) en el registro de las interacciones comunicativas en la L2 del alumnado entre sí o entre la interacción comunicativa del profesorado y el alumnado. Sin embargo, la metodología de observación es flexible, y se puede adaptar al contexto y a los distintos objetivos de la investigación. Como señala

Anguera (1998, p. 5), la metodología observacional es un procedimiento científico que integra las distintas fases de una investigación científica como “delimitación del problema u objetivos, recogida de datos y optimización, análisis de datos, e interpretación de resultados de acuerdo con el/los objetivo/s [...]”

La observación es el primer paso para identificar los problemas y describir las características de un fenómeno. Es un método que permite la replicabilidad de la investigación mediante futuros estudios. En relación con la recogida, análisis e interpretación de datos extraídos de corpus de libros de texto, el método observacional está intrínsecamente unido a al análisis de contenido, muy utilizado en la investigación de textos, y en la cual, se contabiliza la frecuencia de temas y tendencias:

(In research) a method used for analyzing and tabulating the frequency of occurrence of topics, ideas, opinions and other aspects of the content of written and spoken communication. For example, content analysis could be used to determine the frequency of occurrence of references to males, females, adults, children, Caucasians, non-Caucasians, etc., in a set of language teaching materials, in order to discover if any particular attitudes or themes were unintentionally being communicated in the material. (Richards y Schmidt, 2010, p. 124)

Sin embargo, el análisis de contenido va más allá de la mera cuantificación de frecuencias. Profundiza en el análisis de los libros de texto a fin de identificar lo que subyace en los mismos, bien actitudes, ideologías, discriminaciones por sexo o género. Como señala Krippendorff (1990, p. 28), “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles que puedan aplicarse a su contexto”. Asimismo, refiriéndose a las ideas expuestas por Flesh sobre los libros de texto, Krippendorff señala lo siguiente:

El material educativo, que durante mucho tiempo fue el centro de atención de los científicos sociales, pasó a constituir una rica fuente de datos para realizar inferencias sobre los procesos de la lectura (Flesh, 1948-1951) como para comprender las tendencias más amplias, de carácter político, actitudinal y valorativo, que pueden aparecer en los libros de texto. (p. 25)

Así pues, en la presente investigación combinamos metodología cuantitativa y cualitativa en el análisis de datos extraídos de los libros de texto. Siguiendo a Searle (1996), la primera se aplica en el método científico para identificar y contabilizar el número de veces que aparece un elemento en la investigación. En comparación, la investigación cualitativa se fundamenta en la identificación de tendencias y relaciones en los datos derivados de la investigación. Como señala Schmitt (2010), la combinación de metodologías permite una interpretación de datos desde distintas perspectivas, así como la triangulación de estos: *Current best research practice is to use multiple measurements to triangulate results from more than one approach in order to achieve more robust findings. Qualitative methodologies can often enhance the information we get from quantitative approaches* (Schmitt, 2010, p. 149).

En esta Tesis, el análisis cuantitativo de los datos nos permitirá conocer si existen diferencias o similitudes en el número y frecuencia de ocurrencia de las palabras de contenidos en los libros de texto de un mismo curso y de dos cursos diferentes, así como del número de temas que aparecen en dichos libros. Asimismo, el análisis de contenido aplicado a la identificación y análisis del input de vocabulario y los temas que se incluyen en los libros de texto nos permitirá profundizar tanto en las características de las palabras como en la naturaleza de los temas que subyacen en los libros de texto.

Para Latorre y González (1997) la combinación de ambas metodologías complementa la investigación:

La investigación cuantitativa pone énfasis en la explicación de los hechos, la verificación de teorías, la medición y la cualificación de los fenómenos; utiliza como instrumentos preferentes la encuesta, los cuestionarios, las pruebas objetivas, la observación sistemática... y para el tratamiento de datos las técnicas estadístico-matemáticas; investiga con muestras de la población de cara a generalizar los resultados. La investigación cualitativa, por su parte, hace hincapié en la comprensión e interpretación de los hechos desde el punto de vista de los implicados en la misma, genera hipótesis o teorías explicativas, trabaja con datos cualitativos, utiliza preferentemente instrumentos como los diarios, la entrevista, el

observador, las grabaciones, etc., y realiza investigaciones de estudio de casos.
(Latorre y González, 1997, p. 21)

Finalmente, esta Tesis Doctoral se identifica con los principios y objetivos de la investigación-acción en el aula. Como señalan Richards y Schmidt (2010, p. 8), la finalidad de la investigación-acción (*action research*) es encontrar solución a los problemas en una determinada sociedad, de modo, que la acción contribuya al cambio social o una mejora en las prácticas que se realizan. En educación, es el profesor o profesora el que inicia la investigación, buscando entender la realidad de la enseñanza y aprendizaje, y aportar mejoras en la práctica docente. Como señalamos en la Introducción, esta investigación partió de la motivación de la autora, profesora de inglés en Educación Primaria, por mejorar la práctica de su realidad. Compartimos plenamente la opinión de Latorre y González (1997) cuando señalan que el rol de los maestros no es simplemente el de transmitir conocimientos, facilitar el aprendizaje y orientar al alumnado. En las últimas décadas del siglo XX, de la mano de ideólogos como Stenhouse se inició un importante movimiento en el Reino Unido en el que además de los roles mencionados se propuso también el rol del maestro o maestra como investigador o investigadora de su propia realidad y a la vez como oportunidad de mejora personal y profesional.

Entendemos que la investigación educativa debe plantearse desde la realidad escolar y contar con el maestro. Este es quien posee las condiciones para conocer lo que ocurre en el aula y dar respuestas a los problemas que la práctica educativa plantea. (Latorre y González, 1997, p. 8)

En España, la investigación-acción en el aula está principalmente vinculada a la formación inicial del profesorado, sin embargo, como señalan Latorre y González (1997, p. 10), la investigación-acción va más allá:

Estamos de acuerdo en que la función profesional básica del maestro es la docente, pero creemos que su realización reviste una enorme dificultad si no va acompañada de un conocimiento reflexivo y crítico de la propia práctica docente, es decir, si el conocimiento del maestro no se apoya en su propia investigación. El maestro investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser él mismo el

constructor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros profesores y la comprobación de sus ideas mediante la investigación en el aula (Stenhouse, 1985). En este modelo las tareas docente e investigadora no se separan; no existe división de trabajo entre el que lo ejerce y el que lo investiga. Ambas son interdependientes; se establece una relación dialéctica entre la práctica y la teoría.

Asimismo, como señalan Richards y Schmidt (2010, p. 8), la finalidad de la investigación-acción es encontrar solución a los problemas en una determinada sociedad, de modo, que la acción contribuya al cambio social o una mejora en las prácticas que se realizan. En educación, es el profesor o profesora el que inicia la investigación, buscando entender la realidad de la enseñanza y aprendizaje, y aportar mejoras en la práctica docente. Para Richards y Schmidt, en su ciclo completo, esta investigación conlleva cinco pasos: (i) selección del aspecto del aula a investigar, (ii) selección de la técnica apropiada, (iii) recogida y análisis de datos, (iv) desarrollo de un plan de acción para promover el cambio en el aula, (v) implementación del plan de mejora, y (vi) observación de los efectos de dicho plan de acción.

Los tres primeros pasos son esenciales para diseñar un plan de acción e implementación en el aula. Sin los mismos no es posible el cambio o la mejora. Es por ello, que la presente Tesis Doctoral, realizada por una profesora de inglés en Educación Primaria en ejercicio, se centra los tres primeros pasos, aportando un análisis extenso y detallado de las palabras de contenido de diez libros de texto. Los resultados de esta Tesis doctoral puedan servir en un futuro para diseñar planes de acción, así como para la implementación de estos planes en el aula.

5.3.2 Muestra

5.3.2.1 Descripción

Esta investigación se centra en diez libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria utilizados en los centros educativos de La Rioja. Cinco de ellos corresponden a tercer curso y los otros cinco a sexto. Los diez libros han sido publicados

por cuatro editoriales reconocidas a nivel nacional e internacional: Anaya-Vaughan Method, Macmillan, Oxford y Richmond. De cada una de las editoriales se han seleccionado dos libros de texto, uno para el curso de tercero y otro para el curso de sexto; a excepción de la editorial Oxford University Press, de la que se han elegido cuatro libros de texto, dos para tercero y dos para sexto pertenecientes a dos series distintas de la misma editorial: *Big Surprise* y *Amazing Rooftops*. Justificamos esta ampliación porque consideramos necesario analizar no sólo libros de texto de distintas editoriales sino también distintas series de libros de una misma editorial.

5.3.2.2 Selección

Para poder llevar a cabo una selección fundamentada de los libros de texto que se analizan en esta Tesis Doctoral, previamente llevamos a cabo dos acciones. La primera trató de averiguar, antes de emprender nuestro estudio, hasta qué punto se utiliza el libro de texto para la enseñanza del inglés en los centros de Educación Primaria de la CAR. Los datos expuestos en la Tabla 5.1 revelan que en la CAR son más los centros que hacen uso de un libro de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que aquellos que no lo usan. Este resultado está en la línea de investigación que revela que el libro de texto es todavía hoy una de las herramientas más usadas en el contexto educativo para la adquisición del vocabulario frente a otros recursos (Criado Sánchez y Sánchez Pérez, 2009; Hsieh et al., 2011; Nordlund, 2016).

Tabla 5.1 Tipo de centro y uso de libros de texto en tercer y sexto curso de Educación Primaria

	Tipo de centro	Número total de centros	Con libro de texto		Sin libro de texto	
			3º curso	6º curso	3º curso	6º curso
Logroño	Público	20	20	19	0	1
	Privado/concertado	13	11	11	2	2
La Rioja	Público	39	38	35	1	4
	Privado/concertado	11	11	11	0	0
Total		83	80	76	3	7
Porcentajes			96.38%	91.56%	3.61%	8.43%

La segunda acción tuvo como objetivo identificar el libro de texto utilizado en centros de Educación Primaria de la CAR. Para obtener esta información accedimos al portal educativo de la Consejería de Educación de La Rioja, donde está disponible esta información por centro y curso. En el transcurso de la elaboración de esta Tesis Doctoral, hemos accedido en tres momentos, inicialmente, 2014-15, y como comprobación, en 2020-21, y en 2022-23. Los libros seleccionados (Tabla 5.1) estaban presentes al inicio de esta tesis y siguen estándolo en el momento actual. Nuestra selección ha incluido dos de las series más utilizadas y dos de los menos utilizadas, así como la serie *Vaughan*, al tratarse de libros que siguen el método del mismo nombre, de gran proyección nacional e internacional debido a su divulgación en programas de televisión en España y países latinoamericanos. Consideramos que esta selección nos permitirá evaluar si las posibles diferencias que podrían observarse en los libros se reflejan tanto en los que se utilizan más como en los que se utilizan menos, así como en una serie cuya metodología ha trascendido el sistema educativo.

La Tabla 5.2 incluye la muestra de libros de texto seleccionados organizados de mayor a menor frecuencia de uso en la CAR. En esta tabla incluimos también el código que identificará a cada libro en esta Tesis Doctoral.

Tabla 5.2 Muestra de libros de texto

Libros de texto	Código
Read, C. y Ormerod, M. (2017). <i>Tiger Team 3</i> . Pupil's Book (10ª ed.). Oxford: Macmillan Education.	<i>Tiger3</i>
Read, C. y Ormerod, M. (2018). <i>Tiger Tracks 6</i> . Pupil's Book (10ª ed.). London: Macmillan Education.	<i>Tiger6</i>
Mohamed, S. (2017). <i>Big Surprise! 3</i> . Class Book (10ª ed.). Oxford: Oxford University Press.	<i>Surprise3</i>
Mohamed, S. (2017). <i>Big Surprise! 6</i> . Class Book (10ª ed.). Oxford: Oxford University Press.	<i>Surprise6</i>
Palin, C. y Phillips, S. (2019). <i>Amazing Rooftops</i> . Class Book 3 (1ª ed.). Oxford: Oxford University Press.	<i>Rooftops3</i>
Bilsborough, K. y Casey, H. y Palin, C. (2019). <i>Amazing Rooftops</i> . Class Book 6 (1ª ed.). Oxford: Oxford University Press.	<i>Rooftops6</i>
House, S. y Scott, K. (2014). <i>Wonder 3</i> . Student's Book (1ª ed.). Oxford: Richmond Primary. Santillana Educación.	<i>Wonder3</i>
House, S. y Scott, K. (2014). <i>Wonder 6</i> . Student's Book (1ª ed.). Oxford: Richmond Primary. Santillana Educación.	<i>Wonder6</i>
Sanabria, V., Horner, A., Holliday, X., Carney, O. y Martínez, C. (2014). <i>Mission Accomplished 3 with Vaughan System</i> . Primary Education. Pupil's Book (1ª ed.). Madrid: Grupo Anaya.	<i>Mission3</i>
Sanabria, V., Horner, A., Holliday, X., Carney, O. y Martínez, C. (2015). <i>Mission Accomplished 6 with Vaughan System</i> . Primary Education. Pupil's Book (1ª ed.). Madrid: Grupo Anaya.	<i>Mission6</i>

5.3.2.3 Estructura

5.3.2.3.1 Tercer curso

En cuanto a la estructura del contenido de la muestra seleccionada (Tabla 5.2), todos los libros de texto de tercer curso de Educación Primaria incluyen una unidad de presentación que se extiende a lo largo de las dos primeras páginas. Como se observa en la Tabla 5.3, existe bastante homogeneidad en cuanto al número de unidades didácticas que incluyen los libros de texto de este curso, entre seis y ocho. En cuanto a la unidad de revisión no se observa igualdad de criterio. El primer libro más usado *Tiger3* presenta su última unidad con la palabra *review* pero tiene la misma estructura que las otras seis unidades, mientras que *Surprise3* y *Mission3* disponen de una revisión cada tres unidades, *Wonder3* la integra al final de cada unidad y son dos lecciones una oral y otra escrita. *Rooftops3* propone un proyecto cada dos unidades didácticas a modo de revisión. Todos introducen una unidad con el enfoque AICLE/CLIL.

Tabla 5.3 Sinopsis estructural de los libros de texto de tercer curso

	Unidad de bienvenida	Número de unidades	Unidades de revisión	Lecciones por unidad	Unidades AICLE/CLIL
<i>Tiger3</i>	✓	7	✓	7	✓
<i>Surprise3</i>	✓	6	✓	8	✓
<i>Rooftops3</i>	✓	6	✓	9	✓
<i>Wonder3</i>	✓	8	✓	10	✓
<i>Mission3</i>	✓	6	✓	8	✓

5.3.2.3.2 Sexto curso

Por lo que respecta a los libros de texto utilizados por el profesorado para impartir inglés al alumnado de sexto curso, en la Tabla 5.4 se observa que todos comienzan con una unidad de presentación o bienvenida, formada por un par de lecciones. A pesar de ir dirigidos a un curso superior no incrementan el número de unidades de cada texto; y los libros mantienen la misma distribución de las unidades, igual que lo hacían en el libro de texto perteneciente al tercer curso. En cada editorial, el tratamiento de las unidades correspondientes con el enfoque AICLE también se corresponde con el de tercer curso. *Tiger6* no presenta el concepto de “review” en ninguna unidad del libro.

Tabla 5.4 Sinopsis estructural de los libros de texto de sexto curso

	Unidad de bienvenida	Número de unidades	Unidades de revisión	Lecciones por unidad	Unidades AICLE/CLIL
<i>Tiger6</i>	✓	7		8+ project	✓
<i>Surprise6</i>	✓	6	✓	7	✓
<i>Rooftops6</i>	✓	6	✓	9	✓
<i>Wonder6</i>	✓	8	✓	10	✓
<i>Mission6</i>	✓	6	✓	8	✓

5.3.3 Procesamiento del input de vocabulario y temas

5.3.3.1 Consideraciones preliminares

Como ya hemos señalado en el Capítulo 4, la presente investigación utiliza metodología de la lingüística de corpus, entendido este como

[...] un conjunto de datos lingüísticos que pueden pertenecer al uso oral o escrito de la lengua, sistematizados según determinados criterios extensos en amplitud y profundidad, de manera que sean representativos en la totalidad del uso lingüístico o de algunos de sus ámbitos, dispuestos de tal modo que puedan ser procesados por un ordenador, con la finalidad de propiciar resultados varios y útiles para la descripción y análisis. (Sánchez 1995, pp. 8-9)

Nuestra investigación aborda el análisis del input de vocabulario de diez libros de texto. En particular, plantea la identificación y análisis de las palabras de contenido a través de las categorías gramaticales del sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio, la identificación y análisis de las palabras emocionales y los temas que incluyen los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés de tercer y sexto curso. Dado el gran número de palabras que previsiblemente esperamos alcanzar en el cómputo de todos los libros, se hace necesario tomar decisiones tanto respecto a los tipos de análisis a aplicar como respecto a la selección de los programas informáticos que nos puedan ayudar a sistematizar los datos. Como bien señala (Barnbrook, 1996), es necesario considerar tanto el alcance de la investigación como la pertinencia de los programas informáticos disponibles para el análisis. Respecto a lo primero, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos

- a. El volumen de los datos que necesitamos procesar;
- b. El coste que supondría su procesamiento manual;
- c. La disposición de los datos de forma electrónica;
- d. El coste que supondría en términos de tiempo su digitalización;
- e. El tiempo que supondría preparar los datos para el análisis (estando los datos accesibles de forma digital).

Estas cinco cuestiones se han tenido en cuenta en la presente investigación, y una vez consultadas las editoriales cuyos libros de texto son objeto de esta Tesis, se decidió llevar a cabo un escaneado manual del libro del estudiante por cada libro de texto. El siguiente paso fue la edición y lematización de los datos. Finalmente, llevamos a cabo análisis de frecuencia interna y externa respectivamente mediante los programas

analizadores de vocabulario *WordSmith Tools*, versión 5.0.0.334 (Scott, 2016), y *LexTutor* (Cobb, 2004). Como ya hemos señalado en los capítulos 3 y 4, la frecuencia interna tiene que ver con la identificación y análisis del número de palabras que aparecen y se repiten en un corpus de textos, como, por ejemplo, los libros de texto objeto de análisis de la presente investigación, en los que nos centramos en las 50 palabras de contenido más frecuentes. Como señalan Baker et al. (2006, p. 75), la frecuencia está presente en muchas de las investigaciones de corpus. Los valores de frecuencia se pueden indicar en valores absolutos o en porcentajes. Sirven para para comparar palabras en distintos corpus. A su vez, las listas de palabras que se derivan de este tipo de análisis. Sin embargo, como señalan estos autores, la frecuencia de palabras no lo explica todo. Hay que tener en cuenta que algunas palabras son más frecuentes que otras en la lengua, como, por ejemplo, la palabra *man* (hombre):

The concept of frequency underpins much of the analytical work that is carried out within the remit of corpus Linguistics. Frequencies can be given as raw data, e.g. there are 58,860 occurrences of the word man in the British National Corpus (BNC); or (often more usefully) they can be given as percentages or proportions –man occurs 602.91 times per million words in the BNC– allowing comparisons between corpora of different sizes to be made.

Frequency analyses also allow comparisons to be made between different words in a corpus—for example man (602.91) per million) tends to occur more frequently than woman (225.43 per million), suggesting that man is the marked or ‘prototype’ term [...]

However, care must be taken when using frequency counts. Frequencies do not explain themselves: concordance-based analyses are therefore required in order to explain why certain words are more frequent than others. It may also be necessary to take into account the frequencies of related terms, for example chap, fella, bloke, gent etc. as well as man.

En nuestra investigación, la frecuencia interna medida por el número de ocurrencias de cada palabra de contenido nos permitirá comparar libros de texto para averiguar si existen similitudes o diferencias en el input que contienen. Unas palabras son más frecuentes que otras en inglés. Por ejemplo, las palabras funcionales, eliminadas de

nuestros análisis, son las más frecuentes en inglés y también en español (Kilgarriff, 1997; Davies y Davies, 2017).

Como ya hemos señalado anteriormente, (Capítulo 3), para la identificación de las palabras más frecuentes por orden de ocurrencia en el corpus de cada libro de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés, utilizamos el programa informático *WordSmith Tools* (Scott, 1998), el cual aporta listados alfabéticos y de frecuencia de las palabras de contenido de cada libro de texto. Este programa nos permite manejar un gran volumen de datos, identificando tendencias en los libros de texto. Nos aporta también una información objetiva para llevar a cabo comparaciones fundamentadas en términos equitativos de los libros de texto del mismo curso, pero editoriales distintas.

Asimismo, en nuestra investigación, analizamos el nivel de frecuencia de las palabras de contenido. Como hemos señalado en los Capítulos 3 y 4, la frecuencia externa o nivel de frecuencia de palabra se determina en función de corpus o listados de referencia externos a la investigación aquí planteada. En estos se determina el nivel de frecuencia según la aparición de las palabras en las referencias externas, por ejemplo, las 1.000, 2.000, 5.000 y 10.000 palabras más frecuentes del inglés. Como señalamos en Capítulo 3, para determinar el nivel de frecuencia de las palabras contenidas en los libros de texto, utilizamos *Lex Tutor*, (también llamado, *VocabProfile*, *The Compleat Lexical Tutor*) un programa de acceso libre en línea que sirve para identificar y clasificar el vocabulario en niveles de frecuencia de uso en inglés a partir de corpus externos. Como ya hemos señalado en los Capítulos 3 y 4, este programa es de gran utilidad para identificar las palabras más frecuentes del inglés. Su identificación en los libros de texto proporciona información relevante para determinar si dichos libros contienen el input léxico para la comunicación diaria.

En cuanto a la identificación y gradación de las palabras emocionales nos basamos en el listado de Warriner et al. (2013). Como señalamos en el Capítulo 4, este listado incluye un total de 13.915 lemas clasificados de mayor a menor positividad. Cada palabra tiene

asignado un índice de valencia atribuido a cada lema por hablantes nativos del inglés en una escala de mayor negatividad a mayor positividad, siendo 1 el índice máximo de negatividad y el 9 el de mayor positividad. Finalmente, para la discusión de resultados complementamos el listado de Warriner et al. (2013) mediante la identificación de palabras de emoción en los libros de texto que se incluyen en la clasificación de Johnson-Laird y Oatley (1989) así como de Bisquerra (2009), y Redorta et al. (2016) revisadas en el Capítulo 4.

Finalmente, en cuanto a la investigación en torno a los temas en los libros de texto, esta requirió de un análisis cuantitativo complementado con un análisis cualitativo, que permitió la identificación y codificación de los temas en los materiales de los dos cursos objeto de análisis. En esta tarea seguimos a Gibbs (2007), quien define el propósito del análisis cualitativo de esta manera “*Qualitative research is intended to approach the world ‘out there’ ... and to understand, describe and sometimes explain social phenomena ‘from the inside’*” (p. x).

Aunque otros autores referidos en la revisión de estudios sobre análisis de temas en materiales de segundas lenguas, como Saemee y Nomnian (2021) o Davidson y Liu (2020), han utilizado modelos de clasificación temática más específicos en nuestro campo, como el de Yuen (2011),²⁶ en nuestra investigación decidimos seguir a Gibbs (2007) porque proporciona un marco de recomendaciones generales sobre análisis cualitativo, a nuestro juicio, más flexible, y que, por lo tanto, nos permite abarcar y analizar de manera más exhaustiva el contenido de nuestra muestra.

Siguiendo a Gibbs (2007), entendemos codificación temática como una forma sistemática de organizar los datos que, en este caso, son los temas incluidos en los

²⁶ Dicha categorización es conocida como 4Ps: *Products, Practices, Perspectives y Places*. Se entiende por *Products* las canciones, el folklore, la comida, entre otros; *Practices* aglutina los temas referentes a las costumbres, tradiciones, prácticas de cortesía social y actividades cotidianas, actividad social (deporte y juego típico); y *Perspectives* agrupa los temas referidos a los mitos, las creencias, las visiones del mundo y los estereotipos. Posteriormente se añadió la categorización de *Persons*, dentro de la que se alude a aquellas personalidades o caracteres famosos del mundo de la canción, la cultura, artistas, deportistas y personajes de fama mundial y conocido renombre.

libros de texto. La codificación permite la formulación de las preguntas de investigación a fin de establecer comparaciones entre libros de texto desde un mismo marco de referencia.

Coding is how you define What the data you are analyzing are about. It involves identifying and recording one or more passages of text or other data items such as the parts of pictures that, in some sense, exemplify the same theoretical or descriptive idea. Usually, several passages are identified and they are then linked with a name for that idea—the code. Thus, all the text, etc., that is about the same thing or exemplifies the same thing is coded to the same name. Coding is a way of indexing or categorizing the text in order to establish a framework of thematic ideas about it...

Coding in this way enables two forms of analysis:

1.- You can retrieve all the text coded with the same label to combine passages that are all examples of the same phenomenon, idea, explanation or activity. This form of retrieval is a very useful way of managing or organizing the data and enables the researcher to examine the data in a structured way.

2.- You can use the list of codes, especially when developed into a hierarchy, to examine further kinds of analytic questions, such as relationships between the codes (and the text they code) and case-by-case comparison. (Gibbs, 2007, p. 38-39)

Siguiendo a este autor, establecemos un marco de análisis formado tres categorías temáticas, que dan cabida a los temas que identificamos en los libros de texto. El procedimiento que llevamos a cabo en esta parte comenzó con la identificación de las diferentes categorías temáticas en los currículos de tercero y sexto de Educación Primaria (Decreto de La Rioja, BOR Núm. 74, del 16 de junio del 2014).²⁷ Estas tres categorías responden a temas relacionados con el individuo (dominio interno), temas relacionados con el mundo y el universo (dominio externo), y aspectos de la sociedad y la comunidad (dominio social). Para facilitar el análisis posterior, atribuimos a cada categoría un título que la definiese y una letra que la identificase, de la siguiente manera: *The self (S), Society and community (C), The world and universe (W)*. A continuación,

²⁷ Ver Capítulo 1, apartado 1.3.3.1.2, Tabla 1.1.

basándonos en los títulos de las unidades de los libros de texto y en el contenido de las diferentes secciones, elaboramos primero un listado de temas por curso y, después, un listado único que recogía todos los temas sin repeticiones. Cada tema se identifica, codifica y clasifica por su pertenencia a una de las categorías temáticas. Identificamos 23 temas genéricos: nueve para *The self*, nueve para *Society and community* y cinco para *The world and universe*. La presencia de temas genéricos en las unidades y material complementario de los libros de texto se detectó a través de la observación e identificación de casos más concretos de estos temas. Cada uno de estos temas se registró una sola vez en cada unidad o material suplementario de los libros de texto, aunque pudiera aparecer varias veces en la misma unidad. A cada tema se le asignó la letra correspondiente a la categoría a la que pertenecía junto a un número. Por ejemplo, para la categoría *The self* (S), los temas genéricos identificados junto a su correspondiente codificación fueron los siguientes:

- S1. *The person, family, and friends*
- S2. *Daily routines*
- S3. *School life and subjects*
- S4. *Food, drink, and healthy habits*
- S5. *Domestic chores, the house, furniture*
- S6. *Emotions, feelings, and attitudes*
- S7. *Courtesy and convention formulas*
- S8. *Leisure, free time activities, and sports*
- S9. *Holidays*

El último paso de este análisis de temas consistió en cotejar los temas identificados en los libros de texto con los que se incluyen en el currículo oficial de la CAR. En el Decreto, los contenidos están presentados en una narración distribuida en cuatro bloques o destrezas lingüísticas (comprensión y expresión, oral y escrita) para cada uno de los seis cursos de Educación Primaria. Identificamos los temas mencionados en cada bloque de contenido en tercer y sexto curso, y los clasificamos identificándolos con la

primera letra de la destreza (*Listening - L, Speaking - S, Reading - R, Writing - W*), el curso al que se refiere, la primera letra del tipo de contenido (conceptual - C, procedimental - P, y actitudinal - A) y el número de enunciación (ver Anexo 1.1 y Anexo 1.2). De esta manera diferenciamos los contenidos enunciados en el Decreto para posteriormente comprobar si estos temas o descriptores curriculares estaban reflejados en los temas identificados en los libros de texto de nuestra muestra.

5.3.3.2 Unidad de análisis

En el Capítulo 3, siguiendo a Barcroft (2015), definimos input como el contenido de la lengua al que se expone al aprendiente y del cual puede aprender. También señalamos que el input se refiere tanto a contenido lingüístico como no lingüístico. Respecto al primero, en esta Tesis Doctoral nos centramos en las palabras de contenido. En cuanto al segundo, nos basamos en los temas. En ambos casos necesitamos recordar en este punto qué entendemos por unidad de análisis.

Para analizar el vocabulario presentado en un libro de texto podríamos atender a los siguientes cuatro aspectos de presentación de la palabra: su forma, su posición, la función que desempeña y su significado (Nation, 2001, pp. 26-28). Los libros de texto presentan un léxico en forma escrita, al cual los aprendices están expuestos de una manera receptiva y esta realidad va a representar nuestro punto de partida. La presente investigación se centra en la palabra como unidad de análisis, y dentro de las perspectivas posibles de análisis, hemos adoptado la forma y la unidad de significado como unidades de análisis. La forma de la palabra tiene que ver su ortografía y, como ya hemos explicado en el Capítulo 4, desde el punto de vista ortográfico se define la palabra como *“any sequence of letters (and a limited number of other characteristics such as hyphen and apostrophe) bounded on either side by a space or punctuation mark”* (Carter, 1998. p. 4). En esta investigación adoptamos esta definición, en la línea también con Sinclair (2004), quien la consideró la más conveniente en los estudios de corpus como el aquí se plantea. Se trata de una definición centrada en la forma de la

palabra, limitada por espacios entre otras palabras. No obstante, como señala Jiménez Catalán (2021), esta definición presenta algunos problemas; por ejemplo, qué hacer con las palabras que tienen una misma forma, pero distintos significados, o los “*phrasal verbs*” que se componen de dos o más palabras, véase, por ejemplo, “*find out, look at, put up with, to be fed up*”. Con objeto de no excluir estas expresiones de nuestra investigación, hemos tenido en cuenta, como ya mencionamos en el Capítulo 4, la unidad léxica de significado. Esta decisión hizo posible la inclusión en nuestro corpus léxico expresiones como “*fall in love, burst into tears, hot cross buns, ...*” las cuales, aunque se componen de varias palabras separadas por espacio poseen una unidad de significado.

Asimismo, en la investigación que fundamenta esta Tesis Doctoral, utilizamos el lema y la familia de palabras como unidades de medición. Como ya se ha señalado en el Capítulo 4, siguiendo a Read (2000) y Nation (2001) entendemos por lema la base de la palabra junto a sus flexiones y contracciones, por ejemplo, *want, wants* y *wanted* se cuentan como un solo lema o una sola palabra con distintas desinencias. El lema ha sido un concepto fundamental en el proceso de lematización del corpus de los libros de texto.

El lema se diferencia del concepto de familia de palabras (*word family*), en el hecho de que en el primero las desinencias añadidas al nombre o al verbo no cambian el significado de la palabra, mientras que los derivados, prefijos y sufijos dan otro valor morfológico a la palabra y como resultado un significado diferente (Webb y Nation, 2008). Como ejemplos de familia de palabras señalaremos los siguientes: *amaze – amazing, bake – baker, live – lively*.

Algunas preguntas de la investigación requirieron la clasificación del léxico por su categoría gramatical. Para ello nos basamos en la categoría asignada a cada palabra por el *Cambridge online Dictionary*. En el caso de palabras con varias categorías gramaticales como, por ejemplo, *love*, nombre y sustantivo, fue necesario cotejar la

función de la palabra en el libro de texto correspondiente a fin de asignarle la categoría gramatical. El mismo procedimiento seguido en la asignación de categoría gramatical se utilizó para clasificar las palabras homónimas como, por ejemplo, *past*, *secret*, *answer* o *question*.

Otro aspecto que se ha tenido en cuenta en nuestro corpus afecta a los números cardinales y ordinales. En el *Cambridge online Dictionary* se clasifican como determinantes, pero también como adverbios, y adjetivos, dependiendo de la función que realiza. Por consiguiente, aunque como determinantes, estas palabras pertenecen a la clasificación de palabras funcionales, excluidas de nuestra investigación, decidimos mantener los números cardinales y ordinales fundamentalmente porque como señalamos en el Capítulo 1, estos forman parte del léxico que se debe aprender en esta etapa educativa.

5.3.3.3 Edición

El proceso para fijar los mismos criterios de edición en todos los libros de texto fue complejo, pero sistemático. En esta Tesis hablamos de una edición externa que alude a la forma de presentación de la información en los libros de texto y una edición interna que hace referencia al léxico que compone la información. Observando que cada libro de texto edita de forma diferente la información, la primera tarea consistió en analizar la presentación de la información a fin de tratarla de manera sistemática. Así unificamos el criterio para distinguir las unidades de cada libro (en uno de ellos se llaman “*mission*”), las lecciones que forman la unidad (en otros textos a esta parte la denominan “*unit*”) y lo que denominamos Material Suplementario (MS) que aglutina las lecciones de revisión, apéndices de cultura, de gramática, de vocabulario en diccionario de imágenes y de canciones. Para la edición interna, en la que nos basamos en la presentación léxica y se han tenido en cuenta los conceptos presentados en el Capítulo 4. Describimos estos procesos de edición en los siguientes apartados los cuales incluyeron:

a) Corrección de errores ortográficos:

Una vez escaneados los diez libros, inspeccionamos los textos a fin de corregir posibles errores ocurridos durante su procesamiento digital. La mayor pérdida de léxico se había producido en procesos gráficos e ilustrativos. Se aplicó la técnica de lectura comparativa (original del libro y documento escaneado) que permitió insertar texto en las imágenes y dibujos que no se habían grabado con exactitud y restaurar líneas o palabras ininteligibles.

b) Supresión de elementos

Procedimos a la supresión en el corpus de las siguientes categorías de elementos:

- Nombres propios de personas, lugares y objetos (marcas comerciales)
- Ejercicios de *spelling*, contenido fundamental en los libros de texto de tercer curso como, por ejemplo: en *Tiger3*, en el que se incluye el siguiente *rap* para aprender el abecedario:
 - A, B, C, D, E.
 - *Sing The alphabet rap with me.*
 - F, G, H, I, J.
 - *Say the letters every day.*
 - K, L, M, N, O.
 - *Rap with me, come on, let's go*
 - P, Q, R, S, T.
 - *Can you spell your day to me?*
 - U, V, W, X, Y, Z.
 - *Get the alphabet in your head*
- Símbolos fonéticos como, por ejemplo: *Pronunciation /a:/ vs /ae/ video 1&2 (Mission3)* o */sl/ and /sn/ sounds (Wonder3)*
- Signos de puntuación ortográfica y símbolos matemáticos como, por ejemplo, el paréntesis para indicar que se debe completar una información, el guion usado para separar información, el símbolo de igual, la imagen de punto, puntos suspensivos, dos puntos.
- Las onomatopeyas fueron eliminadas de nuestro corpus y por consiguiente, excluidas de los análisis. Algunas de ellas tienen relación con el sonido que emiten los animales. Por ejemplo, en *Suprise3*, encontramos que el loro (*parrot*) dice: “*squawk*” y el buho (*owl*) “*twit twoo*”.

- Se eliminó cualquier numeración expresada en dígitos tales como el número de las páginas, la seriación de ejercicios y los apartados de las unidades didácticas. Es curioso el caso de los libros de texto *Mission3* y *Mission6* que usan para paginar la forma escrita y la forma digital, como se puede apreciar en la Figura 5.1.
- En los libros de texto las siglas y abreviaturas son abundantes. La Tabla 5.5 muestra todas las supresiones que se realizaron al respecto en cada libro de texto.



Figura 5.1 Numeración de las páginas en *Mission3*

Tabla 5.5 Relación de siglas y acrónimos encontrados en la muestra de libros de texto

Tiger3	Surprise3	Rooftops3	Wonder3	Mission3
AB (activity book)	champ (champion)	AB (activity book)	nd (second)	Mon (Monday)
pm (post meridian)	cm (centimetres)	-th (ordinal)	pm (post meridian)	Tue (Tuesday)
	St (saint)	& (and)	St (saint)	Wed (Wednesday)
	.com (dominio)			Thu (Thursday)
				Fri (Friday)
				Sat (Saturday)
				Sun (Sunday)

Tiger6	Surprise6	Rooftops6	Wonder6	Mission6
AB (activity book)	AB activity book	-D (3 dimensions)	LOL (abreviation for laughing)	MLK (Martin Luther King)
RSPB (Association Protect Birds)	BH (Bournemouth BH)	-rd /-st/-th (ordinal)	min (minutes)	nd (second)
SLN (Social Learning Network)	CC (carbon copies)	g (grams)	nd (second)	PM (post meridian)
Apps (Application programme)	cms (centimetres)	°C (grades centigrates)	pm (post meridian)	rd (third)
bym (galés)	CO (company)	£ (pound)	UNICEF	St (saint)
chi'n (galés)	www (world wide web)	UK	& (and)	th (ordinal)
cm (centimetres)	http (protocolo de transferencia de hipertextos)	USA		vs (versus)
ESO (Bridge to ESO)	Kg (Kilogramme)	Dr (Doctor)		& (and)
etc	Ml (milliliter)	& (and)		
-ing (-ando/-iendo)	Mp3 (device)			
JK (Jane K. Rowling)	nd (second)			
Km	& (and)			
& (and)				

Como ya señalamos en el Capítulo 4, se extrajeron del corpus las palabras funcionales (conjunciones, preposiciones, pronombres y determinantes), con excepción de los números cardinales y ordinales. Para garantizar la fiabilidad y sistematicidad de la

aplicación del mismo patrón a los diez libros de texto, creamos un archivo txt que se cargó al programa *WordSmith Tools* 5.0.0.334 (Scott, 2016).

5.3.3.4 Lematización

Como ya hemos señalado en el Capítulo 4 y anteriormente en el presente capítulo, en la presente investigación, entre las unidades de recuento y análisis de palabras adoptamos el lema y la familia de palabras. Por lematización, entendemos el proceso de eliminar las desinencias de los lemas a fin de contar exclusivamente tipos de palabras y no las mismas palabras con formas diferentes como, por ejemplo: *cat*, *cats*, o *walk*, *walks*. Asimismo, en aquellas palabras que tienen ortografías diferentes, procedimos a su unificación en una sola forma. Seguidamente incluimos el listado de los criterios adoptados junto a ejemplos que ilustran los pasos seguidos:

- a) Mantener las formas abreviadas de palabras: e.g. *TV*, *mum*, *PE*, *CLIL*.
- b) Mantener las formas irregulares del pasado de verbos, así como plurales irregulares: e.g. *made*, *men*, *policewomen*.
- c) Mantener las palabras que generalmente se utilizan en plural: e.g. *chips*, *handcuffs*, *trousers*, *shorts*.
- d) Unificación de todas las formas verbales correspondientes al verbo *ser/estar* en *Be*.
- e) Unificación de las formas *there is*, *there are*, *there's*, *there were*, *there was a there be*.
- f) Unificación de *has got*, *have got* a *have got*.
- g) Lematización de las palabras en plural a la palabra en singular: e.g. *cats* (*cat*), *dogs* (*dog*), *chairs* (*chair*).
- h) Los verbos en gerundio, así como los pasados regulares se lematizaron a su correspondiente infinitivo sin *to*: e.g. *eating* (*eat*), *talked* (*talk*).
- i) Las formas irregulares de adjetivos en comparativo y superlativo como *better*, *best* no se lematizaron a la forma positiva del mismo. En esta cuestión se siguió

la misma pauta que en el caso de los verbos irregulares: en la etapa de Educación Primaria: las formas positiva, comparativa y superlativa se adquieren de forma independiente como si se tratase de distintas palabras.

5.3.4 Análisis de datos

Como hemos señalado en la sección 5.3.1 Diseño, en esta Tesis Doctoral aplicamos análisis cuantitativos y cualitativos a los datos. El análisis cuantitativo tuvo como finalidad la identificación y descripción del número de palabras de contenido en los libros de texto, obteniendo de los mismos, listados alfabéticos y de frecuencia de palabras mediante el programa *WordSmith Tools* versión 5.0.0.334 (Scott, 2016), entre otros aspectos. En la cuantificación de las palabras distinguimos entre ocurrencias (*tokens*) y tipos (*types*). Como ya hemos señalado en la sección 4.2.2. Unidades de medida del número de palabras en corpus de textos, para Nation (2001) los primeros se refieren a las ocurrencias de las palabras en el texto, mientras que los tipos se definen como las palabras únicas o diferentes que aparecen en el texto. Por ejemplo, en el texto *Rooftops* p. 37, en la frase “*When Jane was a child she played with toy animals and she had a toy chimpanzee that she loved*”, encontramos 19 ocurrencias y 16 tipos.

En la presentación de los datos cuantitativos aplicamos medidas de estadística descriptiva como medias y desviaciones típicas, mínimas y máximas para cada libro de texto.

El valor de la media (M) se utiliza es ampliamente utilizado en la investigación de lingüística aplicada. Revela la tendencial central o principales características del conjunto de datos analizados:

The arithmetic average of a set of scores. The mean is the sum of all the scores divided by the total number of items. The mean is the most commonly used and most widely applicable measure of the central tendency of a distribution. (Richards y Schmidt, 2010, pp. 354-355)

Como señalan Lowie y Seton (2013) la media proporciona información útil sobre el conjunto de datos, pero no nos dice si esos datos difieren entre sí. Para ello, es

necesario utilizar medidas de dispersión. Entre ellas, en la presente investigación hemos utilizado la desviación estándar (*SD*), o típica, la cual aporta información de cómo difieren los elementos entre sí con relación a la media:

(In statistics and testing) the commonest measure of the variability, or dispersion, of a distribution of scores, that is, of the degree to which scores vary from the Mean. The more the scores spread from the mean, the larger the standard deviation or vice versa. It is defined as the square root of the variance. (Richards y Schmidt, 2010, p. 551)

La desviación estándar, junto con los valores mínimo y máximo, son medidas adecuadas para identificar la variación léxica en un corpus escrito como es el que conforman los libros de texto, y en el que comparamos las mismas series de libros en tercero y sexto curso. Al hacerlo así, adoptamos una doble perspectiva, sincrónica y longitudinal. Sincrónica puesto que analizamos libros de distintas series y editoriales tanto en tercero como en sexto, longitudinal, porque, como ya hemos mencionado, investigamos la variación cuantitativa y cualitativa en series de libros en dos cursos. Consideramos que este enfoque está muy próximo a las técnicas que se utilizan en lingüística aplicada denominadas *Dynamic systems theory* (DST) o *Complexity Theory* (CT), enfoques en los que las medidas estadísticas de dispersión tales como la desviación estándar, mínimas y máximas son adecuadas para identificar los cambios producidos a lo largo del tiempo.

The mean and the dispersion can give us an insight into the general tendencies for groups. Studies that investigate language development from a DST/CT perspective take a rather drastically different view on variability. In traditional means analysis, deviation is generally regarded as 'noise' to be avoided. If we want to make generalizations about groups, we'd want the groups to be as homogeneous as possible. DST/CT studies regard variability as containing useful information about the developmental process. In longitudinal analyses of individual learners, we can often see that an increase in variability signals a change in the process. Therefore, in DST studies techniques are used to evaluate the change of variability overtime. (Lowie y Seton, 2013, p. 30)

Asimismo, siguiendo los procedimientos de análisis de corpus, en la presente investigación, aplicaremos la medida *Standardised Type-Token Ratio (STTR)* mediante *WordSmith Tools*, que permite su cálculo automático de esta relación. Lo cual nos permitirá identificar la relación entre tipos y ocurrencias en cada libro de texto, y poder comparar de forma objetiva la variación léxica independientemente de la longitud o número total de ocurrencias que contiene cada libro.

One problem when calculating the type/token ratio in a corpus is that the larger the corpus, the lower the type/token ratio is likely to be. This is because high frequency words like them tend to be repeated whereas the probability of new types of words appearing will always decrease, the larger the corpus size. Therefore, the type/token ratio tends to reveal more about corpus size than lexical repetition or uniqueness.

(...) A solution to the skewing effect of corpus size is to calculate a standardised type/token ratio (sometimes referred to as the 'mean type/token ratio'). This is achieved by obtaining the type/token ratio for, say, the first 2,000 words in the corpus (or however many words are specified), then the next 2,000 words, then the next and so on. The standardised type/token ratio is calculated by working out the average of all of these separate type/token ratios, providing a more representative figure. (Baker et al., 2006, pp. 150-151)

Finalmente, en el análisis cualitativo, además de la utilización de las medidas de estadística descriptiva ya descritas, haremos uso de medidas de estadística inferencial averiguar la significancia del incremento de palabras de contenido en los libros de texto. En concreto, llevaremos a cabo pruebas *t* (de estudiante) pareadas, o de muestras dependientes, para hallar las diferencias entre el número de tipos y ocurrencias (O1).

5.4. Conclusión

En este apartado hemos expuesto en primer lugar los objetivos junto a sus correspondientes preguntas de investigación, cada una de ellas, justificada en base a la investigación precedente. Seguidamente, hemos descrito la metodología seguida en esta investigación y sus correspondientes apartados. Explicamos aquí que se trata de un tipo de investigación-acción en el aula de inglés en Educación Primaria que combina varios tipos de metodologías, como la observacional, ya que se centra en la identificación de similitudes o diferencias cuantitativas en el input léxico analizado y en los temas de los libros de texto que constituyen nuestra muestra, y profundiza en su investigación incorporando una metodología de análisis cualitativo de estas palabras y temas. Dentro del apartado de metodología, describimos también la muestra de los diez libros de texto de Educación Primaria (cinco de tercer curso y cinco de sexto curso) que se analizan y su estructura. Se trata de libros de cuatro editoriales de reconocida presencia a nivel autonómico, nacional e internacional. A continuación, explicamos el procedimiento llevado a cabo en el procesamiento del input léxico y temas. En cuanto al procesamiento del input léxico nos referimos a aspectos relacionados con la unidad de análisis utilizada, el lema y la familia de palabras como unidades de medición, y los pasos seguidos en la edición y lematización. Con respecto al procesamiento de los temas, explicamos la utilización de un marco de categorías temáticas que sirven para identificar y categorizar los temas de los libros de texto. Finalmente, hemos aportado información de las medidas de análisis utilizadas como la media, desviación estándar o típica, mínimas y máximas, así como la medida de Standardised Type-Token Ratio (STTR), lo que nos permite comparar el léxico de contenido en distintos libros de texto del mismo curso de una manera objetiva.

RESULTADOS

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DEL LÉXICO FRECUENTE

6.1. Introducción

En este capítulo presentamos los resultados de los análisis descriptivos aplicados a los diez libros de texto, cinco de tercer curso y cinco de sexto curso de Educación Primaria. El tamaño del corpus resultante (no lematizado) para los diez libros de texto suma un total de 827.220 palabras u ocurrencias, en las que se incluyen palabras funcionales y palabras de contenido. En orden decreciente, la distribución por libro de texto y curso es la siguiente para tercer curso: 63.424 (*Rooftops3*), 57.350 (*Tiger3*), 52.749 (*Mission3*), 52.246 (*Wonder3*) 37.363 (*Surprise3*). Respecto a la distribución para sexto curso es: *Wonder6* (123.258), *Tiger6* (123.233), *Rooftops6* (118.011), *Mission6* (109.244) y *Surprise6* (90.342).

Como señalamos en los Capítulos 4 y 5, ocurrencia se refiere a la frecuencia interna de la palabra o número de veces que se repite la misma palabra en un texto. En comparación, por tipo entendemos cada palabra o unidad léxica de significado distinta, independientemente del número de veces que aparece en un texto.

Una vez presentado el corpus y su distribución por libro de texto en los dos cursos, en los siguientes apartados, y para todas las preguntas de investigación, nos centramos exclusivamente en las palabras de contenido, aportando los datos tanto de ocurrencias como de tipos para cada libro de texto de cada curso. El *TTR* (*Type–Token Ratio*) es un valor muy sensible a la longitud del texto, Por esta razón, tanto para tercero como sexto curso, especificamos el *STTR* (*Standardised Type–Token Ratio*) al ser una medida independientemente de la longitud de texto.

Expondremos los datos siguiendo el orden y la formulación de las preguntas de investigación (PI) tal y como aparecen en el Capítulo 5. En primer lugar, presentaremos los resultados de los libros de tercer curso y a continuación, los resultados de sexto curso.

6.2. Número de palabras de contenido

En este apartado daremos respuesta a la pregunta de investigación 1.1, en la cual planteamos si existen diferencias o similitudes en el número de palabras (tipos y ocurrencias) que contienen los libros de texto de inglés para el aprendizaje y enseñanza del inglés del mismo curso, pero editoriales diferentes.

6.2.1 Tercer curso

La Tabla 6.1 muestra la estadística descriptiva para los libros de este curso. Contienen de media 660 tipos y 4.379 ocurrencias, con un mínimo y máximo de 546 y 783 tipos, y 3.134 y 5.341 ocurrencias respectivamente.

Tabla 6.1 Estadística descriptiva: Tipos y ocurrencias en libros de tercer curso

	Tipos	Ocurrencias
Media	660	4.379
Desviación estándar	105,33	868,13
Mínimo	546	3.134
Máximo	783	5.341

La Tabla 6.2 muestra la distribución de tipos y ocurrencias totales por libro de texto, así como la ratio estandarizada de tipo-ocurrencia (STTR). Como se puede observar, *Tiger3* y *Surprise3* son los libros que contienen respectivamente el mayor y menor número de tipos. Entre ambos libros hay una diferencia de 237 tipos a favor del primero, diferencia casi similar a la que encontramos entre *Tiger3* y *Mission3* (227 tipos). La distancia se reduce considerablemente si comparamos *Tiger3* con *Rooftops3* y *Wonder3*, con una diferencia a favor del primero respectivamente de 54 y 97 tipos. Como hemos visto en el Capítulo 4, un mayor número de tipos en un texto se relaciona con mayor variación léxica o riqueza léxica. A la vista de los datos, se puede afirmar que los libros de texto de tercer curso se diferencian en este aspecto, en algunos casos, de forma acusada. En cuanto a ocurrencias, *Tiger3* y *Surprise3* son de nuevo los que mayor y menor

número contienen con un total de 2.297 ocurrencias a favor del primero. La diferencia entre *Tiger3* y *Mission3*, segundo libro con menor número de ocurrencias se reduce a 1.243 ocurrencias, y si comparamos *Tiger3* respectivamente con *Rooftops3* y *Wonder3* encontramos una diferencia a favor del primero de 292 y 1.068 ocurrencias. Finalmente, los datos del STTR revelan un valor casi idéntico en los libros con el mayor número de tipos, y valores relativamente cercanos a los primeros en el caso de los libros con menor número de tipos. Los datos sugieren que independientemente de la longitud de los textos (determinado por el número total de palabras), la proporción de tipos de palabras no difiere de forma notoria. Asimismo, los datos sugieren que los libros con menor número de ocurrencias son los que presentan mayor variación léxica.

Tabla 6.2 Distribución de palabras de contenido en los libros de tercer curso

	<i>Tiger3</i>	<i>Surprise3</i>	<i>Rooftops3</i>	<i>Wonder3</i>	<i>Mission3</i>
Tipos	783	546	729	686	556
Ocurrencias	5.341	3.134	5.049	4.273	4.098
STTR (%)	31,97	27,68	31,66	30,19	27,37

6.2.2 Sexto curso

La Tabla 6.3 muestra la estadística descriptiva sobre tipos y ocurrencias en los libros de sexto curso. Destacamos el aumento en la media de tipos (1.291) y ocurrencias (8.885) con respecto a tercer curso.

Tabla 6.3 Estadística descriptiva: Tipos y ocurrencias en libros de sexto curso

	Tipos	Ocurrencias
Media	1.291,4	8.885
Desviación estándar	208,01	1.208,32
Mínimo	1.104	7.351
Máximo	1.585	9.964

En el detalle, según se observa en la Tabla 6.4, todos los libros de texto se sitúan por encima del millar de tipos. El libro que más tipos y ocurrencias contiene es *Wonder6* y el que menos *Surprise6*. En concreto, el primero incluye 481 tipos y 2.608 ocurrencias

más que el segundo. En cuanto a la diferencia entre *Wonder6* y el resto de los libros, *Tiger6* y *Rooftops6*, el escrutinio de la Tabla 6.2 revela que *Wonder6* contiene 54 tipos y 96 ocurrencias y 342 tipos y 550 ocurrencias más que el primero y el segundo. Por su parte, los valores del STTR revelan la alineación del libro con el mayor número de tipos y ocurrencias (*Wonder6*) con el valor más alto de STTR, lo cual le señala como el libro de mayor riqueza léxica, seguido por *Rooftops6* y *Tiger6*. Los libros con menor número de ocurrencias (*Mission6* y *Surprise6*) muestran valores muy próximos de STTR.

Tabla 6.4 Distribución de palabras de contenido en los libros de sexto curso

	<i>Tiger6</i>	<i>Surprise6</i>	<i>Rooftops6</i>	<i>Wonder6</i>	<i>Mission6</i>
Tipos	1.417	1.104	1.243	1.585	1.108
Ocurrencias	9.858	7.351	9.414	9.964	7.838
STTR (%)	35,52	33,33	37,74	38,62	34,09

6.3. Frecuencia y clase gramatical de las palabras de contenido

Exponemos a continuación los resultados de la pregunta de investigación 1.2 en la que nos preguntamos si existen diferencias o similitudes en las palabras de contenido que incluyen los libros de texto de un mismo curso, pero editoriales diferentes. Nos centramos en dos parámetros de análisis, por un lado, la frecuencia, y por otro, la clase gramatical de palabra. Abordamos la frecuencia desde dos perspectivas: frecuencia interna o número de ocurrencias de una determinada palabra en los libros de texto, y frecuencia o nivel de las palabras, medido este por su clasificación en bandas de más a menos frecuentes según referencias externas de la frecuencia de las palabras en lengua inglesa. Para ello, como ya hemos señalado en el Capítulo 5, hemos clasificado las palabras por nivel de frecuencia en cada libro de texto de tercero y sexto mediante *Lextutor*, versión *Web VP Classic*. Este programa en línea permite la clasificación de las palabras de contenido por nivel de frecuencia de cada libro de texto. Recordaremos aquí que el programa clasifica las palabras por bandas de frecuencia en inglés: las 1.000 (1K) y las 2.000 (2K) más frecuentes, el listado de palabras académicas (AWL), y palabras

que no se encuentran los corpus y listados que utiliza el programa como referencia, a las cuales, denomina *off-list*. Asimismo, señalaremos que, para la comparación del nivel de los cinco libros de texto, nos basaremos en el supuesto central del nivel de frecuencia de las palabras postulado por Laufer (1994); Laufer y Nation (1995), el cual como ya señalamos en el Capítulo 4 es que el incremento en las bandas de palabras infrecuentes como AWL y *off-list* conlleva un nivel más avanzado del vocabulario.

Precisaremos que para el análisis de nivel de frecuencia nos basamos en el total de tipos de palabras que se incluyen en cada libro de texto, cuyo número ya hemos identificado en la sección 6.2. Siguiendo el orden de presentación de datos establecido en la pregunta anterior, mostraremos primero los resultados de los libros de tercero seguidos de los de sexto curso.

6.3.1 Tercer curso

6.3.1.1 Las 50 palabras más frecuentes en los libros de texto de tercer curso

Como señalamos en el Capítulo 4, la frecuencia o el número de ocurrencias de una palabra en un texto se relaciona con la repetición de la palabra, lo cual, a su vez, se relaciona con su asimilación y/o aprendizaje. El objetivo en este apartado es describir cómo se comportan los cinco libros de inglés de tercer curso respecto a este aspecto. Para ello, en la Tabla 6.5 presentamos las 50 palabras más frecuentes en cada libro de texto, entre paréntesis, el número de ocurrencias o repetición de cada palabra. La media de ocurrencias de las 50 más frecuentes para cada libro de texto es la siguiente: *Tiger3* (42,2), *Surprise3* (28,9), *Rooftops3* (49), *Wonder3* (33,1), y *Mission3* (35,5). El escrutinio de las 50 palabras más frecuentes en cada libro revela que la frecuencia oscila entre un máximo de 150 (*read*) y un mínimo de 13 ocurrencias (*section*). Las palabras que se repiten entre 101 y 150 veces para cada libro son cuatro en *Tiger3*, una en *Surprise3*, tres en *Rooftops3*. *Wonder3* no incluye ninguna palabra por encima de 100 ocurrencias, mientras que *Mission3* contiene solo una. Entre 50 y 100 ocurrencias, encontramos siete

palabras en *Tiger3* y el mismo número en *Surprise3*. En *Rooftops3*, son 11. Por su parte, las palabras más frecuentes en *Wonder3* están por debajo de las 100 ocurrencias, en concreto, el número mayor de ocurrencias en este libro es de 84, siendo ocho las palabras que se encuentran entre 84 y 50 ocurrencias. En cuanto a *Mission3*, el rango también se encuentra por debajo de las 100 ocurrencias, entre 76 y 50, rango en el que encontramos 13 palabras. Finalmente, por debajo de 49 ocurrencias encontramos un gran número de palabras en los cinco libros de texto. Así constatamos 39 palabras en *Tiger3*, 42 en *Surprise3*, 37 en *Rooftops3*, 42 en *Wonder3*, y 36 en *Mission3*.

En resumen, los datos revelan la existencia de diferencias en los libros de texto entre las 50 más frecuentes. En la comparación de los listados por orden de la mayor a menor frecuencia dentro de las 50 observamos en primer lugar que un buen número de palabras no son compartidas por todos los libros de texto. Retomaremos esta cuestión en la sección 6.4, donde analizamos los resultados correspondientes al vocabulario compartido y exclusivo para el total de palabras de contenido de cada texto. En este punto, señalaremos que las diferencias más evidentes se observan en las 12 palabras compartidas, en las que se constatan diferencias en el número de ocurrencias en cada libro de texto. Por ejemplo, *read* presenta 150 ocurrencias en *Tiger3*, 82 en *Rooftops3*, 53 en *Mission3*, 51 en *Surprise3*, y 46 en *Wonder3*. Los datos revelan diferencias acusadas en la frecuencia con la que aparecen las palabras compartidas en los libros de texto de tercer curso.

En contraposición a las diferencias cuantitativas observadas, el análisis cualitativo de las palabras muestra similitud en cuanto a los campos semánticos con los que se podrían asociar estas palabras. El escrutinio de las 50 palabras más frecuentes en cada libro de texto muestra que tienen que ver con la escuela y sus actividades, las comidas, animales, comidas, aficiones, así como también con mundos imaginarios como historias y cuentos. Aunque abordaremos el vocabulario emocional en el Capítulo 7, pensamos que es importante adelantar aquí la presencia de algunas palabras relacionadas con el

afecto y las emociones como *love*, *scary*, *granny*, y *friend*, sin embargo, observamos que se trata de palabras exclusivas que no son compartidas por los demás libros de texto, al menos, entre las 50 más frecuentes.

Tabla 6.5 Las 50 palabras de contenido más frecuentes en libros de texto de tercer curso

<i>TIGER3</i>	<i>read</i> (150), <i>can</i> (126), <i>listen</i> (118), <i>play</i> (105), <i>tiger</i> (74), <i>lesson</i> (71), <i>say</i> (67), <i>like</i> (64), <i>go</i> (57), <i>street</i> (53), <i>yes</i> (52), <i>story</i> (45), <i>book</i> (44), <i>day</i> (44), <i>school</i> (43), <i>time</i> (42), <i>no</i> (41), <i>look</i> (40), <i>make</i> (40), <i>o'clock</i> (40), <i>club</i> (39), <i>learn</i> (36), <i>children</i> (33), <i>computer</i> (33), <i>use</i> (33), <i>think</i> (32), <i>love</i> (31), <i>speak</i> (31), <i>lunch</i> (29), <i>food</i> (27), <i>very</i> (27), <i>write</i> (27), <i>animal</i> (26), <i>watch</i> (26), <i>activity</i> (25), <i>too</i> (25), <i>sandwich</i> (24), <i>come</i> (23), <i>help</i> (23), <i>two</i> (23), <i>word</i> (23), <i>work out</i> (23), <i>answer</i> (22), <i>eat</i> (22), <i>friend</i> (22), <i>fruit</i> (22), <i>let</i> (22), <i>one</i> (22), <i>page</i> (22), <i>question</i> (21)
<i>SURPRISE3</i>	<i>listen</i> (149), <i>can</i> (89), <i>repeat</i> (59), <i>like</i> (57), <i>lesson</i> (56), <i>no</i> (56), <i>read</i> (51), <i>answer</i> (49), <i>story</i> (45), <i>yes</i> (43), <i>look</i> (42), <i>wear</i> (42), <i>play</i> (41), <i>wizard</i> (41), <i>find</i> (36), <i>friend</i> (33), <i>granny</i> (28), <i>sing</i> (26), <i>point</i> (25), <i>run</i> (24), <i>ghost</i> (22), <i>house</i> (21), <i>see</i> (18), <i>food</i> (17), <i>sport</i> (17), <i>egg</i> (16), <i>favourite</i> (16), <i>picture</i> (16), <i>list</i> (15), <i>lunch</i> (15), <i>one</i> (15), <i>time</i> (15), <i>watch</i> (15), <i>book</i> (14), <i>castle</i> (14), <i>go</i> (14), <i>grammar</i> (14), <i>here</i> (14), <i>home</i> (14), <i>monkey</i> (14), <i>scary</i> (14), <i>swim</i> (14), <i>chick</i> (13), <i>hat</i> (13), <i>magic</i> (13), <i>now</i> (13), <i>question</i> (13), <i>say</i> (13), <i>section</i> (13)
<i>ROOFTOPS3</i>	<i>can</i> (113), <i>listen</i> (111), <i>look</i> (105), <i>read</i> (82), <i>yes</i> (70), <i>think</i> (69), <i>get</i> (67), <i>like</i> (67), <i>lesson</i> (61), <i>communicate</i> (59), <i>no</i> (56), <i>say</i> (55), <i>favourite</i> (53), <i>play</i> (51), <i>literacy</i> (47), <i>story</i> (47), <i>activity</i> (46), <i>repeat</i> (44), <i>picture</i> (43), <i>photo</i> (41), <i>animal</i> (40), <i>good</i> (39), <i>skill</i> (39), <i>answer</i> (38), <i>Mrs</i> (38), <i>page</i> (37), <i>write</i> (34), <i>book</i> (33), <i>life</i> (33), <i>partner</i> (31), <i>see</i> (30), <i>character</i> (29), <i>collaborate</i> (29), <i>vocabulary</i> (29), <i>information</i> (28), <i>cross</i> (27), <i>cultural</i> (27), <i>social</i> (27), <i>number</i> (26), <i>choose</i> (25), <i>work</i> (25), <i>here</i> (24), <i>big</i> (23), <i>wear</i> (23), <i>group</i> (22), <i>sister</i> (22), <i>very</i> (22), <i>country</i> (21), <i>friend</i> (21), <i>game</i> (21), <i>game</i> (21)
<i>WONDER3</i>	<i>lesson</i> (84), <i>story</i> (77), <i>unit</i> (76), <i>play</i> (66), <i>listen</i> (63), <i>like</i> (60), <i>children</i> (51), <i>make</i> (50), <i>picture</i> (47), <i>yes</i> (47), <i>read</i> (46), <i>look</i> (43), <i>can</i> (40), <i>word</i> (38), <i>beach</i> (37), <i>language</i> (37), <i>wear</i> (35), <i>question</i> (34), <i>answer</i> (33), <i>farm</i> (33), <i>find</i> (33), <i>write</i> (32), <i>princess</i> (31), <i>snow</i> (29), <i>fairy</i> (28), <i>no</i> (27), <i>go</i> (25), <i>open</i> (25), <i>red</i> (23), <i>classmate</i> (22), <i>need</i> (22), <i>activity</i> (21), <i>tale</i> (21), <i>book</i> (20), <i>character</i> (20), <i>favourite</i> (20), <i>food</i> (20), <i>friend</i> (20), <i>key</i> (20), <i>name</i> (20), <i>say</i> (20), <i>close</i> (19), <i>game</i> (19), <i>live</i> (19), <i>big</i> (18), <i>cheese</i> (18), <i>hair</i> (18), <i>number</i> (18), <i>egg</i> (17), <i>help</i> (17)
<i>MISSION 3</i>	<i>listen</i> (104), <i>can</i> (76), <i>go</i> (76), <i>play</i> (67), <i>answer</i> (61), <i>notebook</i> (60), <i>room</i> (54), <i>check</i> (53), <i>mission</i> (53), <i>read</i> (53), <i>look</i> (51), <i>no</i> (51), <i>wear</i> (51), <i>music</i> (50), <i>yes</i> (48), <i>school</i> (47), <i>day</i> (38), <i>like</i> (36), <i>ask</i> (33), <i>picture</i> (33), <i>jumper</i> (32), <i>bus</i> (29), <i>card</i> (29), <i>walk</i> (29), <i>park</i> (28), <i>say</i> (28), <i>shoe</i> (26), <i>weather</i> (26), <i>book</i> (25), <i>eat</i> (25), <i>question</i> (25), <i>time</i> (25), <i>today</i> (24), <i>pen</i> (23), <i>umbrella</i> (23), <i>ticket</i> (22), <i>train</i> (22), <i>sunny</i> (21), <i>dog</i> (20), <i>hot</i> (20), <i>pancake</i> (20), <i>past</i> (19), <i>swim</i> (19), <i>bed</i> (18), <i>cold</i> (18), <i>jeans</i> (18), <i>two</i> (18), <i>blue</i> (17), <i>chair</i> (17), <i>sticker</i> (17),

6.3.1.2 Nivel de frecuencia de las palabras

La Tabla 6.6 muestra el predominio de las 1.000 más frecuentes (1K) así como el gran volumen de palabras en la banda *off-list* en los cinco libros de texto, con un porcentaje más elevado de estos niveles en *Mission3*. La frecuencia acumulada (la suma de las 1K y 2K) revela que en todos los libros hay una prevalencia de las 1.000 y 2.000 palabras más frecuentes del inglés: por orden de mayor a menor frecuencia acumulada encontramos a *Mission3* (80,64), *Tiger3* (73,06), *Suprise3* (72,09), *Wonder3* (70,43), y *Rooftops3* (67,85). A estas diferencias se añaden los distintos porcentajes, en algunos casos, acusados, en la banda AWL. Observamos que *Rooftops3* y *Wonder3* incluyen

los porcentajes más elevados de palabras pertenecientes dicha banda, con una diferencia de entre 1,41 y 1,81 por encima de *Tiger3*, y más del doble por encima de *Surprise3* y *Mission3*.

Tabla 6.6 Nivel de frecuencia de las palabras de contenido en los libros de texto de tercer curso

Nivel	<i>Tiger3</i> %	<i>Surprise3</i> %	<i>Rooftops3</i> %	<i>Wonder3</i> %	<i>Mission3</i> %
1K	50,92	47,05	45,42	48,84	63,87
2K	22,14	25,04	22,43	21,59	16,77
AWL	2,68	1,43	4,09	4,49	1,77
<i>Off-list</i>	24,26	26,48	28,07	25,07	17,58

6.3.1.3 Clase gramatical de las palabras

La estadística descriptiva indica que la media para los sustantivos es de 420 ($SD = 50,12$), mínimo 360, máximo 483. Para los verbos, la media es 129 ($SD = 37$), mínimo 86 y máximo 176. Respecto a los adjetivos, la media es 91 ($SD = 21,14$), mínimo 67 y máximo 120. Por último, la media para los adverbios es 19 ($SD = 6,08$), mínimo 11 y máximo 30. Sin embargo, aunque estos datos nos sirven para identificar tendencias, hemos de tener en cuenta que, en el caso de los sustantivos, verbos, y adjetivos, dos libros, *Surprise3* y *Mission3*, están por debajo de la media, y respecto a los adverbios, este último libro no alcanza la media. La Tabla 6.7 y la Figura 6.1 incluyen datos más precisos para poder valorar la distribución de la clase gramatical de las palabras de contenido. En la primera incluimos el número total de tipos agrupados por clase gramatical para cada libro de texto. Como se puede apreciar, con una gran diferencia, los sustantivos son la categoría más frecuente en todos los libros, seguidos por verbos, adjetivos y a considerable distancia por adverbios. Sin embargo, el examen detallado de los datos que aparecen en la Tabla 6.5, así como en la Figura 6.1 revelan que en la categoría de sustantivos no existe una correspondencia entre los libros que contienen el mayor número de tipos y el número y porcentaje de sustantivos. Así vemos, que, aunque *Tiger3* es el libro que incluye el mayor número de tipos de palabras de contenido (783), es *Rooftops3* el que contiene un mayor número de sustantivos.

Tabla 6.7 Distribución de palabras de contenido (tipos) por clase gramatical en los libros de texto de tercer curso

	<i>Tiger3</i>	<i>Surprise3</i>	<i>Rooftops3</i>	<i>Wonder3</i>	<i>Mission3</i>
Sustantivos	457	360	483	415	387
Verbos	176	100	130	153	86
Adjetivos	120	67	98	99	72
Adverbios	30	19	18	19	11
Total, tipos	783	546	729	696	556

La falta de correspondencia entre número total de tipos de palabras de contenido y distribución de estas en sustantivos se refleja en la Figura 6.1, la cual ilustra estos resultados incluyendo los porcentajes que representan estas categorías en el cómputo global de palabras de contenido. Observamos que *Surprise3* y *Mission3*, los dos libros con menor número total de palabras de contenido muestran porcentajes más altos de sustantivos que *Tiger3*.

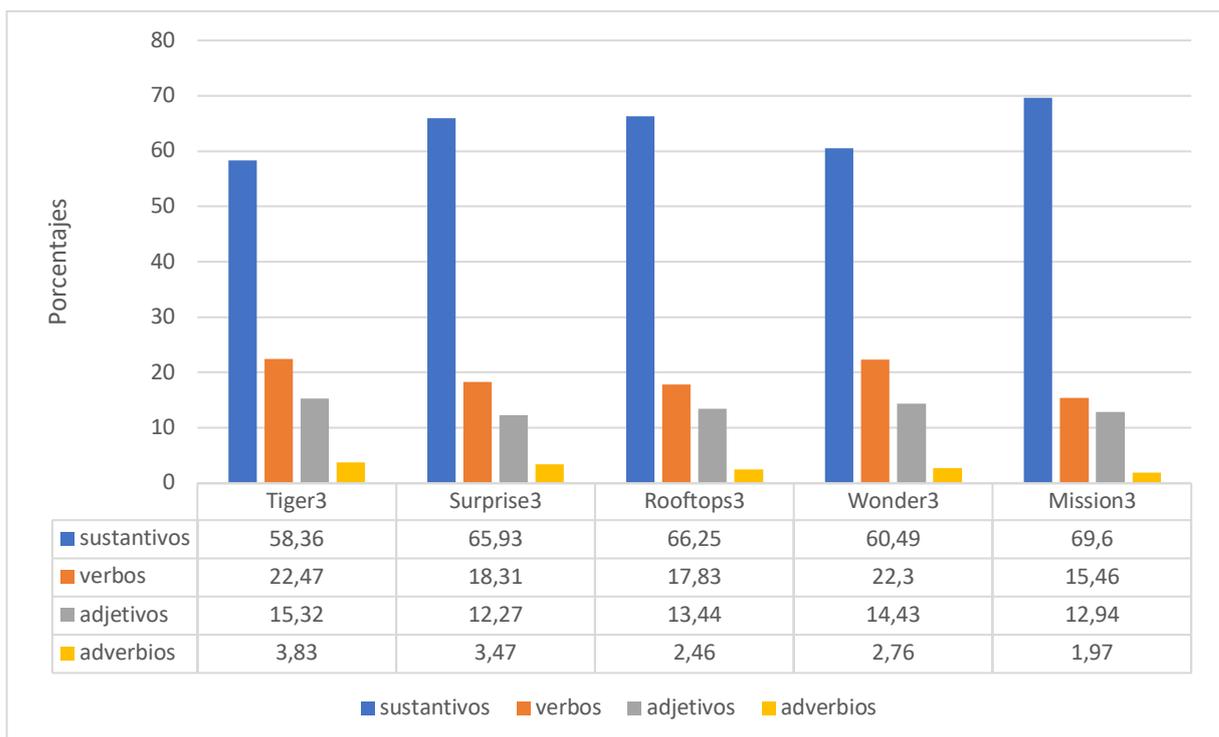


Figura 6.1 Libros de texto de tercer curso: porcentajes de categorías gramaticales

6.3.2 Sexto curso

6.3.2.1 Las 50 palabras más frecuentes en los libros de texto de sexto curso

En la Tabla 6.8 presentamos el listado de las 50 palabras más frecuentes de los cinco libros de texto analizados para sexto curso ordenadas de mayor a menor frecuencia, la cual se puede apreciar entre paréntesis. La media de ocurrencias de las 50 más frecuentes para cada libro de texto es la siguiente: *Tiger6* (58,62), *Surprise6* (46,92), *Rooftops6* (55,98), *Wonder6* (53,96), y *Mission6* (47,36). El escrutinio de las 50 palabras más frecuentes en cada libro revela que la frecuencia oscila entre un máximo de 216 (*go*, presente en *Surprise6*, *Wonder6* y *Mission6*) y un mínimo de 26 ocurrencias (*beach*, en *Surprise6*). Por encima de las 151 repeticiones sólo aparecen tres palabras *go* (*Surprise6*) con 216 repeticiones, *can* (*Tiger6*) con 168 ocurrencias y *read* (*Rooftops6*) con 163 ocurrencias. Las palabras que se repiten entre 101 y 150 veces para cada libro son seis en *Tiger3*, dos en *Surprise3*, *Wonder3* y *Mission6*, una en *Rooftops3*. Observando el rango entre 50 y 100 ocurrencias, encontramos 21 palabras en *Rooftops6* y *Wonder6*, en segunda posición con 15 palabras *Tiger6* y *Mission6* y en tercer lugar *Surprise6* con ocho palabras.

Finalmente, por debajo de 49 ocurrencias encontramos el mayor número de palabras en cualquiera de los cinco libros. *Surprise6* muestra 39 palabras, *Mission6* muestra 33 palabras, les sigue *Tiger6* con 28 palabras y con el mismo número de palabras, 27 tipos, *Rooftops6* y *Wonder6* oscilando las ocurrencias mayores entre 49 de *like* y *home* en *Mission6* y *Rooftops6* y las 48 repeticiones que muestran *Tiger6*, *Surprise6* y *Wonder6*; las ocurrencias menores muestran mayor oscilación *Rooftops6* y *Wonder6* presenta 34 ocurrencias (*kind* y *wolf*, respectivamente), seguido por las 33 repeticiones en *Tiger6* de *sport*; con 27 ocurrencias está *place* en *Mission6* y las 26 ocurrencias de *beach* en *Surprise6*.

En resumen, los datos revelan la existencia de diferencias en los libros de texto entre las 50 palabras más frecuentes, ampliando en sexto curso una franja de frecuencia de palabras superior a las 151 ocurrencias una escasa representación de tres palabras en tres de los cinco libros de texto.

En la comparación cuantitativa del listado por orden decreciente de las 50 palabras observamos en primer lugar que 78 palabras son exclusivas frente a las 54 palabras que se repiten un total de 172 ocurrencias. En este punto, señalaremos que las diferencias más evidentes se observan en las 54 palabras compartidas, en las que en se constatan diferencias en el número de ocurrencias en cada libro de texto. Por ejemplo, *listen* presenta 143 ocurrencias en *Surprise6*, 137 en *Tiger6*, 109 en *Mission6*, 88 en *Rooftops6* y 70 en *Wonder6*. Los datos revelan diferencias acusadas en la frecuencia con la que aparecen las palabras compartidas en los libros de texto de tercer curso. Por ejemplo, la palabra con mayor frecuencia *go* presenta 216 ocurrencias en *Surprise6*, 122 en *Tiger6*, 117 en *Mission6*, 113 en *Wonder6* y 90 en *Rooftops6*. Observando las palabras de menor número de ocurrencias esta amplitud es menor; por ejemplo, *place* se repite 27 veces en *Mission6* y 40 en *Tiger6* y *word* muestra 27 ocurrencias en *Surprise6* y 38 ocurrencias en *Mission6*

En contraposición a las diferencias cuantitativas observadas, el análisis cualitativo de las palabras muestra similitud en cuanto a los campos semánticos con los que se podrían asociar estas palabras. El escrutinio de las 50 palabras más frecuentes en cada libro de texto muestra que tienen que ver con la escuela y sus actividades, con mayor cantidad de acciones (*read, write, listen*) frente a entidades (*school, lesson, question*). Aunque en el Capítulo 7 nos centraremos en el vocabulario emocional, consideramos importante adelantar aquí la presencia de algunas palabras relacionadas con el afecto y las emociones como *help*, compartida en tres libros, y *friend* y *favourite* en dos libros de texto.

Tabla 6.8 Las 50 palabras de contenido más frecuentes en libros de texto de sexto curso

<i>Tiger6</i>	<i>can</i> (168), <i>listen</i> (137), <i>read</i> (126), <i>go</i> (122), <i>think</i> (107), <i>like</i> (103), <i>people</i> (103), <i>play</i> (87), <i>find</i> (78), <i>say</i> (75), <i>very</i> (72), <i>track</i> (71), <i>post</i> (67), <i>day</i> (63), <i>lesson</i> (60), <i>use</i> (58), <i>see</i> (57), <i>story</i> (57), <i>help</i> (56), <i>world</i> (56), <i>country</i> (51), <i>live</i> (50), <i>time</i> (48), <i>write</i> (48), <i>project</i> (47), <i>tree</i> (46), <i>yes</i> (46), <i>school</i> (45), <i>tiger</i> (45), <i>know</i> (44), <i>learn</i> (43), <i>want</i> (43), <i>park</i> (42), <i>make</i> (40), <i>most</i> (40), <i>place</i> (40), <i>friend</i> (39), <i>answer</i> (38), <i>club</i> (37), <i>favourite</i> (37), <i>talk</i> (37), <i>also</i> (35), <i>year</i> (35), <i>put</i> (34), <i>good</i> (33), <i>language</i> (33), <i>lot</i> (33), <i>name</i> (33), <i>not</i> (33), <i>sport</i> (33).
<i>Surprise6</i>	<i>go</i> (216), <i>listen</i> (143), <i>can</i> (103), <i>answer</i> (86), <i>play</i> (85), <i>read</i> (82), <i>say</i> (67), <i>friend</i> (65), <i>like</i> (65), <i>want</i> (58), <i>lesson</i> (57), <i>home</i> (48), <i>people</i> (48), <i>school</i> (44), <i>ask</i> (42), <i>had</i> (42), <i>often</i> (42), <i>let</i> (40), <i>love</i> (39), <i>no</i> (38), <i>old</i> (38), <i>thing</i> (38), <i>went</i> (38), <i>gold</i> (36), <i>children</i> (35), <i>man</i> (35), <i>day</i> (34), <i>make</i> (34), <i>watch</i> (34), <i>Christmas</i> (33), <i>repeat</i> (33), <i>wear</i> (33), <i>look</i> (32), <i>game</i> (31), <i>prince</i> (31), <i>activity</i> (30), <i>help</i> (30), <i>animal</i> (29), <i>never</i> (29), <i>replay</i> (29), <i>use</i> (29), <i>always</i> (28), <i>find</i> (28), <i>yes</i> (28), <i>good</i> (27), <i>lot</i> (27), <i>take</i> (27), <i>time</i> (27), <i>word</i> (27)
<i>Rooftops6</i>	<i>read</i> (163), <i>can</i> (120), <i>lesson</i> (94), <i>say</i> (92), <i>go</i> (90), <i>listen</i> (88), <i>like</i> (87), <i>write</i> (73), <i>children</i> (71), <i>make</i> (67), <i>coach</i> (65), <i>play</i> (65), <i>answer</i> (63), <i>people</i> (63), <i>think</i> (63), <i>work</i> (62), <i>chocolate</i> (59), <i>favourite</i> (55), <i>learn</i> (55), <i>look</i> (54), <i>find</i> (51), <i>get</i> (51), <i>use</i> (51), <i>song</i> (49), <i>year</i> (49), <i>egg</i> (48), <i>literacy</i> (48), <i>skill</i> (47), <i>story</i> (46), <i>information</i> (44), <i>again</i> (43), <i>new</i> (43), <i>thing</i> (42), <i>life</i> (41), <i>picture</i> (41), <i>win</i> (40), <i>day</i> (39), <i>group</i> (39), <i>must</i> (39), <i>question</i> (39), <i>good</i> (38), <i>sentence</i> (38), <i>more</i> (37), <i>party</i> (37), <i>book</i> (36), <i>very</i> (36), <i>ask</i> (35), <i>time</i> (35), <i>famous</i> (34), <i>kind</i> (34)
<i>Wonder6</i>	<i>go</i> (113), <i>unit</i> (107), <i>year</i> (98), <i>can</i> (84), <i>lesson</i> (83), <i>day</i> (75), <i>write</i> (75), <i>more</i> (74), <i>Olympic</i> (74), <i>listen</i> (70), <i>city</i> (69), <i>think</i> (67), <i>film</i> (62), <i>like</i> (61), <i>people</i> (61), <i>use</i> (61), <i>make</i> (60), <i>find</i> (57), <i>school</i> (57), <i>very</i> (56), <i>classmate</i> (53), <i>know</i> (51), <i>work</i> (50), <i>read</i> (48), <i>time</i> (48), <i>made</i> (47), <i>clothes</i> (45), <i>live</i> (45), <i>world</i> (45), <i>children</i> (44), <i>choose</i> (44), <i>light</i> (44), <i>question</i> (43), <i>watch</i> (42), <i>sport</i> (39), <i>start</i> (39), <i>story</i> (39), <i>dance</i> (38), <i>student</i> (38), <i>ask</i> (37), <i>energy</i> (37), <i>describe</i> (36), <i>look</i> (36), <i>play</i> (36), <i>tv</i> (36), <i>wear</i> (36), <i>wonder</i> (36), <i>had</i> (34), <i>new</i> (34), <i>wolf</i> (34)
<i>Mission6</i>	<i>go</i> (117), <i>listen</i> (109), <i>people</i> (94), <i>can</i> (92), <i>say</i> (91), <i>day</i> (81), <i>notebook</i> (78), <i>get</i> (76), <i>read</i> (61), <i>think</i> (58), <i>want</i> (58), <i>answer</i> (54), <i>help</i> (54), <i>mission</i> (52), <i>use</i> (52), <i>lot</i> (51), <i>very</i> (50), <i>like</i> (49), <i>thing</i> (49), <i>know</i> (41), <i>need</i> (40), <i>important</i> (38), <i>look</i> (38), <i>question</i> (38), <i>word</i> (38), <i>take</i> (37), <i>world</i> (37), <i>let</i> (36), <i>time</i> (36), <i>more</i> (35), <i>shop</i> (35), <i>shopping</i> (35), <i>come</i> (34), <i>most</i> (34), <i>travel</i> (34), <i>clean</i> (33), <i>here</i> (33), <i>new</i> (33), <i>start</i> (33), <i>story</i> (33), <i>had</i> (32), <i>write</i> (31), <i>check</i> (30), <i>tell</i> (30), <i>put</i> (29), <i>must</i> (28), <i>not</i> (28), <i>really</i> (28), <i>technology</i> (28), <i>place</i> (27)

6.3.2.2 Nivel de frecuencia de las palabras

La Tabla 6.9 muestra el predominio de las 1.000 más frecuentes (1K), donde en cuatro libros no se llega al 50% y en *Mission6* los sobrepasa en un 4% este porcentaje. El volumen de palabras en la banda *off-list* y la banda 2K está próximo al 25% respectivamente. En tres libros de texto (*Tiger6*, *Rooftops6* y *Wonder6*) la banda *off-list* supera a la banda de las 2.000 primeras palabras. La frecuencia acumulada (la suma de las 1K y 2K) revela que en todos los libros hay una prevalencia de las 1.000 y 2.000 palabras más frecuentes del inglés: por orden de mayor a menor frecuencia acumulada encontramos a *Mission6* (74,01), *Surprise6* (71,56), *Rooftops6* (69,59), *Wonder6* (65,24), y *Tiger6* (65,21).

Tabla 6.9 Nivel de frecuencia de las palabras de contenido en los libros de texto de sexto curso

Nivel	<i>Tiger6</i> %	<i>Surprise6</i> %	<i>Rooftops6</i> %	<i>Wonder6</i> %	<i>Mission6</i> %
1K	42,34	47,01	47,39	43,41	54,33
2K	22,87	24,55	22,20	21,83	19,68
AWL	6,70	3,89	5,71	7,57	6,77
<i>off-list</i>	28,09	24,55	24,70	27,19	19,22

6.3.2.3 Clase gramatical de las palabras

En la Tabla 6.10 se observa la cantidad de tipos por cada categoría y por los cinco libros de texto analizados. La columna que representa el total hace referencia a la cantidad de palabras pertenecientes a esa clase en el conjunto de los cinco libros de texto.

La estadística descriptiva indica que la media para los sustantivos es de 747 ($SD = 110,65$), mínimo 609, máximo 903. Para los verbos, la media es 272 ($SD = 43,12$), mínimo 229 y máximo 353. Respecto a los adjetivos, la media es 215 ($SD = 34,60$), mínimo 215,2 y máximo 166. Por último, la media para los adverbios es 57 ($SD = 9,58$), mínimo 42 y máximo 70. Estos datos nos sirven para identificar tendencias y hemos observado que en el caso de los sustantivos y adjetivos tres libros, *Surprise6*, *Rooftops6* y *Mission6*, están por debajo de la media. A estos tres libros se le suma *Tiger6* en cuanto a los verbos por debajo de la media. En referencia a los adverbios sólo *Surprise6* no alcanza la media. Como conclusión el libro de texto *Wonder6* supera la media en todas las categorías gramaticales, superando la media en 156 sustantivos, 81 verbos, 44 adjetivos y 13 adverbios. La Tabla 6.8 y la Figura 6.2 incluyen datos más precisos para poder valorar la distribución de la clase gramatical de las palabras de contenido.

Tabla 6.10 Distribución de palabras de contenido (tipos) por clase gramatical en los libros de texto de sexto curso

	<i>Tiger6</i>	<i>Surprise6</i>	<i>Rooftops6</i>	<i>Wonder6</i>	<i>Mission6</i>
Sustantivos	847	667	709	903	609
Verbos	270	229	262	353	244
Adjetivos	247	166	214	259	190
Adverbios	53	42	58	70	64
Total	1.417	1.104	1.243	1.585	1.108

En sexto curso, todos los libros muestran en su total un valor superior a las mil palabras de contenido. La tendencia es la misma en los cinco libros de texto, siempre hay más sustantivos, seguidos de los verbos, a continuación, los adjetivos y muy por debajo los adverbios. Atendiendo a las categorías de sustantivo, verbo y adjetivo, en primer lugar, está *Wonder6*, en segundo lugar, *Tiger6* y en tercer lugar *Rooftops6*, expresados en orden decreciente.

Centrándonos en los adverbios, en segunda posición aparece *Mission6*, seguido de *Rooftops6*, *Tiger6* y *Surprise6*. Queremos destacar que *Mission6* presenta un número mayor de adverbios en relación con el resto de los libros de texto, cuando en las demás categorías gramaticales su posición es la cuarta en cuanto a verbos y adjetivos, y la última respecto a sustantivos. El libro *Rooftops6* aparece en sexto curso en tercera posición en las cuatro categorías analizadas.

En la Figura 6.2 se visualiza la semejanza de las categorías independientemente del libro de texto y la discrepancia en la proporción de estas dentro de cada texto.

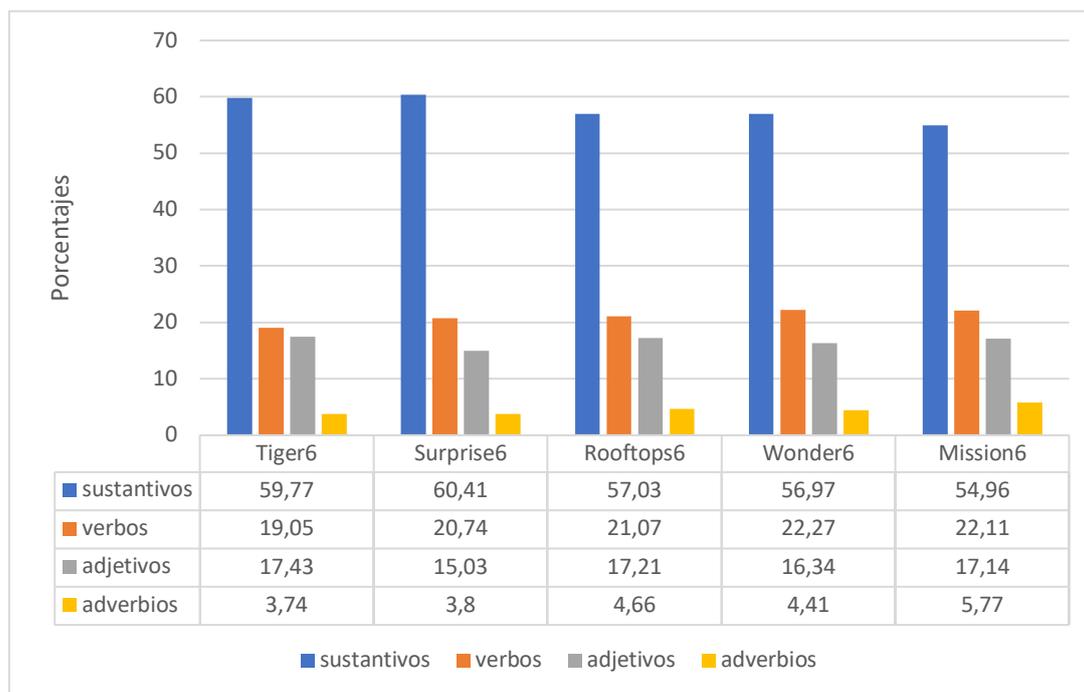


Figura 6.2 Libros de texto de sexto curso: porcentajes de categorías gramaticales

6.4. Palabras de contenido compartidas y exclusivas

Exponemos a continuación los resultados de la pregunta de investigación 1.3 en la que nos planteamos averiguar el número de palabras compartidas y exclusivas en libros de texto del mismo curso, pero de editoriales diferentes.

6.4.1 Tercer curso

La Tabla 6.11 muestra en las primeras cuatro columnas el número de palabras comunes en distintos libros de texto y la columna compartidas suma todas las palabras que se encuentran en varios textos frente a las que sólo se encuentran en un libro, a las cuales denominaremos, siguiendo la tradición de estudios de *learner corpus*, como palabras exclusivas. Como se puede observar, la categoría de sustantivos incluye el mayor número de palabras compartidas y exclusivas, a gran distancia de las demás categorías. Es remarcable también el hecho de que las palabras exclusivas excedan a las compartidas tanto en la categoría de sustantivos como en la de adjetivos.

Tabla 6.11 Palabras de contenido compartidas y exclusivas en libros de tercer curso

	5 libros	4 libros	3 libros	2 libros	Palabras compartidas	1 libro
Sustantivos	54	74	135	253	516	628
Verbos	37	27	23	72	159	133
Adjetivos	24	16	21	47	108	118
Adverbios	9	5	1	8	23	17
Total Tipos	124	122	180	380	806	896

Se observa que las palabras de contenido exclusivas superan al conjunto de las compartidas por un 52,57%. Presentando los porcentajes en orden decreciente vemos que las palabras compartidas por dos libros de texto son el 22,10%, en tres libros es el 10,68%, en cinco libros el 7,44% y en cuatro libros el 7,21%. La Figura 6.3 muestra esta comparativa de palabras compartidas frente a las no compartidas en los libros de tercer curso.

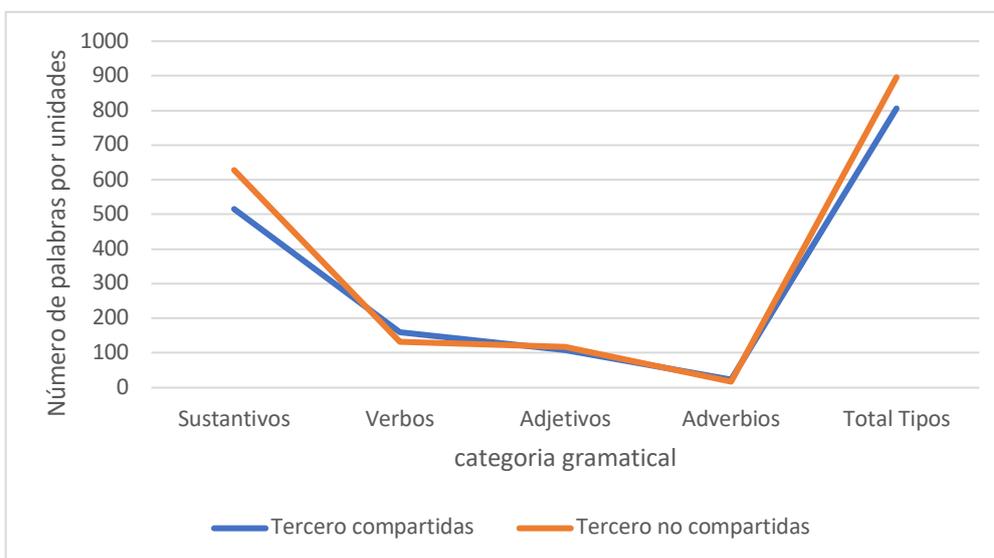


Figura 6.3 Comparativa de palabras compartidas versus no compartidas en los libros de tercer curso

6.4.2 Sexto curso

A continuación, en la Tabla 6.12 presentamos los datos de las palabras compartidas en distintos libros de texto. Asimismo, en la quinta columna, de izquierda a derecha, incluimos el cómputo total de palabras compartidas para facilitar la comparación con las

palabras exclusivas. Como se puede observar, los porcentajes de las palabras exclusivas frente a las compartidas son casi la mitad, las que sólo aparecen en un texto con el 50,83 por ciento frente al conjunto de las compartidas que es del 49,17 por ciento. La distribución de las compartidas los porcentajes es la siguiente: En dos textos es del 19,06, que aparecen en tres textos es el 11,93, con representatividad en cuatro textos el 7,71 y comunes a cinco textos el 10,47 por ciento. Las palabras comunes a cuatro textos presentan el menor valor. Destaca el léxico común en dos libros de texto porque este valor queda casi a la mitad, por encima del veinte por ciento en relación con los otros libros de texto sólo aparecen en un único libro de texto. La Figura 6.4 ofrece la comparativa de estos datos.

Tabla 6.12 Palabras de contenido compartidas y exclusivas en libros de sexto curso

	5 libros	4 libros	3 libros	2 libros	Palabras compartidas	1 libro
Sustantivos	139	135	205	363	842	1014
Verbos	81	46	71	101	299	236
Adjetivos	58	43	70	99	270	242
Adverbios	37	10	16	16	79	47
Total Tipos	315	234	362	579	1490	1539

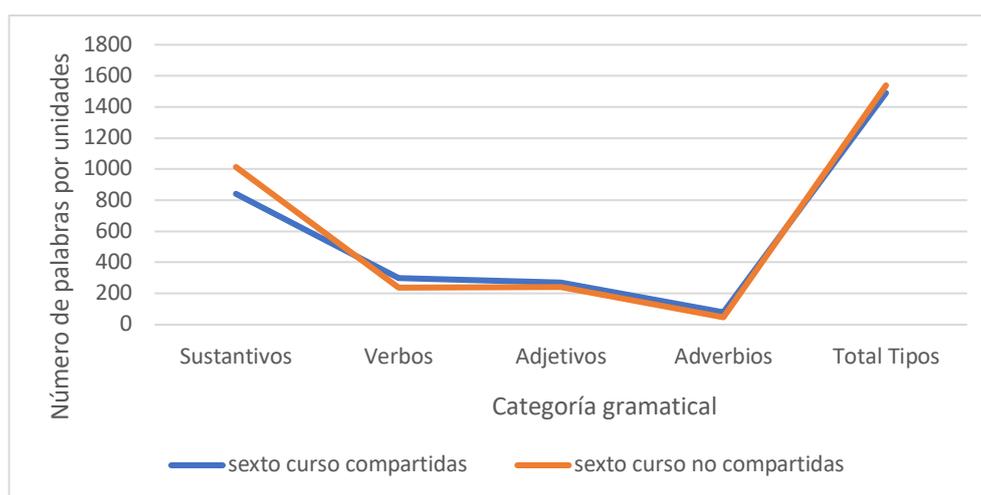


Figura 6.4 Comparativa de palabras compartidas versus no compartidas en sexto curso

6.4.3 Tipos comunes en los libros de texto de tercer curso

El objetivo de este apartado es identificar las palabras comunes o compartidas en los cinco libros de texto. Señalaremos dos cuestiones. En primer lugar, que para el análisis de las palabras compartidas nos basamos en el corpus total, independientemente de la frecuencia de la palabra. En segundo lugar, hemos considerado pertinente agrupar las palabras por clase gramatical a fin de aportar más información respecto al contenido común de los libros de texto de un mismo curso.

6.4.3.1 Sustantivos

Destacamos que sólo 52 sustantivos aparecen y se repiten en los cinco libros de texto de tercer curso de un total de 1.114. Los sustantivos compartidos son los siguientes: *activity, animal, banana, bed, book, brother, cat, chair, children, chocolate, class, costume, day, door, family, food, four, friend, frog, fun, game girl, grammar, hair, hello, home, house, kitchen, match, money, music, name, one, paper, park, past, picture, present, reading, school, shirt, sister, song, soup, story, swimming, table, ten, three, time, tv, y two.*

6.4.3.2 Verbos

Del total de 294 tipos de verbos, únicamente 39 se incluyen en los cinco libros de texto: *act out, answer, ask, can, choose, come, do, eat, find, fish, get, go, help, let, like, listen, look at, love, make, play, put, question, read, remember, repeat, run, say, see, show, sing, swim, take, use, walk, want, watch, wear, welcome y write.*

6.4.3.3 Adjetivos

Sólo hay 24 adjetivos compartidos en los cinco libros de texto de un total de 226 adjetivos que compone el corpus de adjetivos en tercer curso. El listado lo forman los siguientes tipos: *big, black, blue, brown, different, false, fantastic, favourite, green, grey, half, happy, hungry, long, new, old, orange, pink, red, short, small, special, true y white.*

6.4.3.4 Adverbios

De los cuarenta adverbios identificados en los libros de texto de tercer curso, tan sólo nueve son compartidos en los cinco libros. Este listado está formado por los siguientes adverbios o locuciones adverbiales: *here, now, o'clock, no, today, too, up, very* y *yes*.

6.4.4 Tipos comunes en los libros de texto de sexto curso

6.4.4.1 Sustantivos

Entre los sustantivos compartidos en sexto curso encontramos 138 tipos comunes en los cinco libros de texto de un total de 1.853. A modo de ejemplo, presentamos en orden alfabético los siguientes: *begining, centre, December, event, farmer, film, hello, job, king, life, match, name, October, park, queen, room, school, text, way* y *year*.

6.4.4.2 Verbos

Solo se presentan 83 verbos repetidos en cualquiera de los cinco textos, frente a los 541 tipos totales, esta cifra representa la sexta parte del total de verbos listados en los cinco libros de texto.

Estas acciones son: *add, buy, call, change, discover, eat, find, forget, give, imagine, know, leave, may, need, point, question, ride, send, share, speak, take, tell, thank, wait, work, write* y *wear*.

En este listado sólo aparecen cinco pasados irregulares: *had, made, saw, took* y *went*.

6.4.4.3 Adjetivos

De un total de 512 adjetivos tan sólo se comparten 58 en los cinco libros de texto, es decir, una octava parte es común. Entre ellos, encontramos los siguientes: *bad, best, better, cold, dark, different, exciting, fast, free, good, great, hard, kind, last, little, modern, normal, old, outside, popular, ready, right, sad, short, small, tall* y *young*.

6.4.4.4 Adverbios

De un total de 126 adverbios, en sexto curso hay 37 adverbios compartidos en los cinco libros de texto. Estos son: *across, again, also, always, around, away, back, down, else, far, finally, here, just, more, most, near, never, not, no, now, o'clock, off, often, once, only, out, really, so, soon, today, together, tomorrow, too, up, very, well, yes* y *yesterday*.

6.4.5 Tipos únicos en los libros de texto de tercer curso²⁸

6.4.5.1 Sustantivos

De los 1.144 sustantivos de tercer curso son exclusivos 628. Para dar una idea de su representatividad elegiremos en orden alfabético el tipo que presente mayor ocurrencia o si en el intervalo alfabético todos los tipos están por debajo de 6 ocurrencias anotaremos la que se considere a más representativa, según el criterio de la experiencia profesional de la doctoranda. Esta selección es la siguiente: *astronaut* (11), *basket* (41), *cucumber* (1), *dolphin* (11), *fairy* (2), *giant* (16), *helicopter* (6), *ingredient* (2), *January* (9), *key* (20), *laptop* (8), *meat* (8), *noodle* (6), *ocean* (11), *penguin* (6), *reader* (1), *sausage* (4), *teamwork* (4), *village* (8), *watermelon* (4), *xylophone* (1), *yard* (13) y *zoo* (8).

6.4.5.2 Verbos

En tercer curso de un total de 292 verbos, encontramos 133 tipos exclusivos. En el siguiente listado hemos seleccionado *attack* (1), *bring* (7), *collaborate* (29), *defence* (5), *evaluate* (7), *fold* (4), *hope* (2), *interview* (3), *knock* (2), *melt* (1), *pass* (4), *rehearse* (3), *sell* (5), *throw* (9) y *wed* (4). Resaltamos los pasados irregulares *could* (1) y *sat* (2) que sólo aparecen en un texto y con escasa ocurrencia.

6.4.5.3 Adjetivos

En tercer curso se han identificado un total de 226 adjetivos; de ellos 118 son exclusivos, es decir aparecen un libro, pero no en los demás, con una gran variedad de los libros

²⁸ Los datos que se exponen en esta sección se pueden consultar en el Anexo 6.

en los que aparecen. A modo de ejemplo, presentamos un listado alfabético con el nivel de ocurrencia entre paréntesis: *alone* (6), *best* (4), *checked* (2), *cultural* (27), *digital* (17), *enjoyable* (3), *functional* (8), *glowing* (4), *haunted* (1), *intelligent* (1), *lively* (7), *messy* (2), *national* (6), *oral* (7), *packed* (3), *quiet* (1), *raw* (2), *salty* (9), *spotted* (3), *sweet* (16), *unhealthy* (1), *wicked* (2) y *yummy* (2).

6.4.5.4 Adverbios

De los 40 adverbios identificados en los libros de tercer curso, el listado de adverbios exclusivos lo forman 17 tipos. Son los siguientes: *aloud* (6), *always* (1), *daily* (2), *downstairs* (1), *early* (3), *especially* (1), *far* (1), *lovely* (2), *meanwhile* (1), *most* (2), *nearly* (1), *normally* (1), *of course* (3), *originally* (1), *politely* (1), *still* (1) y *upstairs* (1).

6.4.6 Tipos únicos en los libros de texto de sexto curso

6.4.6.1 Sustantivos

Se vuelve a constatar el alto número de tipos con presencia única en cualquiera de los cinco libros de texto. De un total de 1.856 sustantivos, como tipos únicos hay 1.014. Incluimos aquí una mínima representación: *acusation* (1), *ackee* (7), *background* (3), *balcony* (7), *campsite* (22), *civilization* (5), *decoration* (7), *dictionary* (27), *desktop* (11), *earthquake* (5), *feather* (2), *giraffe* (4), *heart* (2), *illness* (2), *javelin* (9), *kilogram* (2), *lantern* (5), *marvel* (1), *neclace* (3), *occasion* (3), *pearl* (9), *questionnaire* (1), *retirement* (3), *scamp* (11), *thunder* (4), *user* (8), *victory* (2) y *war* (3).

6.4.6.2 Verbos

En los textos analizados en esta tesis en la categoría gramatical de los verbos en sexto curso encontramos un total de 535. De ellos, 236 ocurren en un solo libro de texto. Presentamos a continuación los siguientes tipos: *accompany* (4), *argue* (1), *announce* (2), *bake* (21), *boil* (1), *cheat* (5), *contaminate* (1), *cry* (4), *devastate* (1), *discount* (7), *examine* (1), *fell* (4), *forgive* (4), *get* (167), *get up* (1), *haggle* (16), *hurt* (3), *improve* (1), *kick* (1), *lie* (1), *organise* (4), *pollute* (1), *recognise* (4), *resolve* (1), *roar* (1), *seek*

(1), *skate* (7), *stare* (4), *toss* (2) y *upload* (8). Resaltamos los siguientes pasados irregulares; *brought* (1), *cought* (1), *meant* (1), *might* (17), *paid* (2), *slept* (3), *taught* (6) y *threw* (6).

6.4.6.3 Adjetivos

Se sigue repitiendo la tendencia de presentar en cualquier categoría gramatical más tipos únicos que comunes. En el caso de los adjetivos las palabras identificadas en los cinco libros analizados ascienden a 512, casi la mitad de ellas 242 aparecen en un único texto. Como muestra representativa incluimos los siguientes: *abstract* (2), *afraid* (1), *animated* (1), *archaeological* (3), *bilingual* (4), *bold* (1), *casual* (1), *clumsy* (1), *disqualified* (1), *dusty* (7), *enchanted* (1), *fancy* (1), *gorgeous* (1), *hardworking* (3), *impatient* (2), *loving* (1), *mountainous* (1), *Nepalese* (1), *peaceful* (1), *quite* (2), *realistic* (1), *residential* (4), *ruined* (1), *selfish* (2), *smelly* (8), *talkative* (1), *tiny* (1), *unknown* (1), *violent* (1), *wooden* (1) y *zonal* (1),

6.4.6.4 Adverbios

Adverbios exclusivos, aquellos que sólo aparecen en uno de los cinco libros hay 47 tipos de 126 en sexto curso de EP, su ocurrencia es mínima con apariciones unitarias. Estos tipos son: *absolutely*, *accurately*, *afterwards*, *ahead*, *aloud*, *already*, *angrily*, *approximately*, *brightly*, *carefully*, *commonly*, *correctly*, *crazily*, *deeply*, *differently*, *downstairs*, *easily*, *eventually*, *extremely*, *forever*, *generally*, *gradually*, *heavily*, *highly*, *loudly*, *normally*, *occasionally*, *officially*, *orally*, *overtime*, *passionately*, *politely*, *possibly*, *probably*, *professionally*, *proudly*, *sadly*, *seriously*, *simply*, *since*, *totally*, *truly*, *upstairs*, *upwards*, *vertically*, *weekly* y *wildly*.

6.5. Variación cuantitativa y cualitativa entre cursos

A continuación, mostramos los resultados la pregunta de investigación 1.4, mediante la cual pretendemos averiguar si se observa variación cuantitativa y cualitativa en las

palabras de contenido que se incluyen en los libros de texto en sexto respecto a tercero de Educación Primaria. En los apartados anteriores se ha realizado la descripción de la muestra total ya que se han analizado los cinco libros de texto utilizados en La Rioja en los cursos de tercero y sexto durante un periodo de tiempo de siete años. En este apartado conviene decir que realizaremos un cálculo de probabilidades centrado en la comparación y generalización de los dos cursos cuyo objetivo en la técnica de muestreo ha sido la descripción de las distintas variables (frecuencia y cantidad de tipos según distintos parámetros), aplicando un método paramétrico porque los datos provienen de una distribución caracterizada por la aplicación de diferentes variables que nos van a proporcionar una información con un enfoque clásico ya que se desconocían los valores de los parámetros aplicados.

6.5.1 Análisis cuantitativo

6.5.1.1. Incremento de tipos y ocurrencias

Presentaremos los resultados cuantitativos del número de tipos y ocurrencias en los libros de texto de cada curso. Los libros de tercer curso incluyeron menos tipos ($M = 660$, $SD = 105,33$)²⁹ que los libros de sexto curso ($M = 1.291,4$, $SD = 208,01$). Teniendo en cuenta la distribución de tipos en los libros de texto de tercero y sexto curso (ver Tabla 6.2 y 6.4), llevamos a cabo una prueba t para muestras dependientes, que, según un nivel de significancia (alfa) de 0,05, revela que las diferencias de tipos entre los libros de cada curso son significativas ($t(4) = -9,06$, $p = ,001$). Los libros de texto de tercer curso también incluyeron menor número de ocurrencias ($M = 4,379$, $SD = 868,13$) que los libros de sexto ($M = 8.885$, $SD = 1.208,32$). Basándonos en las ocurrencias de cada libro en tercero y sexto (ver Tablas 6.2 y 6.4), realizamos una prueba t para muestras dependientes, que mostró que estas diferencias también son significativas ($t(4) = -13,92$, $p = <,001$). La Tabla 6.13 muestra estos resultados.

²⁹ En la expresión de los datos estadísticos utilizaremos la convención habitual en lengua inglesa.

Tabla 6.13. Prueba *t* pareada: incremento de tipos y ocurrencias entre los libros de tercero y sexto

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Tipos	-9,062	4	< ,001	-4,053
Ocurrencias	-13,924	4	< ,001	-6,227

Desde un análisis más detallado, *Tiger3* presenta los mejores valores para tercer curso y *Wonder6* en sexto curso. Se observa que los libros de tercero presentan una media de 664 tipos, mientras que en los libros de sexto curso la media es de 1303 tipos, por lo que se produce una duplicación en el número de palabras que se incluyen en los libros de texto de tercer a sexto curso.

En relación con la *Standardised Type-Token Ratio* (STTR), cuya media para tercer curso es 29,77%, el libro más alejado es *Tiger3* (31,97%) y el más próximo es *Mission3* (27,37%). En sexto curso la media en la STTR es 35,86%, el texto más alejado de la media es *Wonder6* (38,62%) y el más próximo es *Surprise6* con (33,33%).

Observando las Tablas 6.1 y 6.2 podemos afirmar que el número de tipos septuplican a las ocurrencias tanto en tercer como en sexto curso en cada libro de texto, con la excepción de *Surprise3*, que sólo quintuplicaría su número de ocurrencias en cuanto a los tipos.

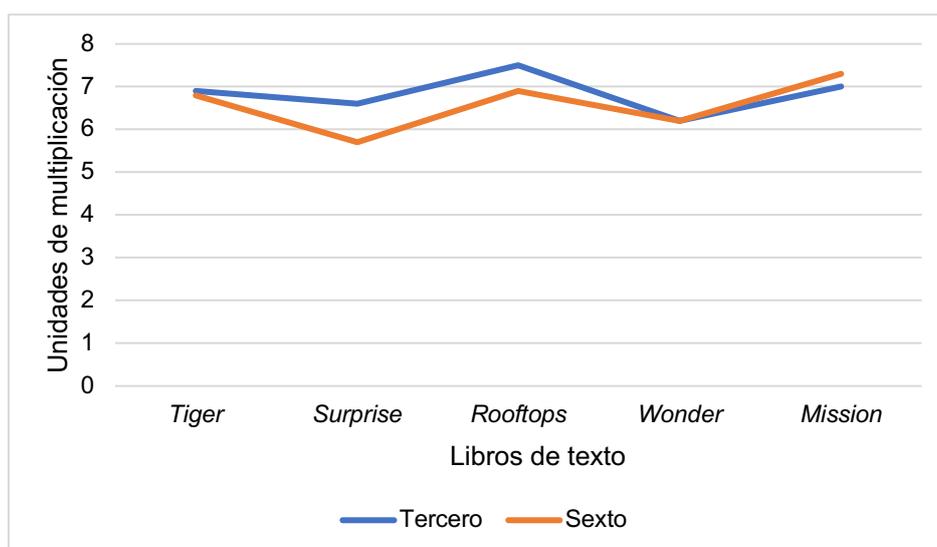


Figura 6.5 Distribución de ocurrencias y tipos en libros de texto tercero y sexto curso

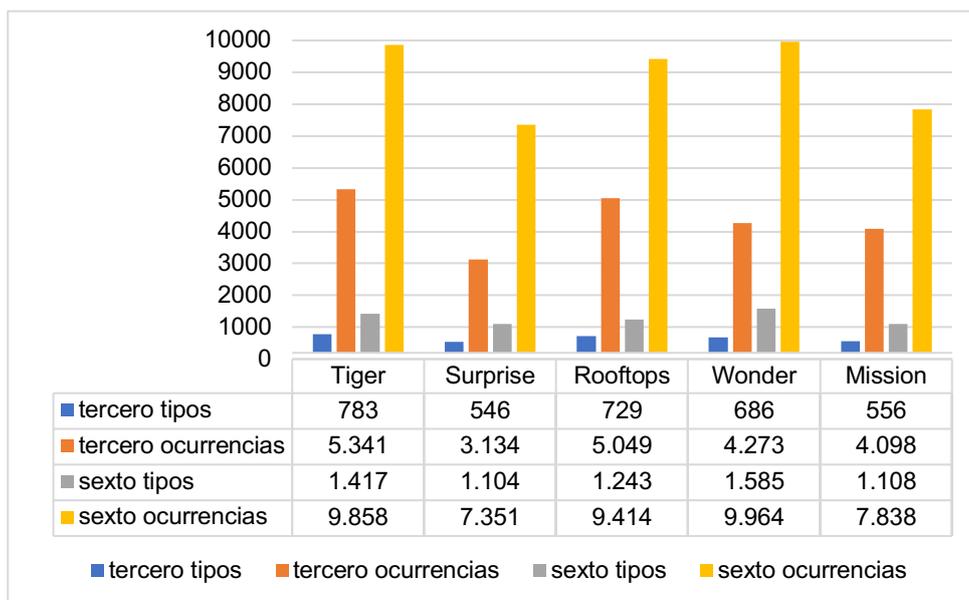


Figura 6.6 Comparativa de ocurrencias y tipos en los cursos de tercero y sexto por libro de texto

6.5.1.2. Comparación de las palabras más frecuentes en tercer y sexto curso

El parámetro en el que focalizamos la atención es en el número de ocurrencias de cada libro de texto, produciéndose un incremento del doble de las mismas de tercero a sexto curso. Sin embargo, hay más palabras con una frecuencia mínima en cuanto número de ocurrencias (inferior a seis) que superior a esta y este rasgo se repite en los dos cursos.

6.5.1.2.1. Nivel de frecuencia de tercero a sexto curso

Observadas las franjas de repetición de las palabras, teniendo en cuenta los listados de las 50 palabras más frecuentes, hay mayor repetición en sexto curso en las franjas comprendidas entre 50 y 100 ocurrencias y las 101 a 150 ocurrencias. Sin embargo, por debajo de las 49 repeticiones hay mayor número de palabras en tercer curso que en sexto curso.

6.5.1.2.2. Variación en el nivel de frecuencia de las palabras

En este apartado, el análisis se centra en el parámetro de la frecuencia externa. Se repite la pauta indistintamente del curso, tanto en tercero como en sexto curso la mayor

cantidad de tipos se sitúa en el nivel de las primeras 1.000 palabras, en segunda posición las palabras *off-list*, seguidas en tercer lugar por la franja de las segundas 1.000 palabras y en último lugar la banda de las palabras infrecuentes (AWL).

6.5.1.2.3. Variación en la clase gramatical de las palabras

A continuación, nos fijamos en el parámetro de la categoría gramatical. La pauta general es que en cualquiera de los dos cursos hay mayor número de sustantivos, seguido por la cantidad de verbos, adjetivos y en último lugar los adverbios. En cualquier categoría los datos de sexto curso duplican los de tercer curso.

6.5.1.2.4. Variación en las palabras compartidas y exclusivas de tercero a sexto curso

Los parámetros que se han tomado en cuenta para el análisis han sido dos: por un lado, cuantificar el número de libros de texto en los que aparecen los tipos del corpus de libros de tercero y sexto y, por otro lado, clasificarlos por su categoría gramatical. En cualquiera de las cuatro categorías gramaticales representadas hay mayor número de palabras exclusivas que compartidas. Otra tendencia observada es que el número de ocurrencias en las no compartidas o exclusivas es escaso, frente a un mayor número de ocurrencias en las palabras compartidas.

Podemos agrupar los resultados de los libros de tercer curso en tres grupos. En el primer grupo hay dos libros de texto, *Tiger3* y *Rooftops3* que muestran el mayor porcentaje de palabras exclusivas con un empate del 23,72%. Le siguen con porcentajes muy similares *Wonder3* con 19,56% y *Mission3* con 19,35% y, en última posición, *Surprise3* presenta el porcentaje más bajo de palabras exclusivas son el 14,38% del total.

Con referencia a sexto curso la primera observación recae sobre el total de palabras, en el que vemos que se aproximan al doble de las de tercer curso, manteniendo el orden decreciente de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. En cuanto a las palabras exclusivas, los porcentajes por libros de mayor a menor son los siguientes: *Tiger6* con

el 22,45%, seguido en segunda posición por *Mission6* con el 21,20% del total, en tercer lugar, hay dos libros, *Rooftops6* y *Mission6* con el 20,42% y 19,45% y en última posición está *Surprise* con el 16,57% de palabras exclusivas.

La Figura 6.7 muestra la comparativa de tipos únicos en los cursos de tercero y sexto.

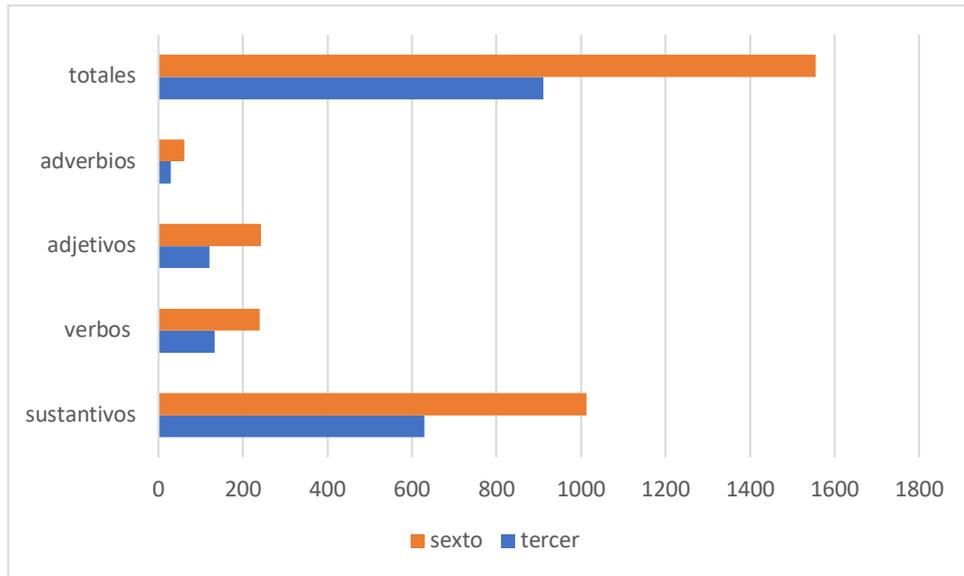


Figura 6.7 Comparativa de tipos únicos en los cursos de tercero y sexto (total y categoría gramatical)

6.5.2. Análisis cualitativo

6.5.2.1. Incremento de tipos y ocurrencias

Con relación a la STTR, que nos informa sobre la dispersión de los tipos y las ocurrencias respecto a la media en tercer curso los valores se sitúan por debajo del tercio y en sexto curso estos porcentajes superan el tercio del total de tipos y ocurrencias.

La STTR es más elevada en los libros de sexto curso, donde la varianza es de un 5,23 punto porcentual entre *Surprise6* (33,33%) que presenta el menor porcentaje y *Wonder6* que tiene el mayor (38,62%). Sin embargo, en tercer curso este porcentaje oscila en 4,6 puntos entre el mayor *Tiger3* (31,97%) y el menor *Mission3* (27,37%). Lo que indica un incremento del STTR de 0,63 puntos de tercero a sexto.

Si efectuamos un ranking comparativo entre los tipos y las ocurrencias presentados en las Tablas 6.1 y 6.2 y los datos de la Tabla 6.11, observamos que en las dos últimas posiciones están los libros pertenecientes a las editoriales Anaya con *Mission Accomplished* en cuarto puesto y Oxford, con la serie *Big Surprise* en quinta posición y coincidiendo en ambos cursos. Se puede afirmar que la relación tipo / ocurrencia en estos dos textos es homogénea y sigue el mismo patrón independientemente de las editoriales.

Tabla 6.14 Ranking decreciente de relación tipos / ocurrencias de tercero a sexto curso

	1ª Posición	2ª Posición	3ª Posición	4ª Posición	5ª Posición
Tipos 3º	<i>Tiger3</i>	<i>Rooftops3</i>	<i>Wonder3</i>	<i>Mission3</i>	<i>Surprise3</i>
Ocurrencias 3º	<i>Tiger3</i>	<i>Rooftops3</i>	<i>Wonder3</i>	<i>Mission3</i>	<i>Surprise3</i>
Tipos 6º	<i>Wonder6</i>	<i>Tiger6</i>	<i>Rooftops6</i>	<i>Mission6</i>	<i>Surprise6</i>
Ocurrencias 6º	<i>Tiger6</i>	<i>Wonder6</i>	<i>Rooftops6</i>	<i>Mission6</i>	<i>Surprise6</i>

En relación con el tercer puesto, vemos que en tercer curso los valores más altos en cuanto a los tipos y a las ocurrencias los presenta la editorial *Richmond* con *Wonder*

para tercer curso y *Oxford* con *Rooftops* para sexto curso. El mejor texto en cuanto a la primera posición es *Tiger3* presenta mayor número de ocurrencias en ambos cursos, pero ocupa la segunda posición en el número de tipos en sexto curso. En la segunda posición encontramos tres textos, en tercer curso *Rooftops3* destaca en tipos y ocurrencias; y en sexto curso para los tipos el texto representativo es *Tiger6* y en ocurrencias *Wonder6*.

6.5.2.2. Comparación de las palabras más frecuentes en tercer y sexto curso

6.5.2.2.1. Nivel de frecuencia de tercero a sexto curso

El volumen de las palabras que se repiten por debajo de seis veces es superior a las que se repiten por encima de ese número, lo que, como veremos en la discusión, puede dificultar la adquisición del vocabulario. El análisis de los datos del apartado 6.3.1.1 y 6.3.2.1 indica que en sexto curso hay mayor número de ocurrencias que en tercero, encontrando escasas palabras por encima de las 150 repeticiones.

6.5.2.2.2. Variación en el nivel de frecuencia de las palabras

En relación con la frecuencia externa, indistintamente del curso, el libro que muestra más palabras entre las primeras y segundas 1.000 palabras es *Mission Accomplished* cuyo porcentaje de palabras en este rango para tercer curso es del 80,64% de las palabras y en sexto curso es del 74,01%. Resaltaremos que el porcentaje es mayor en tercer curso que en sexto.

6.5.2.2.3. Variación en la clase gramatical de las palabras

Al centrarnos en la variación de la clase gramatical, podemos decir que se observa variación en los libros de texto. En tercer curso, es *Rooftops3* el libro que incluye que incluye el mayor número de sustantivos, mientras que en sexto curso es *Wonder6*. En cuanto a verbos, adjetivos, y adverbios el libro que mayor número presenta de ambas categorías en tercer curso es *Tiger3*, mientras que en sexto es de nuevo *Wonder6*. Los

adverbios en tercer curso sólo tienen cuatro posiciones porque se produce un empate en la segunda posición en los libros *Surprise3* y *Wonder3*, ambos presentan el mismo número de adverbios.

Del examen detallado de la distribución de palabras por clases gramaticales, se observa que los libros que más estabilidad presentan son *Tiger3* y *Wonder6*.

Tabla 6.15 Posición de los libros de texto por categoría gramatical

		<i>Tiger</i>	<i>Surprise</i>	<i>Rooftops</i>	<i>Wonder</i>	<i>Mission</i>
sustantivos	Tercer curso	2 ^a	5 ^a	1 ^a	3 ^a	4 ^a
	Sexto curso	2 ^a	4 ^a	3 ^a	1 ^a	5 ^a
verbos	Tercer curso	1 ^a	4 ^a	3 ^a	2 ^a	5 ^a
	Sexto curso	2 ^a	5 ^a	3 ^a	1 ^a	4 ^a
adjetivos	Tercer curso	1 ^a	5 ^a	3 ^a	2 ^a	4 ^a
	Sexto curso	2 ^a	5 ^a	3 ^a	1 ^a	4 ^a
adverbios	Tercer curso	1 ^a	2 ^a	3 ^a	2 ^a	4 ^a
	Sexto curso	4 ^a	5 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a

6.5.2.2.4. Variación en las palabras compartidas y exclusivas de tercero a sexto curso

Tanto en tercer curso como en sexto las palabras compartidas en cuanto a sustantivos están relacionadas con el mundo escolar (*class, school*), con el vestuario (*costume*), con las aficiones (*music, swimming*), con la ropa (*shirt*), animales (*cat*), la casa y los muebles (*bed, hose y kitchen*), con las personas y sus profesiones (*farmer*), la temporalización (*December, October*). Los verbos están relacionados con actividades escolares (*listen, read, write, look, repeat*), con el movimiento (*play, sing, run*), con verbos de emoción (*love, like*), y con verbos de habla (*say, tell, answer*). Los adjetivos hacen referencia a colores (*black, blue, orange*), sensaciones (*hungry*), estados de ánimo (*happy*), cualidades físicas de objetos (*short, long, new, old*) y expresión de emoción (*fantastic, favourite*) o de la certeza (*true*) o de la negación (*false*). Por último, los adverbios

compartidos hacen referencia a la afirmación (*yes, right*) a la negación (*no*) a la frecuencia (*now*), a la temporalización (*today*), a la cantidad (*very*) y al modo (*o'clock*).

En cuanto a las palabras exclusivas están relacionadas con el contenido específico del libro y aquella temática que abordan principalmente. De esta manera *Surprise* incluye léxico relacionado con la familia (*uncle, granny, aunty*). *Tiger* presenta temas relacionados con el entorno natural y el medio ambiente al igual que *Wonder* (*waterfall, volcano, mountain, pollution*). Sin embargo, *Rooftops* presenta más léxico relacionado con los aspectos sociales ya que focaliza su centro de interés en la vida en comunidad, aparecen palabras relacionadas con actividades sociales como *theatre, news, comic, stories, poem* y profesiones (*actor, actress*).

Finalmente, a pesar de las diferencias señaladas, todos los libros de texto presentan vocabulario relacionado con el mundo de la informática (*screen, desktop, post, email*) y los inventos (*bulb, printer*), si bien, las palabras relacionadas con estos campos semánticos pueden variar de un libro a otro, y las palabras compartidas por los cinco libros son muy escasas.

6.6. Conclusión

En este capítulo nos hemos centrado en el léxico frecuente de palabras de contenido de cinco libros de texto de tercer curso y cinco de sexto curso de las mismas editoriales en ambos cursos. Hemos intentado responder a cuatro preguntas de investigación mediante el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.

Los resultados señalan la existencia de diferencias sustanciales en el número de tipos y ocurrencias que contienen los libros de los dos cursos. No solo encontramos libros que contienen más tipos y ocurrencias de palabras que otros en un mismo curso, también, que cuando se comparten los mismos tipos de palabras, el número de ocurrencias es diferente en cada libro de texto. Asimismo, los datos indican la presencia de un gran número de palabras exclusivas en cada libro de texto, en los dos cursos.

En contraste con las diferencias observadas en los análisis cuantitativos, los resultados cualitativos indican que, independientemente del libro o del curso, la categoría gramatical predominante en las palabras de contenido que incluyen los libros de texto es los sustantivos, a continuación, los verbos, los adjetivos. Los adverbios apenas si están presentes en los libros de tercero y sexto curso. En cuanto al nivel de frecuencia de las palabras, observamos similitud en todos los libros de texto de los dos cursos. El nivel de frecuencia de las palabras que contienen los libros de texto corresponde a 1K y *off-list*, seguido por palabras pertenecientes a 2K. Finalmente, hemos observado un incremento (aunque desigual) en los libros de texto de tercer a sexto curso, sin embargo, los patrones identificados en cuanto a la clase gramatical predominante (sustantivos), y el nivel de frecuencia se repiten en los libros de texto de tercer y sexto curso.

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DEL LÉXICO EMOCIONAL

7.1. Introducción

En este capítulo presentamos los resultados de los análisis del contenido del léxico emocional de los diez libros de texto, cinco de tercer curso y cinco de sexto curso. Como hemos señalado en el Capítulo 5 de Metodología, para identificar el léxico emocional de cada uno de los diez libros de texto, se ha comparado el corpus total de las palabras de contenido de los libros de texto de cada curso con el listado de palabras indexadas por la dimensión de valencia de Warriner et al. (2013), referencia para la identificación de las palabras emocionales en nuestra Tesis Doctoral. Dicho listado comprende un total de 13.915 tipos de palabras de contenido y cada palabra incluye su media de valencia estándar, entre otros datos. A partir de esta referencia, en los libros de texto hemos extraído una suma total de 1.416 tipos de palabras de contenido (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) con los índices de valencia para tercer curso y 2.471 palabras para sexto curso. Estos resultados pueden consultarse en el Anexo 7.

Como señalamos con anterioridad en el Capítulo 5, la valencia es una dimensión utilizada en psicología para valorar las palabras de contenido desde las más agradables a las más desagradables. La carga emocional se gradúa de 9 a 1, siendo 9 el mayor valor positivo y 1 el de mayor valor negativo. Para facilitar la interpretación de las tablas que incluimos en este capítulo la valencia se representa con el símbolo V y la frecuencia o número de ocurrencias de una palabra emocional con la letra F.

7.2. Número de palabras emocionales en los libros de texto

A continuación, presentamos los resultados de la pregunta de investigación 2.1 en la que planteamos conocer el número de palabras emocionales que incluyen los libros de texto para la enseñanza del inglés en tercero y sexto curso de Educación Primaria.

En primer lugar, se expondrán los resultados correspondientes al tercer curso y a continuación en epígrafe diferente los referidos a sexto curso. Las Tablas 7.1 (Tercer curso) y 7.2 (Sexto curso) incluyen en la primera línea el número total de tipos de palabras de contenido. Aunque este dato ya se expuso con anterioridad (véase Capítulo 6, sección 6.2.1 Tercer curso y 6.2.2. Sexto curso), su inclusión en este capítulo nos sirve de referencia para valorar la frecuencia relativa de las palabras emocionales en función del número total de palabras de contenido contenidas en los libros de texto. En la segunda línea de ambas tablas se incluye el número de tipos de palabras identificadas en los libros de texto que se encuentran en el listado de Warriner et al. (2013), a las cuales identificamos como palabras emocionales. En la tercera línea cuantificamos el número de tipos de palabras que no se encuentran en dicho listado y a las que denominamos “no emocionales”. Por tipos entendemos palabras con diferente forma y significado.

7.2.1. Tercer curso

La Tabla 7.1 muestra la distribución de tipos de palabras emocionales en los cinco libros de tercer curso. La media de palabras emocionales es de 571,6 (desviación estándar 112,2, mínimo 432 y máximo 699 palabras), mientras que la media de palabras no emocionales arroja un total de 88,4 palabras (desviación estándar 21,05, mínimo 73 y máximo 124). Como se puede observar, el libro que incluye un número mayor de palabras emocionales es *Tiger3*, seguido por *Rooftops3* y *Wonder3*, los tres por encima de la media. En comparación, *Surprise3* y *Mission3* contienen un número de palabras emocionales por debajo de la media.

Tabla 7.1 Distribución de palabras emocionales y no emocionales en libros de tercer curso

	<i>Tiger3</i>	<i>Surprise3</i>	<i>Rooftops3</i>	<i>Wonder3</i>	<i>Mission3</i>
Total palabras de contenido	783	546	729	686	556
Palabras emocionales	699	473	649	605	432
Palabras no emocionales	84	73	80	81	124
Porcentaje palabras emocionales	89,27	86,63	89,02	88,19	77,69

7.2.2. Sexto curso

Con respecto a sexto curso, la media de palabras emocionales es de 1.097 (desviación estándar 179,2, mínimo 916 y máximo 1.345). Por su parte, la media de palabras no emocionales es de 194,8 (desviación estándar 32,3, mínimo 156 y máximo 240). La Tabla 7.2 indica que los libros que contienen palabras emocionales por encima de la media son respectivamente *Wonder6* y *Tiger6*, mientras que *Rooftops6*, *Surprise6* y *Mission6* están por debajo de la media. Respecto a palabras de contenido no emocionales, se trata de las palabras que no encontramos en el listado de Warriner et al. (2013).

Tabla 7.2 Distribución de palabras emocionales y no emocionales en libros de sexto curso

	<i>Tiger6</i>	<i>Surprise6</i>	<i>Rooftops6</i>	<i>Wonder6</i>	<i>Mission6</i>
Total palabras de contenido	1.417	1.104	1.243	1.585	1.108
Palabras emocionales	1.212	948	1.060	1.345	916
Palabras no emocionales	205	156	183	240	192
Porcentaje palabras emocionales	85,53	85,86	85,27	84,85	82,67

7.3. Distribución de la valencia en los libros de texto de tercero y sexto curso

En este apartado expondremos los resultados correspondientes a la PI 2.2 la cual pretende averiguar si se observan diferencias en la valencia de las palabras emocionales que contienen los libros de texto para la enseñanza del inglés de un mismo

curso. Como ya hemos señalado, para responder a esta pregunta, se llevó a cabo un recuento y clasificación de las palabras conforme a su valencia, utilizando para ello, los valores atribuidos a cada palabra en el listado de Warriner et al. (2013). Con objeto de facilitar la comparación del contenido de palabras emocionales con valores de valencia próximo en los libros de texto de cada curso, presentaremos los resultados agrupados en cinco rangos de valencia:

- 8,00 a 9,00, palabras de valencia muy positiva, con el valor de positividad más elevado: e.g., *fantastic* (V. 8,36), *joy* (V. 8,21) y *love* (V. 8).
- 6,00 a 7,99, palabras de valencia positiva: e.g., *surprise* (V. 7,44), *wed* (V. 6,79) y *quick* (V. 6,08).
- 5,00 a 5,99, palabras de valencia media: e.g., *team* (V. 5,91), *join* (V. 5,83) y *tiny* (V. 5,1).
- 3,00 a 4,99, palabras de valencia negativa: e.g., *trick* (V. 4,89), *hurry* (V. 4,32) y *lazy* (V. 3,05).
- 1,00 a 2,99 palabras de valencia muy negativa: e.g., *sick* (V. 2,29), *poison* (V. 2,16) y *attack* (V. 2).

Asimismo, una vez presentados los datos correspondientes a la distribución de la valencia, procederemos a su cotejo con los términos de emoción que aparecen en la clasificación de John-Laird y Oatley (1989). Esto nos permitirá valorar con exactitud en el Capítulo de discusión (Capítulo 9) hasta qué punto incluyen los libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés vocabulario de emoción.

7.3.1. Tercer curso

La Tabla 7.3 presenta la distribución de la valencia para este curso. Los datos señalan que las palabras emocionales con valencia negativa se encuentran por debajo de la centena y tienen una representación considerablemente menor que las palabras de

valencia positiva. Con ligeras variaciones, las tendencias señaladas son similares en todos los libros de texto de tercer curso. Respecto a las variaciones, y teniendo en cuenta el total de palabras emocionales, el cual comprende tanto palabras positivas como negativas, observamos que *Tiger3*, *Rooftops3* y *Wonder3*, contienen un número superior a las seis centenas frente a *Surprise3* y *Mission 3* que no llegan al medio millar. Como se puede observar, obviando la franja que hemos denominado de valencia media, las palabras de mayor grado de positividad cuatriplican a las palabras de índice negativo en tres de los libros de texto de tercer curso, salvo en *Rooftops3* y *Mission3* que las quintuplica. La mayor cantidad de palabras se encuentra en la franja de valencia positiva, seguidas de las palabras de valencia media, las palabras emocionales negativas, las muy negativas (a excepción de *Surprise3*) y, en último lugar, las palabras de valencia muy positiva.

Tabla 7.3 Distribución de palabras emocionales según la valencia (V) en tercer curso

	<i>Tiger3</i>	<i>Surprise3</i>	<i>Rooftops3</i>	<i>Wonder3</i>	<i>Mission3</i>
V. muy positiva	8	5	8	6	4
V. positiva	356	237	358	293	223
V. media	240	174	201	222	153
V. negativa	82	53	71	74	47
V. muy negativa	13	4	11	10	5
Total	699	473	649	605	432
Media	139,8	94,6	129,8	121	86,4
Desviación estándar	136,80	94,39	133,82	116,22	87,25

Como veremos en el Capítulo 9, el vocabulario específico para expresar emociones, sentimientos y estados de ánimo guarda estrecha relación con las palabras de valencias muy positiva y muy negativa, por esta razón, a continuación, y a lo largo del resto de los párrafos nos centramos en analizar con más detalle la representación de palabras pertenecientes a ambos rangos en cada libro de texto.

Comenzando por las palabras emocionales de valencia muy positiva (entre 8,00 y 9,00), y tal como indica la Tabla 7.3, vemos que ninguno de los libros supera la decena. Encontramos tres libros de texto *Wonder3*, *Surprise3* y *Mission3* con menos de seis

palabras y dos libros con ocho: *Tiger3* y *Rooftops3*. El siguiente listado muestra las palabras de valencia muy positiva que se incluyen en cada libro de texto junto al valor asignado a cada una de estas palabras en Warriner et al. (2013). Constatamos que únicamente cuatro palabras son compartidas por los cinco libros de texto: *happy*, *fun*, *fantastic* y *love*. En contraste encontramos tres palabras exclusivas: *hug*, *joy* que solo aparecen en *Tiger3*, y *excited* en *Rooftops3*. Para señalar las palabras compartidas en los cinco libros de texto utilizaremos la negrita y mayúscula para las exclusivas:

Tiger3

happy (8,47), *Christmas* (8,37), ***fun*** (8,37), ***fantastic*** (8,36), *free* (8,25), ***HUG*** (8,23), ***JOY*** (8,21), ***love*** (8,00).

Surprise3

happy (8,47), *Christmas* (8,37), ***fun*** (8,37), ***fantastic*** (8,36), ***love*** (8,00)

Rooftops3

happy (8,47), *Christmas* (8,37), ***fun*** (8,37), ***fantastic*** (8,36), *free* (8,25), ***EXCITED*** (8,11), ***love*** (8,00), *prize* (8,00).

Wonder3

happy (8,47), ***fun*** (8,37), ***fantastic*** (8,36), *free* (8,25), ***love*** (8,00), *prize* (8,00)

Mission3

happy (8,47), ***fun*** (8,37), ***fantastic*** (8,36), ***love*** (8)

Centrándonos en las palabras de valencia muy negativa (rango entre 1 y 2,99), su presencia es muy escasa en cada uno de los libros de texto de tercer curso; sin embargo, como muestra el siguiente listado, el número total de palabras de valencia muy negativa (28 palabras entre compartidas y exclusivas) es mayor que el de palabras de valencia muy positiva (diez palabras entre compartidas y exclusivas). El análisis detallado del listado de palabras con valencia muy negativa revela la ausencia de

palabras compartidas en los cinco libros, lo cual contrasta con la existencia de una media de tres palabras exclusivas en cada libro de texto:

Tiger3 (13 palabras / 6 exclusivas)

FIST (2,95), *scared* (2,8), *DANGER* (2,66), *PANIC* (2,56), *monster* (2,55), *MEAN* (2,43), *dangerous* (2,33), *horrible* (2,33), *thief* (2,32), *GREEDY* (2,1), *sad* (2,1), *worry* (2,1), *ATTACK* (2)

Surprise3 (4 palabras / 3 exclusivas)

ROBBER (2,9), *scared* (2,8), *WICKED* (2,63), *ENEMY* (2,22)

Rooftops3 (11 palabras / 3 exclusivas)

mistake (2,89), *DISAGREE* (2,84), *monster* (2,55), *UNHEALTHY* (2,55), *lost* (2,53), *dangerous* (2,33), *horrible* (2,33), *thief* (2,32), *sad* (2,1), *worry* (2,1), *STRESS* (1,79)

Wonder3 (10 palabras / 3 exclusivas)

mistake (2,89), *TROUBLE* (2,87), *scared* (2,87), *SMELLY* (2,68), *monster* (2,55), *angry* (2,53), *lost* (2,53), *horrible* (2,33), *POISON* (2,16), *sad* (2,1).

Mission3 (5 palabras / 2 exclusivas)

scared (2,8), *angry* (2,53), *UGLY* (2,47), *SICK* (2,29), *sad* (2,1).

Finalmente, abordamos la correspondencia de la valencia con los términos de emoción incluidos en la taxonomía de John-Laird y Oatley (1989). La Tabla 7.4 presenta las palabras del corpus de libros de tercer curso obtenido según índices de valencia que aparecen como palabras de emoción en esta taxonomía de John-Laird y Oatley (1989). Observamos un total de 63 palabras de emoción, de las cuales, 44 denotan emociones positivas y 19 negativas. En cuanto al tipo de emociones que denotan, vemos que en las positivas sobresalen las causativas, seguidas por las emociones de relación, y a continuación, aparecen a partes iguales las emociones básicas y las emociones

causadas o motivadas (*caused emotions*). En cuanto a las negativas, se observa el mismo número de causativas que de emociones causadas. Un dato relevante es que mientras que en las palabras positivas encontramos palabras de emoción genérica, en las negativas este tipo está ausente.

Tabla 7.4 Palabras de emoción en Johnson-Laird y Oatley y en el corpus de libros de texto de tercer curso

Tipología	Palabras de emoción
	Positivas
Generic: 3	<i>emotion (emotional)</i> (V. 6,62), <i>feel</i> (V.6,27), <i>feeling</i> (V. 6,50)
Basic: 6	<i>happy</i> (V. 8,47), <i>joy</i> (V. 8,21), <i>blue</i> (V. 6,53), <i>quiet</i> (V. 6,47), <i>stew</i> (V. 5,86), <i>high</i> (V. 5,77)
Emotional relations: 9	<i>love</i> (V. 8,00), <i>friendly</i> (V. 7,84), <i>enjoy</i> (V. 7,67), <i>treasure</i> (V. 7,65), <i>enjoyable (enjoy)</i> (V. 7,63), <i>warm</i> (V. 7,50), <i>like</i> (V. 7,44), <i>appreciate</i> (V. 7,33), <i>respect</i> (V. 6,79)
Caused emotions: 6	<i>pleasure</i> (V. 7,80), <i>thank (thankful)</i> (V. 7,77), <i>lovely (love)</i> (V. 7,55), <i>delicious (delight)</i> (V. 7,38), <i>bless (blessed)</i> (V. 7,20), <i>cross</i> (V. 5,67)
Emotional goals: 4	<i>fancy</i> (V. 7,43), <i>wish</i> (V. 7,14), <i>want</i> (v. 6,00), <i>need</i> (V. 5,45)
Causative: 11	<i>excited (excite)</i> (V. 8,11), <i>exciting (excite)</i> (V. 7,95), <i>relax</i> (V. 7,82), <i>amazing (amaze)</i> (V. 7,72), <i>surprise</i> (V. 7,44), <i>easy (ease - uneasy)</i> (V. 7,42), <i>content</i> (V. 6,72), <i>touch</i> (V. 6,64), <i>surprised (surprise)</i> (V. 6,57), <i>transport</i> (V. 5,90), <i>try</i> (V. 5,64)
Complex relations: 5	<i>hope</i> (V. 7,48), <i>favourite (favour)</i> (V. 7,39), <i>preference (prefer)</i> (V. 6,16), <i>prefer</i> (V.5,62), <i>shy</i> (V. 5,16)
	Negativas
Basic: 3	<i>sad</i> (V. 2,1), <i>angry</i> (V. 2,53), <i>low</i> (V. 4,39)
Emotional relations: 3	<i>dislike</i> (V. 3,25), <i>miss</i> (V. 4,10), <i>hard</i> (V.4,35)
Caused emotions: 6	<i>worry</i> (V. 2,1), <i>sick</i> (V. 2,29), <i>horrible (horrify, horror)</i> (V. 2,33), <i>panic</i> (V. 2,56), <i>kick</i> (V. 4,55), <i>sorry</i> (V. 4,81)
Emotional goal: 1	<i>greedy (greed)</i> (V. 2,10)
Causatives: 6	<i>stress</i> (V. 1,79), <i>scared (scare)</i> (V. 2,80), <i>scary (scare)</i> (V. 3,00), <i>fright (frighten)</i> (V. 3,26), <i>scare</i> (V. 3,55), <i>move</i> (V. 4,95)

En cuanto a la correspondencia de la valencia y palabras de emoción, como se puede observar, cinco presentan valencia muy positiva (8,00 a 9,00), treinta y una palabras tienen valencia positiva (6,00 a 7,99), ocho palabras se encuentran en el rango medio (5,00 a 5,99), diez palabras se corresponden con valencia negativa (3,00 a 4,99), y nueve con valencia muy negativa (1,00 a 2,99). Observamos que las palabras de emoción positiva son más numerosas en el rango de valencia positivo (6,00 a 7,99), al igual que en las palabras de emoción negativa, el mayor número se encuentra en el rango de valencia negativa (3,00 a 4,99).

7.3.2. Sexto curso

El examen detallado de los datos contenidos en la Tabla 7.5 revela que, si sumamos por una parte las palabras de valencia positiva y muy positiva, y las de valencia negativa y muy negativa por otra, vemos que las primeras superan a las segundas en todos los libros. No obstante, existen variaciones entre los libros. *Wonder6* es el libro que mayor número de palabras emocionales (positivas y negativas) contiene, seguido por *Tiger3* y *Rooftops6*, los tres por encima del millar de palabras. En comparación, *Surprise6* y *Mission6* no llegan a esta cifra, siendo este último el que menor número de palabras emocionales contiene.

Al igual que observamos en tercer curso, en sexto curso el mayor número de palabras lo encontramos en el grupo de valencia positiva, seguido por las valencia media, negativa, muy negativa, y en último lugar, las palabras de valencia muy positiva.

Tabla 7.5 Distribución de palabras emocionales según valencia en sexto curso

	<i>Tiger6</i>	<i>Surprise6</i>	<i>Rooftops6</i>	<i>Wonder6</i>	<i>Mission6</i>
V. muy positiva	7	10	8	11	8
V. positiva	590	465	525	570	425
V. media	428	330	387	495	324
V. negativa	151	112	114	221	132
V. muy negativa	36	31	26	48	27
Total	1.212	948	1.060	1.345	916
Media	242,4	189,6	212,	269,	183,2
Desviación estándar	228,57	178,31	207,07	227,76	164,92

Los datos de la Tabla 7.5 indican que el número de palabras de valencia muy positiva es considerablemente menor a las de valencia muy negativa. A fin de profundizar en el análisis, tal y como hemos procedido en tercer curso, en este punto nos centramos en las palabras de valencia muy positiva y negativa. El análisis detallado de las palabras de este rango indica que únicamente hay cuatro palabras en común en los cinco libros: *Christmas*, *fun*, *free* y *love*. En comparación, encontramos seis palabras exclusivas distribuidas en tres libros de texto, *Surprise6*, *Wonder6*, *Mission6*. Las palabras

exclusivas para el primer libro son *joy* y *laughter*, para el segundo, *hug*, y *excited*, y para el tercero, *honest* y *peaceful*. *Tiger6* y *Rooftops3* no incluyen palabras exclusivas en el rango de valencia muy positiva.

Tiger6 (7 palabras)

happy (8,47), **Christmas** (8,37), **fun** (8,37), *fantastic* (8,36), **free** (8,25), **love** (8), *prize* (8)

Surprise6 (10 palabras / 2 exclusivas)

happiness (8,48), *happy* (8,47), **Christmas** (8,37), **fun** (8,37), *fantastic* (8,36), **free** (8,25), **JOY** (8,21), **LAUGHTER** (8,05), **love** (8), *prize* (8)

Rooftops6 (8 palabras)

happy (8,47), **Christmas** (8,37), **fun** (8,37), *fantastic* (8,36), **free** (8,25), *magical* (8,23), *comedy* (8,05), **love** (8)

Wonder6 (11 palabras / 1 exclusiva)

happiness (8,48), **Christmas** (8,37), **fun** (8,37), *fantastic* (8,36), **free** (8,25), **HUG** (8,23), *magical* (8,23), **EXCITED** (8,11), *comedy* (8,05), **love** (8), *prize* (8)

Mission6 (8 palabras / 2 exclusivas)

happy (8,47), **Christmas** (8,37), **fun** (8,37), **free** (8,25), *magical* (8,23), **HONEST** (8,16), **love** (8), **PEACEFUL** (8)

A continuación, nos centramos en las palabras de valencia muy negativa (entre 1 y 2,99). Como se puede observar, apenas se comparten palabras de este rango en los cinco libros de texto. En concreto, únicamente encontramos dos palabras en común, *lost* y *sad*. En contraste, hay un total de 59 palabras exclusivas.

Tiger6 (36 palabras / 16 exclusivas)

FEVER (2,92), **CRASH** (2,9), **ABANDONED** (2,84), *robbery* (2,76), **EXTINCT** (2,74), *boring* (2,71), **UNWANTED** (2,71), **CRACK** (2,68), **SMELLY** (2,68),

*destroy (2,67), LITTER (2,58), angry (2,53), **lost** (2,53), PUS (2,52), thief (2,43), ARREST (2,33), dangerous (2,33), horrible (2,33), sick (2,29), AFRAID (2,25), HEADACHE (2,22), traffic (2,28), steal (2,17), **sad** (2,1), terrible (2,1), worry (2,1), SMALLPOX (2,02), PAIN (2), hate (1,96), crime (1,95), ILLNESS (1,95), HARM (1,91), unhappy (1,84), kill (1,81), stress (1,79), DISEASE (1,68), die (1,67).*

Surprise6 (31 palabras / 10 exclusivas)

*NASTY (2,95), WEAK (2,95), OPERATION (2,94), robber (2,9), SEWER (2,9), robbery (2,76), broken (2,75), fat (2,74), cruel (2,73), boring (2,71), UNEMPLOYED (2,67), monster (2,55), angry (2,53), **lost** (2,53), negative (2,52), ugly (2,47), SEWAGE (2,33), sick (2,29), enemy (2,22), stomach-ache (2,16), GREEDY (2,1), ROB (2,1), **sad** (2,1), worry (2,1), SLAVE (2,06), RUDE (2,04), hate (1,96), prison (1,94), POLLUTE (1,88), kill (1,81), die (1,67)*

Rooftops6 (26 palabras / 4 exclusivas)

*BORED (2,95), robber (2,9), INJECTION (2,89), disagree (2,84), tense (2,75), cruel (2,73), boring (2,71), disappointed (2,65), **lost** (2,53), negative (2,52), MEAN (2,43), LIE (2,39), dangerous (2,33), horrible (2,33), thief (2,32), war (2,23), steal (2,17), **sad** (2,1), terrible (2,1), worry (2,1), dead (2,02), hate (1,96), prison (1,94), unhappy (1,84), kill (1,81), stress (1,79)*

Wonder6 (48 palabras / 21 exclusivas)

*ORPHANAGE (2,95), ORPHAN (2,9), MISTAKE (2,89), BOSSY (2,86), MADNESS (2,86), SHOT (2,82), BLIND (2,8), disappointed (2,79), broken (2,75), tense (2,75), fat (2,74), EMERGENCY (2,72), boring (2,71), DISADVANTAGE (2,68), destroy (2,67), ARGUMENT (2,62), POOP (2,6), accident (2,55), monster (2,55), **lost** (2,53), negative (2,52), POISONOUS (2,52), BOMB (2,47), MAD (2,47), ugly (2,47), INJUSTICE (2,45), TOXIC (2,35), dangerous (2,33), TSUNAMI (2,33), thief (2,32), war (2,23), enemy (2,22), traffic (2,18), stomach*

ache (2,16), *criminal* (2,11), **sad** (2,1), *terrible* (2,1), *KIDNAPPING* (2,05), *VICTIM* (2,05), *dead* (2,02), *attack* (2), *pollution* (2), *POVERTY* (2), *hate* (1,96), *BURY* (1,95), *crime* (1,95), *DISASTER* (1,79), *die* (1,67)

Mission6 (27 palabras / 8 exclusivas)

disagree (2,84), *smelly* (2,68), *WASTE* (2,61), *accident* (2,55), *monster* (2,55), **lost** (2,53), *negative* (2,52), *INTRUDER* (2,46), *DISCRIMINATION* (2,45), *HURT* (2,45), *SUSPECT* (2,39), *EVIL* (2,34), *dangerous* (2,33), *horrible* (2,33), *thief* (2,32), *sick* (2,29), *VIOLENT* (2,26), *traffic* (2,18), *criminal* (2,11), **sad** (2,1), *terrible* (2,1), *worry* (2,1), *attack* (2), *pollution* (2), *crime* (1,95), *unhappy* (1,84), *RACISM* (1,48).

Por último, la Tabla 7.6 presenta 121 palabras de emoción identificadas según la clasificación de John-Laird y Oatley en el corpus de libros de sexto curso. De nuevo, aparece la predominancia de palabras positivas o muy positivas frente a las palabras negativas o muy negativas, con un total respectivamente de 78 y 43 palabras de emoción. Tanto en las palabras de valencia positiva como en las de valencia negativa prevalecen las emociones causativas. Al igual que en el corpus de libros de tercero, en sexto curso notamos la presencia de palabras positivas que denotan emociones genéricas, siendo casi inexistentes en las palabras negativas, donde únicamente encontramos una palabra genérica.

Tabla 7.6 Palabras de emoción en Johnson-Laird y Oatley y en el corpus de libros de texto de sexto curso

Tipología	Palabras de emoción
	Positivas
Generic: 5	<i>passion</i> (V. 7,53), <i>passionate</i> (V. 7,19), <i>calm</i> (V. 6,89), <i>feel</i> (<i>feeling</i>) (V. 6,27), <i>affect</i> (V. 5,65)
Basic: 10	<i>happy</i> (V. 8,47), <i>happiness</i> (V. 8,47), <i>joy</i> (V. 8,21), <i>peaceful</i> (8,00), <i>merry</i> (V. 7,20), <i>blue</i> (V. 6,53), <i>quiet</i> (V. 6,47), <i>stew</i> (V. 5,86), <i>high</i> (V. 5,77), <i>composed</i> (V. 5,64)
Relations: 11	<i>love</i> (V. 8,00), <i>friendly</i> (V. 7,84), <i>enjoy</i> (V. 7,67), <i>treasure</i> (V. 7,65), <i>warm</i> (V. 7,50), <i>like</i> (V. 7,44), <i>brave</i> (V. 7,38), <i>appreciate</i> (V. 7,33), <i>respect</i> (V. 6,79), <i>attachment</i> (<i>attached to</i>) (V. 6,00), <i>attach</i> (<i>attached to</i>) (V.5,26)
Emotional goals: 8	<i>romantic</i> (V. 7,61), <i>fancy</i> (V. 7,43), <i>wish</i> (V. 7,14), <i>desire</i> (V. 7,05), <i>patient</i> (<i>patience</i> , <i>impatient</i>) (V. 6,71), <i>curious</i> (<i>curiosity</i>) (V. 6,58), <i>want</i> (V. 6,00), <i>need</i> (V. 5,45)
Caused Emotions: 10	<i>awesome</i> (<i>awe</i>) (V. 7,86), <i>pleasure</i> (V. 7,80), <i>hilarious</i> (<i>hilarity</i>) (V. 7,80), <i>thankful</i> (V. 7,76), <i>care</i> (V. 7,64), <i>glad</i> (V. 7,55), <i>delicious</i> (<i>delight</i>) (V. 7,38), <i>wonder</i> (V. 6,68), <i>relief</i> (V. 6,63), <i>wild</i> (V. 5,94)
Causatives: 26	<i>excited</i> (<i>excite</i>) (V. 8,11), <i>excitement</i> (V. 8,11), <i>exciting</i> (<i>excite</i>) (V. 7,95), <i>relax</i> (V. 7,82), <i>amazing</i> (<i>amaze</i>) (V.7,72), <i>comfortable</i> (<i>comfort</i>) (V. 7,67), <i>amusing</i> (<i>amuse</i>) (V. 7,60), <i>lovely</i> (<i>lovable</i>) (V. 7,55), <i>loveliness</i> (V. 7,50), <i>easy</i> (<i>ease-uneasy</i>) (V. 7,47), <i>surprise</i> (V. 7,44), <i>inspire</i> (V. 7,42), <i>fascinating</i> (<i>fascinate</i>) (V. 7,37), <i>amaze</i> (V. 7,24), <i>comfort</i> (V. 7,24), <i>enchanted</i> (<i>enchant</i>) (V. 7,16), <i>attraction</i> (<i>attract</i>) (7,00), <i>surprising</i> (V. 6,75), <i>touch</i> (V. 6,64), <i>relief</i> (V. 6,63), <i>surprised</i> (V. 6,57), <i>console</i> (V. 6,53), <i>attract</i> (V. 6,38), <i>transport</i> (V. 5,90), <i>try</i> (V. 5,64), <i>stir</i> (V. 5,35)
Complex Emotions: 8	<i>confident</i> (V. 7,56), <i>hope</i> (V. 7,48), <i>empathy</i> (V. 7,29), <i>forgive</i> (V. 7,06), <i>proud</i> (<i>pride</i>) (V. 7,00), <i>security</i> (<i>secure</i>) (V. 6,41), <i>prefer</i> (V. 5,62), <i>shy</i> (V. 5,16)
	Negativas
Generic: 1	<i>abandon</i> (V. 2,84)
Basic: 6	<i>unhappy</i> (V. 1,84), <i>sad</i> (V. 2,1), <i>angry</i> (V. 2,53), <i>tense</i> (V. 2,75), <i>nervous</i> (V. 3,56), <i>low</i> (V. 4,39)
Emotional relations: 2	<i>hate</i> (V.1,96), <i>miss</i> (V. 4,1)
Caused emotions: 13	<i>pain</i> (V. 2), <i>worry</i> (V. 2,1), <i>afraid</i> (V. 2,25), <i>sick</i> (2,29), <i>horrible</i> (<i>horror</i>) (V. 2,33), <i>mad</i> (2,47), <i>madness</i> (<i>mad</i>) (V. 2,86), <i>worried</i> (<i>worry – unworried</i>) (V. 3,27), <i>horror</i> (V. 3,38), <i>kick</i> (V. 4,55), <i>charge</i> (4,61), <i>sorry</i> (V. 4,81), <i>cross</i> (V. 5,67)
Emotional goal: 2	<i>greedy</i> (<i>greed</i>) (V. 2,1), <i>impatient</i> (V.3,53)
Causatives: 17	<i>stress</i> (V. 1,79), <i>hurt</i> (V. 2,45), <i>terrified</i> (<i>terrify</i>) (V. 2,51), <i>frightening</i> (<i>frighten</i>) (V. 2,58), <i>disappointed</i> (<i>disappoint</i>) (V. 2,65), <i>boring</i> (<i>bore</i> , <i>boredom</i>) (V.2,71), <i>disappointment</i> (V. 2,79), <i>scared</i> (V. 2,80), <i>bored</i> (<i>bore</i> , <i>boredom</i>) (V. 2,95), <i>scary</i> (V. 3,00), <i>dull</i> (V. 3,42), <i>scare</i> (V. 3,55), <i>scandal</i> (<i>scandalise</i>) (V. 3,63), <i>shock</i> (V. 3,90), <i>fire</i> (V. 4,32), <i>shake</i> (V. 4,59), <i>move</i> (4,95)
Complex: 2	<i>Embarrassing</i> (<i>embarrassment</i>) (V. 3,53), <i>lone</i> (<i>lonely</i>) (V. 3,75)

En cuanto a la correspondencia de la valencia y palabras de emoción, como se puede observar, siete presentan valencia muy positiva (8,00 a 9,00), cincuenta y nueve palabras de emoción tienen valencia positiva (6,00 a 7,99), trece palabras de emoción presentan una valencia media (5,99 a 5,16) (*wild, stew, high, affect, composed, prefer, stir, attach, shy, transport, cross, need, try*), dieciocho palabras se corresponden con valencia negativa (3,00 a 4,99), y veinticuatro con valencia muy negativa (1,00 a 2,99). Al igual que veíamos en el corpus de tercero, en sexto curso, observamos que el mayor número de palabras de emociones se encuentra en el rango de valencia positiva, mientras que, en las palabras de emoción negativa, la valencia predominante recae en el rango muy negativo.

7.4. Conclusión

Teniendo en cuenta el análisis cuantitativo y fijándonos exclusivamente en el léxico emocional de los libros texto que hemos podido identificar en el listado de Warriner et al. (2013) en tercer curso, el libro *Tiger3*, de la editorial Macmillan, presenta más tipos (699) que cualquiera de los otros libros. Sin embargo, en sexto curso el libro de texto que presenta mayor vocabulario con emocional es *Wonder6* con 1.346 tipos de la editorial Richmond. Con menor representatividad de léxico emocional se encuentran los dos libros de la editorial Anaya *Mission3* y *Mission6* con 434 y 917 tipos emocionales respectivamente.

Con relación a la clasificación por el rango de valencia se repite la pauta para tercer y sexto curso en dos aspectos. El primero es que hay mayor volumen de palabras positivas que negativas y el segundo atiende a la distribución de las palabras emocionales. Hay más palabras en la franja de valencia positiva (6 a 7,99), le siguen la franja de valencia media (5 a 5,99), a continuación, las palabras pertenecientes a las negativas (3 a 4,99), seguidas de la franja muy negativa (1 a 2,99) y finalmente, las palabras con valencia muy positiva (8 a 9). En los dos cursos el número de palabras de valencia negativa es superior a la de valencia positiva. Ambas franjas muestran un léxico

con índices de valencia altos lo cual sugiere mayor carga emocional y expresividad. En ambos cursos hay mayor cantidad de palabras exclusivas en la valencia muy negativa y en la valencia positiva hay mayor número de palabras compartidas.

Observando las palabras exclusivas hay mayor número en las de valencia negativa que en las positivas. Con referencia a las palabras compartidas en los cinco libros de cada curso encontramos una mayor representación en las de valencia positiva (13) que en la de valencia negativa (2) y las cifras se repiten independientemente del curso.

Para cerrar este capítulo, señalaremos que existe una correspondencia entre las palabras identificadas según su valencia y las palabras de emoción positiva y negativa identificadas según la clasificación de John-Laird y Oatley (1989), los resultados señalan la predominancia de palabras de emoción positivas frente a palabras que denotan emociones negativas en los libros de texto de tercer y sexto curso.

CAPÍTULO 8. ANÁLISIS DE TEMAS

8.1. Introducción

En el Capítulo 4 se ha definido el concepto de tema en el campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas. En este capítulo abordaremos el Objetivo específico 3 de nuestra investigación, centrado principalmente en la identificación de los temas que contextualizan el input léxico en los libros de texto de la asignatura de Lengua extranjera Inglés. Identificaremos estos temas en la muestra de libros, estableceremos comparaciones por libro y por curso, y finalizaremos este capítulo valorando si estos temas se ajustan o no a los requisitos del Currículo vigente respecto al área de lenguas extranjeras.

8.2. Temas en los libros de texto de un mismo curso

La PI 3.1 se centra en identificar aquellos temas que se incluyen en los libros de texto de un mismo curso, pero de distinta editorial. Con el fin de disponer de evidencia más concreta sobre este asunto, abordaremos también el número de unidades didácticas, incluidas las unidades introductorias (UI) y el material suplementario (MS)³⁰, con presencia de estos temas en el material de cada curso.

En el Capítulo 5 explicamos el proceso seguido para la identificación de temas que presenta cada libro de texto. Seguimos las recomendaciones de Gibbs (2007) para la identificación, codificación y análisis cuantitativo y cualitativo de textos. Aunque Gibbs no se centró en libros de texto de inglés como lengua extranjera sino en textos en general, su marco nos permitió elaborar un marco de análisis basado en tres categorías temáticas identificadas en el Currículo de Educación Primaria: *The self (S)*, *Society and Community (C)* y *The world and universe (W)*. *The self (S)* abarca las realidades internas de la persona, o aprendiz, como el cuerpo y la apariencia de la propia familia y

³⁰ Como ya explicamos en el Capítulo 5, bajo la denominación de material suplementario hemos aglutinado las lecciones de revisión, realización de proyectos, fiestas, apéndices de gramática y un variado etcétera.

amigos/as, las creencias, las actitudes, los gustos y disgustos, los sentimientos, las interacciones comunicativas diarias y las relaciones. *Society and community (C)* incorpora a las personas como grupo en las comunidades, los modos de vida presentes y pasados, los medios de comunicación y las manifestaciones del arte y la cultura, como las tradiciones populares, la música y la literatura. La tercera categoría, *The world and universe, (W)*, incorpora el tiempo, la naturaleza, la ciencia y la tecnología. La Tabla 8.1 muestra la distribución por categoría temática de los 23 temas genéricos que hemos identificado en nuestra muestra de libros de texto de tercer y sexto curso. Cabe recordar que la presencia de cada uno de estos temas genéricos se registró una sola vez en cada unidad o material suplementario con independencia de que pudiera aparecer más veces en estas partes.

Conviene recordar que identificamos más temas en las categorías S y C, nueve en cada una frente a los cinco de la categoría W. Esta diferencia puede afectar a la frecuencia de aparición de estos temas en los libros de texto haciendo que W esté menos presente. Sin embargo, no necesariamente debe ser así, ya que algunos de estos temas genéricos pueden abarcar más contenido que otros o pueden ser más transversales y aparecer en más secciones del libro que otros.

En esta sección, nos centramos en explicar la presencia de los 23 temas genéricos introducidos anteriormente que identificamos a través de casos particulares en los libros de texto de un mismo curso, pero de distinta editorial. Daremos cuenta del número y tipo de temas de las categorías que abarcan los libros de este curso. Haremos alusión también a cómo se distribuyen los temas en las diferentes unidades de la muestra. A continuación, expondremos los resultados generales y por categoría temática en los materiales de tercer curso y, posteriormente, haremos lo correspondiente para sexto curso.

Tabla 8.1 Distribución de temas según categoría temática

<i>The self (S)</i>	<i>Society and community (C)</i>	<i>The world and universe (W)</i>
<i>S1. The person, family, and friends</i>	<i>C1. Professions, jobs, and trades</i>	<i>W1. Time, hours, days, months, and years</i>
<i>S2. Daily routines</i>	<i>C2. Cities and rural areas</i>	<i>W2. The weather and climate</i>
<i>S3. School life and subjects</i>	<i>C3. Countries, landscapes, and cultures</i>	<i>W3. Nature, environment, and sustainability</i>
<i>S4. Food, drink, and healthy habits</i>	<i>C4. Shopping, money, and fashion</i>	<i>W4. Animals</i>
<i>S5. Domestic chores, the house, and furniture</i>	<i>C5. Road, and traffic safety</i>	<i>W5. Science, technology, and inventions</i>
<i>S6. Emotions, feelings, and attitudes</i>	<i>C6. Information and communication media</i>	
<i>S7. Courtesy and convention formulas</i>	<i>C7. Art, stories, comic book characters, games, and songs</i>	
<i>S8. Leisure, free time activities, and sports</i>	<i>C8. Customs, traditions, and festivities</i>	
<i>S9. Holidays</i>	<i>C9. Values: justice, peace, equality, cooperation, and solidarity</i>	

A modo ilustrativo, en el Anexo 8 incluimos diez archivos PDF, dos por cada libro de nuestra muestra, con la siguiente selección de páginas en cada libro: portada, índice, ejemplo de unidad de introducción de muestra, ejemplo de material suplementario, ejemplo de unidad con presencia del tema *W3. Nature, environment, and sustainability*, y contraportada.

Se incluyen también ejemplos de unidades con presencia de los siguientes temas en los libros de tercer curso:

- *S8. Leisure, and free time activities, and sport.*
- *C3. Countries, landscapes, and cultures.*

Y ejemplos de unidades con presencia de los siguientes temas en los libros de sexto curso:

- *S6. Emotions, feelings, and attitudes.*
- *C7. Art, stories, comic book characters, games, and songs.*

Tabla 8.2 Unidades seleccionadas en el Anexo 8³¹

	Portada	Índice	Unidad de Introducción	Material Suplementario	W3. Nature, environment, and sustainability	S8 Leisure, and free time activities, and sport	C3. Countries, landscapes, and cultures	Contraportada
<i>Tiger3</i>	(p. 1)	(p. 2)	Welcome to the Tiger Street Club (pp. 3-4)	(pp. 37-38)	U6. <i>At the beach</i> (pp. 21-28)	U3. <i>Sport Star</i> (pp.13-20) U1. <i>A computer for the club</i> (pp. 5-12)	U7. <i>Tiger Street Club Review</i> (pp. 29-36)	(p. 39)
<i>Surprise3</i>	(p. 1)	(p. 2)	Hello Granny! (pp. 3-6)	(pp. 15-16) (pp. 33-38)	U2. <i>Wizard school</i> (pp. 7-14)	U3. <i>Activity camp</i> (pp. 17-24)	U6. <i>Haunted house</i> (pp. 25-32)	(p. 39)
<i>Rooftops3</i>	(pp. 1-2)	(pp. 3-4)	On High Street (pp. 5-6)	(pp. 27-28) (pp. 39-41)	U5. <i>At the Rooftops Zoo</i> (pp. 29-37)	U3. <i>At Rooftops Café</i> (pp. 7-16)	U4. <i>At the Library</i> (pp. 17-26)	(p. 42)
<i>Wonder3</i>	(p. 1)	(pp. 2-3)	Welcome (pp. 4-6)	(pp. 13-14) (pp. 22-25) (pp. 34-37)	U8. <i>At the beach</i> (pp. 26-33)	U3. <i>In the snow</i> (pp. 7-12)	U4. <i>On stage</i> (pp. 15-21)	(p. 38)
<i>Mission3</i>	(p. 1)	(pp. 2-3)	Let's start (pp. 4-5)	(pp. 30-41)	U3. <i>The Weather</i> (pp. 14-21)	U1. <i>My Room</i> (pp. 6-13)	U4. <i>Going Places</i> (pp. 22-29)	(p. 42)
	Portada	Índice	Unidad de Introducción	Material Suplementario	W3. Nature, environment, and sustainability	S6. Emotions, feelings, and attitudes	C7 Art, stories, comic book characters, games, and songs	Contraportada
<i>Tiger6</i>	(p. 1)	(pp. 2-3)	Welcome back to the TSLN (pp. 4-5)	(pp. 26-28)	U5. <i>Ingenious inventions</i> (pp. 16-25)	U1. <i>In your free time</i> (pp. 6-15)	U5. <i>Ingenious inventions</i> (pp. 16-25)	(p. 29)
<i>Surprise6</i>	(p. 1)	(p. 2)	Starter (pp. 3-6)	(pp. 23-30)	U5. <i>Life at home</i> (pp. 15-22)	U1. <i>Heroes and villains</i> (pp. 7-14)	U5. <i>Life at home</i> (pp. 15-22)	(p. 31)
<i>Rooftops6</i>	(p. 1)	(pp. 2-3)	Welcome to the Town Hall (pp. 4-7)	(pp. 18-19) (pp. 30-31) (pp. 40-46)	U6. <i>At the Future Fair</i> (pp. 32-39)	U4. <i>At the Theatre</i> (pp. 20-29)	U2. <i>At the Dig</i> (pp. 8-17)	(p. 47)
<i>Wonder6</i>	(p. 1)	(pp. 2-3)	Welcome to the Wonder Lab! (pp. 4-6)	(pp. 15-16) (pp. 25-26) (pp. 35-39)	U7. <i>Super cities</i> (pp. 27-34)	U2. <i>Extraordinary animals</i> (pp. 7-14)	U6. <i>Champion children</i> (pp. 17-24)	(p. 40)
<i>Mission6</i>	(p.1)	(pp. 2-3)	Let's start (pp. 4-5)	(pp. 22-23) (pp. 32-44)	U4. <i>Let's tidy up!</i> (pp. 14-20)	U3. <i>Once upon a time...</i> (pp. 6-13)	U6. <i>Problems in Happyville</i> (pp. 24-31)	(p. 45)

³¹ El número de páginas indicado corresponde con la paginación de cada archivo PDF, no con la paginación de los libros de texto.

8.2.1. Tercer curso

8.2.1.1. Resultados generales

La Tabla 8.3 muestra la distribución de temas identificados en las unidades didácticas de los libros de texto de tercer curso para cada una de las tres categorías temáticas establecidas (*S*, *C*, *W*). Globalmente, en la muestra de libros de tercero se abordan los 23 temas de las categorías. Ningún libro, en particular, aborda los 23 temas, aunque observamos que existe bastante coincidencia al respecto: tres libros cubren 17 o 18 temas y los otros dos 15 temas. Desde la perspectiva de los temas compartidos y no compartidos, se observa que solo ocho temas (*S2*, *S6*, *S8*, *C3*, *C7*, *C8*, *W1* y *W3*) son comunes a los cinco libros de texto, lo que supone un 34,78% sobre los 23 temas posibles. Por categorías, se comparte un tercio de los nueve temas de *S* y *C*, y un poco menos de la mitad de los temas de *W*.

Observamos que *S* (*The self*) está presente a través de sus nueve temas en *Surprise3*, seguido de *Wonder3*, con siete manifestaciones, *Tiger3* y *Rooftops3* con seis temas, y *Mission6* con cinco manifestaciones. El bloque temático de *C* (*Society and community*) no se incluye por completo en ninguno de los cinco libros de texto analizados. Aquí *Rooftops3* presenta ocho manifestaciones, *Wonder3* siete, *Mission3* seis temas, y concluyen *Tiger3* y *Surprise3*, con cinco representaciones cada uno. La categoría *W* (*The world and universe*) está presente a través de cuatro temas en cuatro libros: *Tiger3*, *Surprise3*, *Rooftops3* y *Mission3*. El libro que cubre menos temas en esta categoría es *Wonder3*, solo tres temas. La Figura 8.1 ilustra estos resultados mostrando el porcentaje de temas de cada categoría temática que se incluye en cada libro. Al disponer de distinto número de temas por categoría, hallamos porcentajes con el fin de obtener un resultado más objetivo sobre la cobertura que recibe cada categoría en el libro. No se observan tendencias claras en los resultados de cada libro con respecto a todas las categorías. Algunos libros muestran resultados muy dispares, por ejemplo, *Surprise6* cubre en su totalidad *S*, pero apenas supera la mitad de los temas incluidos para la categoría *C*.

Tabla 8.3 Distribución de temas en los libros de tercer curso

Libro de texto	Unidades didácticas	Categorías temáticas y temas				Total temas
		S	C	W		
<i>Tiger3</i>	<i>U1. Welcome back to the TSC</i> <i>U1. A Computer for the Club</i> <i>U2. Animal World</i> <i>U3. Sports Star</i> <i>U4. Food We Like</i> <i>U5. Things We Do Every Day</i> <i>U6. At the Beach</i> <i>U7. Tiger Street Club Review</i> <i>MS. Festivals</i>	1. S1: U1 2. S2: U1, U5 3. S4: U4 4. S6: U3 5. S8: U1, U3 6. S9: U6	1. C3: U7. 2. C6: U1, U3, U6 3. C7: U4, U5 4. C8: U5, MS, MS, MS 5. C9: U2, U3	1. W1: U4, U5 2. W3: U6 3. W4: U2, U6 4. W5: U1	15	
<i>Surprise3</i>	<i>U1. Hello Granny!</i> <i>U1. In the Jungle.</i> <i>U2. Wizard School.</i> <i>U3. Activity Camp.</i> <i>U4. Lunch with Aliens.</i> <i>U5. The Robber's Clothes.</i> <i>U6. Haunted House.</i> <i>MS. Reviews. Festivals</i>	1. S1: U1 2. S2: U2 3. S3: U2 4. S4: U4 5. S5: U6 6. S6: U1, U6 7. S7: U4 8. S8: U3, MS 9. S9: U5	1. C3: U3, U6 2. C4: U5, MS 3. C7: U5, MS 4. C8: U2, MS, MS, MS 5. C9: U7	1. W1: U1, U2 2. W3: U2 3. W4: U1 4. W5: U4	18	
<i>Rooftops3</i>	<i>U1. On High Street.</i> <i>U1. At Flat Number 6.</i> <i>U2. At the Fancy Dress Shop.</i> <i>U3. At the Rooftops Café</i> <i>U4. At the Library.</i> <i>U5. At Rooftops Zoo.</i> <i>U6. At the Takeaway.</i> <i>MS. Projects, Rooftops Book Club.</i> <i>Festivals</i>	1. S1: U1 2. S2: U3 3. S4: U6 4. S5: U1 5. S6: U6 6. S8: U3	1. C1: U4 2. C2: U1 3. C3: U1, U6 4. C4: U2 5. C6: U2, U3, U4 6. C7: U1, U4, MS 7. C8: U2, U6, MS, MS, MS 8. C9: U2, U3, U4	1. W1: U3, U5 2. W2: MS, U5, MS 3. W3: MS, U5 4. W4: U5	18	
<i>Wonder3</i>	<i>U1 Welcome!</i> <i>U1. New Friends.</i> <i>U2. Tasty Food.</i> <i>U3. In the Snow.</i> <i>U4. On Stage.</i> <i>U5. On the Farm.</i> <i>U6. Tick, Tock!</i> <i>U7. Fairy Tales.</i> <i>U8. At the Beach.</i> <i>MS. Festivals.</i>	1. S1: U1, U1, U3 2. S2: U4, U5 3. S4: U2, U5 4. S5: U7 5. S6: U1, U3, U4 6. S8: U3 7. S9: U3, U8	1. C1: U6, U7 2. C2: U1 3. C3: U4 4. C4: U3, U6, U8 5. C5: U6 6. C7: U1, U7 7. C8: U2, MS, MS	1. W1: U1, U6 2. W3: U3, U5, U8 3. W4: U5	17	
<i>Mission3</i>	<i>U1. Let's start!</i> <i>U1. My Room.</i> <i>U2. Cool Clothes</i> <i>U3. The Weather.</i> <i>U4. Going Places.</i> <i>U5. School Time.</i> <i>U6. Having fun.</i> <i>MS. Reviews. Festivals.</i> <i>Grammar Appendix.</i> <i>Stories. Picture Dictionary</i>	1. S2: U6 2. S3: U1, U5, MS, 3. S5: U1 4. S6: U1. 5. S8: U1, U5, U6, MS	1. C3: U1, U2, U4 2. C4: U2 3. C5: U4 4. C6: U1, MS 5. C7: U4, U6, MS 6. C8: U5, U6, MS, MS, MS	1. W1: U1, U3, U5, MS 2. W2: U2, U4 3. W3: U2, U3 4. W5: U3, U4, MS	15	

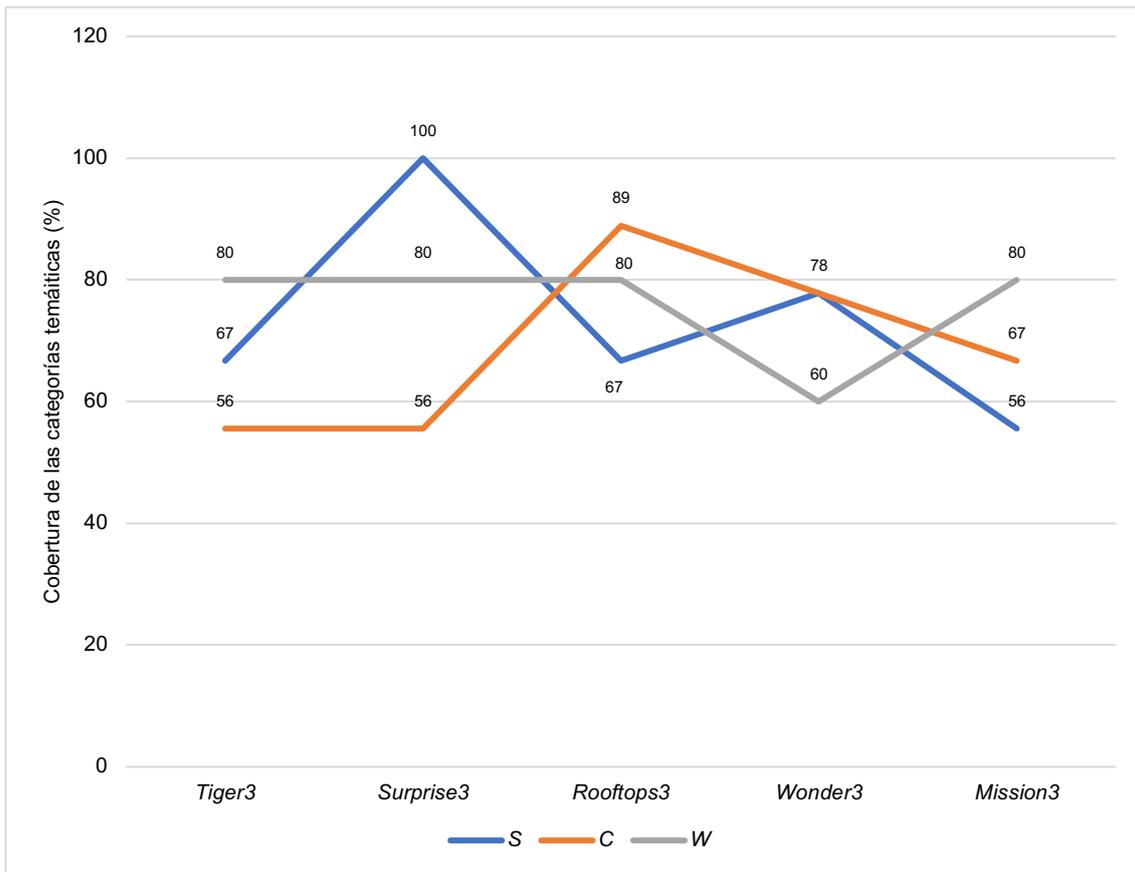


Figura 8.1 Cobertura de categorías temáticas en los libros de tercer curso (%)

La Tabla 8.4 incluye, entre otros, las medias sobre la cobertura recibida por cada categoría en los libros de este curso. Según estos datos, *W* es la categoría que se abarca más exhaustivamente de las tres, seguida por *S* y finalmente por *C*. La mayor desviación estándar es la de los resultados de la categoría *S*.

Tabla 8.4 Estadística descriptiva: cobertura de las categorías temáticas (% temas presentes en libros de tercer curso).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
<i>S (The self)</i>	73	16,85	67	100
<i>C (Society and community)</i>	69	14,48	56	89
<i>W (World and universe)</i>	76	8,94	60	80

Independientemente de que un libro cubra mayor o menor número de temas de una categoría, otro resultado que puede arrojar más luz sobre la presencia de unas u otras categorías es el que atañe al número de unidades de un libro en las que puede aparecer un mismo tema. Así, basándonos en los datos que proporciona la Tabla 8.3, identificamos cierta jerarquía en la presencia de las categorías según el número de unidades que contienen sus temas (Figura 8.2). En general, C es la categoría más presente en los libros, con excepción de *Wonder3*, donde es más frecuente la temática de S, y *Surprise3*, donde C y S cuentan con el mismo número de apariciones en las unidades. Observamos que, en general, W es la categoría con menos presencia en cada material, a excepción de *Rooftops3* y *Mission3*, donde supera a S ligeramente. La Tabla 8.4 muestra la estadística descriptiva sobre las unidades con presencia de temas de cada categoría.

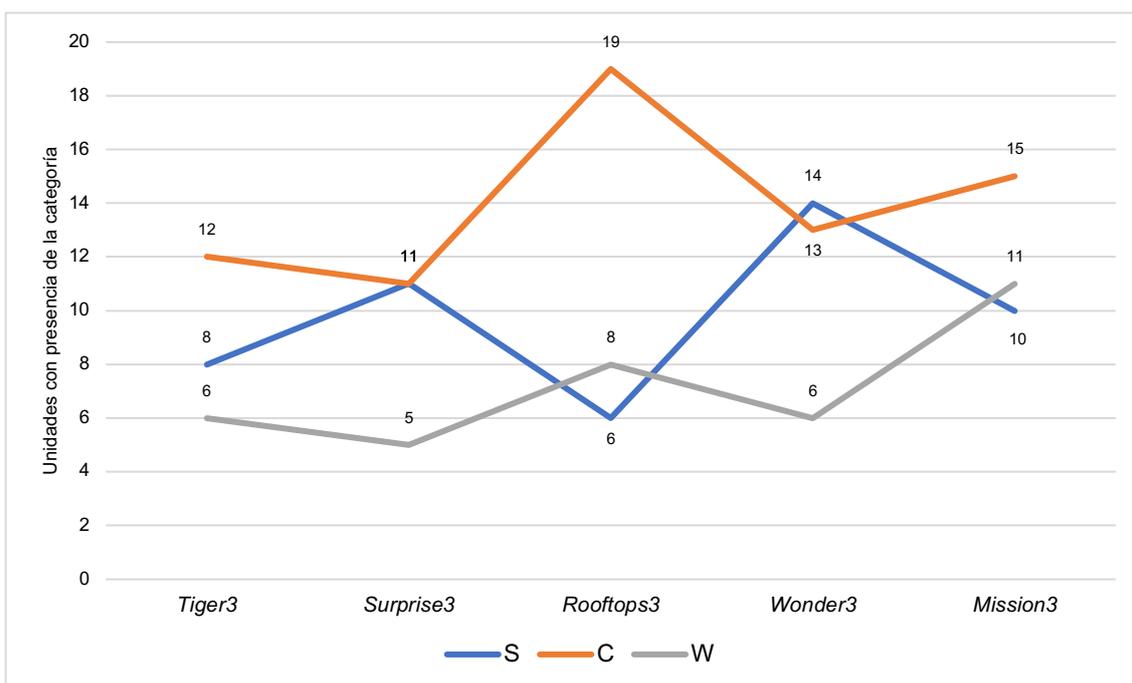


Figura 8.2 Distribución de categorías temáticas por libro: tercer curso

Tabla 8.5 Estadística descriptiva: unidades por libro con presencia de la categoría (tercer curso)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
<i>S (The self)</i>	9,8	3,03	6	14
<i>C (Society and community)</i>	14	3,16	11	19
<i>W (World and universe)</i>	7,2	2,38	5	11

8.2.1.2. Resultados por categoría temática

8.2.1.2.1. The self (S)

En este apartado profundizaremos en la distribución de temas que conforman la categoría *The self (S)*, y que abarcarían el léxico necesario para expresar relaciones familiares y personales, las rutinas diarias (ya sean en el entorno escolar, en el ambiente doméstico o en el tiempo libre), la comunicación de necesidades básicas, como comer o beber, o el estado anímico del alumnado de tercer curso de Educación Primaria. Tomando como referencia la información de la Tabla 8.3, la completaremos aquí con la proporcionada en la Tabla 8.6, que muestra los siguientes resultados:³²

- (i) Desglose (número y porcentaje) y total de unidades por libro con presencia de temas de la categoría S;
- (ii) Total de unidades de la muestra de libros (número y porcentaje) con presencia de temas de la categoría;
- (iii) Total de unidades en toda la muestra con presencia de la categoría en general.

Observamos que la categoría *The self (S)* está presente en 49 unidades de los libros de tercer curso. Según los temas de esta categoría el más presente es *S8. Leisure, free time activities, sports* seguido de *S6. Emotions, feelings, and attitudes*, *S2. Daily routines* y *S1. The person, family, and friends*, un tema que suele localizarse en la unidad introductoria, donde se presentan los personajes que van a conducir al alumnado a

³² Incluiremos estos datos para cada una de las otras categorías en tercer y sexto curso.

través de las diferentes unidades didácticas. Resaltamos que este tema no tiene ninguna representación en *Mission3*. En contraposición en el texto *Wonder3* aparece en tres momentos diferentes: en la unidad de presentación, *Welcome!*; en la unidad U1 *New Friends* y en U7 *Fairy Tales*, donde se describe a los personajes, y en el cuento *The Angry Princess*, donde se retoma la descripción de los personajes, pero a través de cuentos.

En las posiciones intermedias identificamos temas como S4. *Food, drink and healthy habits*, el cual no tiene representación en el texto *Mission3*. El texto *Wonder3* lo trata dos veces con la U2 *Tasty food*, donde se mencionan diferentes tipos de comidas y alimentos, en la lectura *The Giant's Kitchen*, en la U5 *On the Farm*, donde el tema de los animales centra la atención en los alimentos, y en la lectura *Farmer's fair*, que se refiere a los productos que los granjeros cultivan para su venta. También en esta franja central aparecen temas como S5. *Domestic chores, the house, and furniture* y S3. *School life and subjects*. El tema S5 está presente en una unidad de todos los libros excepto *Tiger3* y mientras S3 aparece en tres unidades de *Mission3*, no tiene tratamiento en tres libros de texto: *Tiger3*, *Rooftops3* y *Wonder3*. El tema S9. *Holidays*, tan cargado de emoción, presente en cuatro ocasiones no tiene representación ni en *Rooftops3* ni en *Mission3*. El tema con menos representación en esta categoría es S7. *Courtesy and convention formulas*, que solo aparece en una unidad.

Tabla 8.6 Categoría S: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de tercer curso

Temas	Desglose de unidades con presencia del tema										Total unidades con presencia del tema	
	<i>Tiger3</i>		<i>Surprise3</i>		<i>Rooftops3</i>		<i>Wonder3</i>		<i>Mission3</i>		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<i>S1. The person, family, and friends</i>	1	16,67	1	16,67	1	16,67	3	50,00	0	0,00	6	12,24
<i>S2. Daily routines</i>	2	28,57	1	14,29	1	14,29	2	28,57	1	14,29	7	14,29
<i>S3. School life and subjects</i>	0	0,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	3	75,00	4	8,16
<i>S4. Food, drink, and healthy habits</i>	1	20,00	1	20,00	1	20,00	2	40,00	0	0,00	5	10,20
<i>S5. Domestic chores, the house, furniture</i>	0	0,00	1	25,00	1	25,00	1	25,00	1	25,00	4	8,16
<i>S6. Emotions, feelings, and attitudes</i>	1	12,50	2	25,00	1	12,50	3	37,50	1	12,50	8	16,33
<i>S7. Courtesy and convention formulas</i>	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,04
<i>S8. Leisure, free time activities, and sports</i>	2	20,00	2	20,00	1	10,00	1	10,00	4	40,00	10	20,41
<i>S9. Holidays</i>	1	25,00	1	25,00	0	0,00	2	50,00	0	0,00	4	8,16
Total unidades por libro:	8		11		6		14		10			
Total unidades con presencia de la categoría:											49	

8.2.1.2.2. Society and community (C)

La Tabla 8.7 presenta los datos correspondientes a la categoría C en los libros de texto de este curso. Como se mostró en la Tabla 8.1, esta categoría incluye temas tan variados como profesiones, ciudades, países y culturas, compras, dinero, o medios de información y comunicación, entre otros. En este caso identificamos la presencia de esta categoría en 70 unidades en la muestra de libros de texto de tercero que tratan temas dentro de esta categoría.

En cuanto a los temas más presentes, identificamos C8. *Customs, traditions, and festivities* cubierto en 21 temas de la sub-muestra. La Tabla 8.8 muestra las festividades tratadas en cada libro de texto. Observamos que *Halloween* y *Christmas* están presentes en todos los libros excepto en *Mission3*, que introduce otras festividades no compartidas por el resto de los libros. El siguiente tema más recurrente es C7. *Art, stories, comic book characters, games, and songs* presente en 12 unidades. Como ejemplo, el libro *Wonder3* enseña al alumnado a dibujar expresiones faciales o a diseñar empaquetamientos de productos. En *Surprise3* se le introduce al diseño de las ropas a través de la pintura.

En una posición intermedia identificamos el tema C3. *Countries, landscapes and cultures*, tratado por los cinco libros analizados en un total de nueve unidades. Este tema es el más recurrente en *Mission3* a través de U1 *My room*, U2 *Kilt in Scotland*, y U4. *Money in the United Kingdom*. Con dos lecciones en diferentes unidades didácticas aparece en los libros *Surprise3* y *Rooftops3*. Este último, por ejemplo, presenta el desarrollo de la vida en una ciudad llamada *Rooftops*. La U2 presenta el tema cultural de las celebraciones en India a través de la vestimenta de las mujeres. Otro tema que representa una posición intermedia, con presencia en ocho unidades, es C6. *Information and communication media*. Es un tema muy bien representado en *Tiger3*, donde la U1 *A computer for the Club* trata de *emails*, la U3 presenta el poster como medio de información, y la U6 *At the beach* muestra una postal como medio de comunicación con

la familia. No tiene representación, sin embargo, ni en *Surprise3* ni en *Wonder3*. También en esta franja central destacamos el tema *C4. Shopping, money, and fashion*, con representación en todos los libros excepto en *Tiger3*. Por ejemplo, en *Wonder3* está presente en las unidades U3 *In the snow*, U6 *Tick, Tock*, y U8 *At the beach*. En las unidades 3 y 8, por ejemplo, se trata se hace referencia al vestuario en relación con la estación del año.

En los puestos inferiores encontramos los temas *C9. Values: justice, peace, equality, cooperation, solidarity*, con seis representaciones en el cómputo de tres libros y sin representación en *Wonder3* y *Mission3*; *C1. Professions, jobs, and trades* con sólo tres manifestaciones totales y ausente en *Tiger3*, *Surprise3* y *Mission3*, y la última posición la ocupan los temas *C2. Cities and rural areas* y *C5. Road, and traffic safety*, presentes ambos en el total de dos unidades.

Tabla 8.7 Categoría C: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de tercer curso

Temas	Unidades con presencia del tema										Total unidades con presencia del tema	
	<i>Tiger3</i>		<i>Surprise3</i>		<i>Rooftops3</i>		<i>Wonder3</i>		<i>Mission3</i>		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<i>C1. Professions, jobs, and trades</i>	0	0,00	0	0,00	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	4,29
<i>C2. Cities, and rural areas</i>	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	2,86
<i>C3. Countries, landscapes, and cultures</i>	1	11,11	2	22,22	2	22,22	1	11,11	3	33,33	9	12,86
<i>C4. Shopping, money, and fashion</i>	0	0,00	2	28,57	1	14,29	3	42,85	1	25,00	7	10,00
<i>C5. Road, and traffic safety</i>	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00	2	2,86
<i>C6. Information and communication media</i>	3	37,50	0	0,00	3	37,50	0	0,00	2	25,00	8	11,43
<i>C7. Art, stories, comic book characters, games, and songs</i>	2	16,67	2	16,67	3	25,00	2	16,67	3	25,00	12	17,14
<i>C8. Customs, traditions, and festivities</i>	4	19,05	4	19,05	5	23,81	3	14,29	5	23,81	21	30,00
<i>C9. Values: justice, peace, equality, cooperation, solidarity</i>	2	33,33	1	16,67	3	50,00	0	0,00	0	0,00	6	8,57
Total unidades por libro:	12		11		19		13		15			
Total unidades con presencia de la categoría:											70	

Tabla 8.8 Festividades en los libros de tercer curso

Libro de texto	Festividad
<i>Tiger3</i>	<i>Halloween, Christmas, World Book Day</i>
<i>Surprise3</i>	<i>Happy Halloween, Christmas Eve, Easter</i>
<i>Rooftops3</i>	<i>Halloween Food, Christmas Cards, Easter Decorations</i>
<i>Wonder3</i>	<i>Happy Halloween, Happy St Patrick's Day</i>
<i>Mission3</i>	<i>Bonfire Night, Independence Day, Pancake Day</i>

8.2.1.2.3. The world and universe (W)

La Tabla 8.9 presenta la distribución (número y porcentaje) de temas de esta categoría en las unidades de los libros de texto de tercer curso. Esta categoría está representada por cinco grandes temas relacionados con el espacio temporal y el clima, la naturaleza, el cuidado del medio ambiente y la sostenibilidad, los animales, sus características y modos de vida, y un tema referido a la ciencia, la tecnología y los inventos. La categoría es la menos presente en los materiales de este curso, solo está presente 36 veces. Como señalamos anteriormente, es muy probable que la baja presencia de esta categoría en los libros de texto se deba a que cubre menos temas que las otras dos. Sin embargo, también podemos entender que algunos temas pueden abarcar más contenido o pueden ser más transversales y aparecer en más secciones del libro que otros, lo que puede aumentar sus probabilidades de aparición en el material. Al respecto, observamos que en el libro *Mission3* esta categoría está presente en 11 unidades frente a las 10 reservadas en este libro a la categoría S.

Si analizamos en detalle la distribución de temas en esta categoría, advertimos que el tema con mayor representatividad es *W1. Time, hours, days, months, and years*, con representatividad en 12 unidades, que abarcan todos los libros. Destaca el libro *Mission3*, en el que aparece a través de cuatro unidades. El siguiente tema más frecuente es *W3. Nature, environment, and sustainability*, que aparece en un total de nueve unidades y tiene representatividad en los cinco libros de texto. Podríamos decir que el libro más preocupado ecológicamente es *Wonder3*, con tres unidades, de las que

destacamos U5 *On the farm*, con la lectura *Clean stables*, y U8 *At the beach*, con la lectura *A sea adventure*. En esta última se presenta léxico relacionado con el cuidado del medio ambiente y la transformación de paisajes por la intervención del ser humano. El tercer puesto dentro de nuestra clasificación lo ocupan los temas *W4. Animals*, *W2. The weather and climate*, y *W5. Science, technology, and inventions*, presentes en cinco unidades cada uno.

Tabla 8.9 Categoría W: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de tercer curso

Temas	Unidades con presencia del tema										Total unidades con presencia del tema	
	<i>Tiger3</i>		<i>Surprise3</i>		<i>Rooftops3</i>		<i>Wonder3</i>		<i>Mission3</i>		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<i>W1. Time, hours, days, months, and years</i>	2	16,67	2	16,67	2	16,67	2	16,67	4	33,33	12	33,33
<i>W2. The weather and climate</i>	0	0,00	0	0,00	3	60,00	0	0,00	2	40,00	5	13,89
<i>W3. Nature, environment, and sustainability</i>	1	11,11	1	11,11	2	22,22	3	33,33	2	22,22	9	25,00
<i>W4. Animals</i>	2	40,00	1	16,67	1	20,00	1	20,00	0	0,00	5	13,89
<i>W5. Science, technology, and inventions</i>	1	0,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	3	75,00	5	13,89
Total unidades por libro:	6		5		8		6		11			
Total unidades con presencia de la categoría:											36	

8.2.2. Sexto curso

8.2.2.1. Resultados generales

Como hicimos para tercer curso, en esta sección damos cuenta de los temas que se incluyen en los libros de texto de sexto curso para cada una de las tres categorías. Al igual que en el curso anterior, proporcionaremos también los resultados sobre el número unidades didácticas, incluidas las unidades introductorias (UI) y el material suplementario (MS), con presencia de estos temas. La Tabla 8.10 muestra la distribución de temas en las diferentes unidades didácticas de los libros de texto de este curso para cada una de las tres categorías establecidas.

Globalmente, en el cómputo global de la muestra de libros de este curso, encontramos que se abarcan los 23 temas de las categorías. En lo particular, ningún libro en sí mismo aborda los 23 temas de las categorías, pero tres libros, *Tiger6*, *Surprise6* y *Wonder6*, están cerca de esta cifra al tratar cada uno de ellos 21 temas. Les siguen *Rooftops6* con 17 y *Mission6* con 16. Se observa, por lo tanto, algo más de variabilidad en este sentido que en tercer curso.

Desde la perspectiva de los temas compartidos y no compartidos, 13 temas son comunes a los cinco libros de texto, ya que aparecen en al menos una unidad de cada libro (*S1*, *S5*, *S6*, *S8*, *S9*, *C2*, *C3*, *C7*, *C8*, *C9*, *W1*, *W3* y *W5*). Suponen un 56% de temas compartidos con respecto al total posible. De nuevo la selección de temas comunes por categorías es bastante equitativo, en todas las categorías se comparte un poco más de la mitad de los temas.

En cuanto a la presencia de las categorías en cada material, observamos que *S* está presente a través de sus nueve temas en *Tiger6* y *Surprise6*, seguida por *Wonder6*, con ocho temas, y *Rooftops6* y *Mission6*, con seis cada uno. El bloque temático de *C* se incluye al completo en *Wonder6* con nueve temas, seguido por *Surprise6* con ocho representaciones temáticas, y *Tiger6*, *Rooftops6* y *Mission6*, que tratan la categoría a

través de siete temas. La categoría *W* aparece tratada en su totalidad en *Tiger6*, seguida muy de cerca por *Surprise6*, *Rooftops6* y *Wonder6*. *Mission6* presenta el valor más bajo aquí.

La Figura 8.3 muestra el porcentaje de temas por categoría temática incluidos en cada libro. Observamos perfectamente los resultados que indican que *Tiger6*, *Surprise6* y *Wonder6* cubren en su totalidad la categoría.

Tabla 8.10 Distribución de temas en los libros de sexto curso

Libro de texto	Unidades didácticas	Categorías temáticas y temas			Total temas
		S	C	W	
<i>Tiger6</i>	<i>U1. Welcome back to the TTSLN</i> <i>U1. In your free time.</i> <i>U2. Geographical wonders.</i> <i>U3. Recipes and food.</i> <i>U4. Around the city.</i> <i>U5. Ingenious inventions.</i> <i>U6. Helping people.</i> <i>U7. A camping trip.</i> <i>MS. Festivals. Song's bank.</i>	1. S1: U1, U2, U5, U6 2. S2: U1, U6 3. S3: U7 4. S4: U3, MS 5. S5: U6 6. S6: U1 7. S7: U2, U3, U4, U6 8. S8: U1, U7 9. S9: U7	1. C2: U4, U7 2. C3: U1, U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7. 3. C5: U6 4. C6: U1 5. C7: U1, U3, U4, U5, MS, MS 6. C8: MS 7. C9: U2, U3, U4, U5, U7, MS	1. W1: U4 2. W2: U7 3. W3: U2, U3, U5, U6 4. W4: U2 5. W5: U4, U5, U6	21
<i>Surprise6</i>	<i>U1. Starter</i> <i>U1. Heroes and villains</i> <i>U2. Fame and fortune</i> <i>U3. Work and play</i> <i>U4. Past times</i> <i>U5. Life at home</i> <i>U6. Our planet.</i> <i>MS. Reviews. Festivals.</i>	1. S1: U1, U1, U3, U5 2. S2: U2, U4, U5 3. S3: U1, U3 4. S4: U5 5. S5: U5 6. S6: U1, U2 7. S7: U1, U2 8. S8: U2, U3, U4, U5, U6 9. S9: U6, MS, MS	1. C1: U3 2. C2: U3 3. C3: U6 4. C4: U2 5. C6: U1 6. C7: U1, U3, U4, U5, MS 7. C8: MS 8. C9: U1, U5	1. W1: U1, U1, U3, U4, U5, U6, MS 2. W3: U2, U5, U6 3. W4: MS, U6. 4. W5: U1, U4	21
<i>Rooftops6</i>	<i>U1. Welcome to the Town Hall</i> <i>U1. At the Club</i> <i>U2. At the Dig</i> <i>U3. At the Surprise Party</i> <i>U4. At the theatre</i> <i>U5. At the Market</i> <i>U6. At the Future Fair</i> <i>MS: Projects. Extension.</i> <i>Book Club. Festivals:</i>	1. S1: U1, U3 2. S4: U5, U6 3. S5: U3, U5 4. S6: U4 5. S8: U1, U1, U4, MS 6. S9: MS	1. C1: U1, U3, U4, U6 2. C2: U2, MS 3. C3: U1, U2 4. C6: U3 5. C7: U2, MS, MS, MS, MS 6. C8: MS 7. C9: U1	1. W1: U3 2. W2: U6 3. W3: U6 4. W5: U2 U6	17
<i>Wonder6</i>	<i>U1. Welcome!</i> <i>U1. Personality parade</i> <i>U2. Extraordinary animals</i> <i>U3. Energy saving</i> <i>U4. Screen time</i> <i>U5. Fashion through the ages</i> <i>U6. Champion children</i> <i>U7. Super cities,</i> <i>U8. The Olympics</i> <i>MS. Pair work activities. Festivals</i>	1. S1: U1, U1, U4, U5, U6, U8 2. S2: U1, U4, U6 3. S3: U4 4. S5: U1, U3 5. S6: U2, U3, U8 6. S7: U7 7. S8: U4, U8, MS. 8. S9: MS	1. C1: U2, U4, U5 2. C2: U7 3. C3: U2, U5, U8 4. C4: U5 5. C5: U3 6. C6: U4, U5 7. C7: U1, U4, U5, U6, MS 8. C8: MS, MS 9. C9: U4, U6, MS	1. W1: U1, U2, U4, U6 2. W3: U3, U7 3. W4: U2, MS 4. W5: U1, U1 U3, U4, MS	21
<i>Mission6</i>	<i>U1. Let's start</i> <i>U1. Tech gadgets</i> <i>U2. Have a nice trip</i> <i>U3. Once upon a time</i> <i>U4. Let's tidy up</i> <i>U5. A stop at the shops</i> <i>U6. Problems in Happyville</i> <i>MS. Reviews. Festivals. Grammar</i> <i>Appendix. Pronunciation. Story</i> <i>Picture Dictionary. Ordinal numbers</i>	1. S1: U2 2. S2: U4 3. S5: U4 4. S6: U3 5. S8: U2 6. S9: MS	1. C1: U1, U3, U6 2. C2: U1, U6 3. C3: U2, U4 4. C4: U1, U5 5. C7: U3, MS, U6, MS 6. C8: U5, MS 7. C9: U3	1. W1: U1, MS 2. W3: U2, U4 3. W5: U1	16

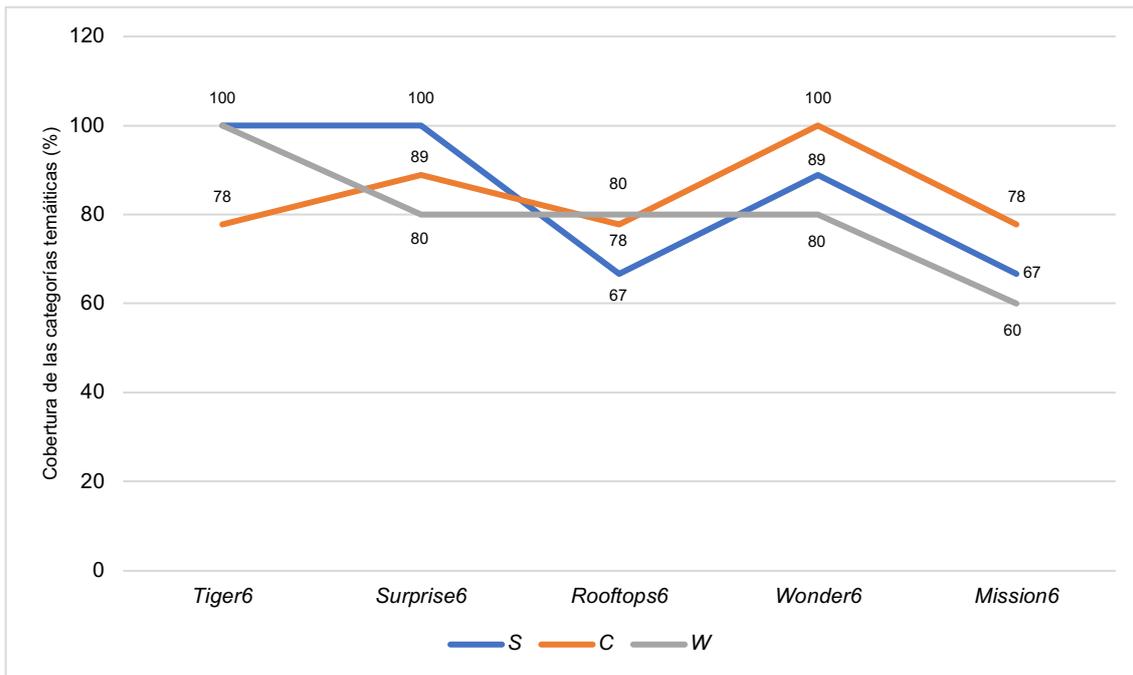


Figura 8.3 Cobertura de categorías temáticas en los libros de sexto curso (%)

La Tabla 8.11 muestra la estadística descriptiva sobre la cobertura que recibe cada categoría en los libros de sexto. Observamos aquí que S y C, a partes iguales, superan a W en este caso. Son, por lo tanto, las categorías abarcadas más exhaustivamente. Se observa mayor variabilidad en S, mientras que los resultados son más homogéneos en C.

Tabla 8.11 Estadística descriptiva: cobertura de las categorías temáticas (% temas presentes en libros de sexto curso).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
<i>S (The self)</i>	84	16,85	67	100
<i>C (Society and community)</i>	84	9,93	78	100
<i>W (World and universe)</i>	80	14,14	60	100

En cuanto al número de unidades en las que aparece algún tema de la categoría, como advertimos en tercer curso, volvemos a identificar cierta jerarquía, con excepción de *Surprise6*, en la presencia de las categorías según el número de unidades que incluyen sus temas, tal y como se observa en la Figura 8.4. Siguiendo la tendencia que se

identificaba en los materiales de tercer curso, la categoría C tiene mayor prevalencia que el resto, seguida por la categoría S. De nuevo W es la categoría con menor presencia en estos materiales. La Tabla 8.12 muestra la estadística descriptiva sobre este resultado. Según los datos de desviación estándar, observamos la mayor variabilidad en S.

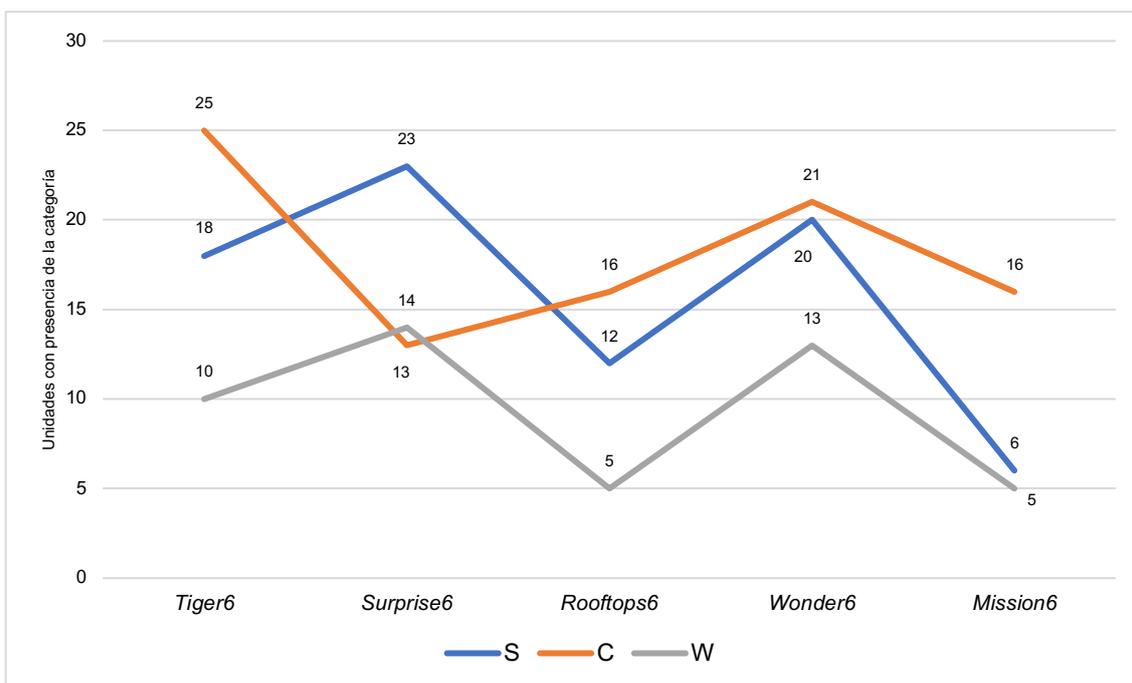


Figura 8.4 Distribución de categorías temáticas por libro: sexto curso

Tabla 8.12 Estadística descriptiva: distribución de la categoría en unidades por libro de sexto curso

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
<i>S (The self)</i>	15,8	6,70	6	23
<i>C (Society and community)</i>	18,2	4,764	13	25
<i>W (World and universe)</i>	9,4	4,278	5	14

8.2.2.2. Resultados por categoría temática

8.2.2.2.1. The self (S)

De acuerdo con la Tabla 8.13, los nueve temas identificados en esta categoría aparecen 79 veces en la muestra de libros de texto de sexto curso. Los libros *Tiger6* y *Surprise6* presentan a través de todas sus unidades didácticas lecciones relacionadas con alguno de los temas de esta clasificación.

De más a menos presencia de temas encontramos en primera posición el tema *S1. The person, family, and friends*, con 17 unidades en el cómputo total de los cinco libros de texto, para el que *Wonder6* es el libro donde mayor presencia de tema encontramos, con seis unidades, seguido por *Tiger6* y *Surprise6* con cuatro unidades, dos unidades en *Rooftops6* y una en *Mission6*. En *Surprise6* el tema de los amigos y la familia se muestra a través de las unidades introductorias, U1 *Heroes and Villains*, U3 *Work and play*, y U5 *Life at home*. En cada unidad de este libro de texto, distintos personajes suben a su blog (*Fadia's blog*, *Keiko's blog*) pequeños posts con comentarios personales en los que informan escuetamente sobre el tema centro de interés en la unidad.

El tema *S8. Leisure, free time activities, and sports* ocupa la segunda posición con representación en 15 temas. El libro que más trata este aspecto es *Surprise6*, en cinco temas. Aquí, por ejemplo, en la U2 *Fame and Fortune*, el alumnado obtiene información sobre deportistas y cantantes famosos. En tercera posición y con nueve tratamientos encontramos el tema *S2. Daily routines*. Le sigue en cuarta posición *S6. Emotions, feelings, and attitudes*, tratado en los cinco libros de texto un total de ocho veces. Destacamos el libro *Wonder6* con tres presentaciones del tema *S6. Emotions, feelings, and attitudes*, con importancia, como veremos en el Capítulo 9 de Discusión, para desarrollar la competencia emocional. Este tema se presenta a través de la U2 *Extraordinary animals* y la lectura *The Wolf Girl and the Devil's River*; en la U3 *Energy saving* con la lectura *Vamponics*, donde se le muestra al aprendiz de lenguas el léxico relacionado con actuaciones sostenibles, y la U8 *The Olympics*, donde se muestran los

sentimientos a través de la lectura *Alexander's Triumph*. En quinta posición se presentan los temas S5. *Domestic chores, the house, furniture*, S7. *Courtesy and convention formulas* y el tema S9. *Holidays*, con siete representaciones cada uno. S5 y S9 son tratados en los cinco libros. El tema S5 lo desarrollan dos veces los libros *Rooftops6* y *Wonder6* focalizando la atención el primero en *Jones' House*, uno de los protagonistas del libro, y en el segundo texto en una casa del futuro presentada en la U3 *Eco-house*. El tema S7. *Courtesy and convention formulas* no tiene presencia ni en *Rooftops6* ni en *Mission6*. En las últimas posiciones, según representatividad en estos libros de texto, encontramos S4. *Food, drink, and healthy habits*, que aparece con representación en seis temas y sin representación en *Wonder6* y *Mission6*. En el último lugar, encontramos al tema S3. *School life and subjects*, con presencia en cuatro unidades en total, y sin alusión en *Rooftops6* y *Mission6*

Tabla 8.13 Categoría S: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de sexto curso

Temas	Unidades con presencia del tema										Total unidades con presencia del tema	
	<i>Tiger6</i>		<i>Surprise6</i>		<i>Rooftops6</i>		<i>Wonder6</i>		<i>Mission6</i>		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<i>S1. The person, family, and friends</i>	4	23,53	4	23,53	2	11,76	6	35,29	1	5,88	17	21,25
<i>S2 Daily routines</i>	2	22,22	3	33,33	0	0,00	3	33,33	1	11,11	9	11,25
<i>S3 School life and subjects</i>	1	25,00	2	50,00	0	0,00	1	25,00	0	0,00	4	5,00
<i>S4 Food, drink, and healthy habits</i>	2	33,33	1	33,33	2	33,33	0	0,00	0	0,00	5	7,50
<i>S5 Domestic chores, the house, furniture</i>	1	14,29	1	14,29	2	28,57	2	28,57	1	14,29	7	8,75
<i>S6 Emotions, feelings, and attitudes</i>	1	12,50	2	25,00	1	12,50	3	37,50	1	12,50	8	10,00
<i>S7 Courtesy and convention formulas</i>	4	57,14	2	28,57	0	0,00	1	14,29	0	0,00	7	8,75
<i>S8 Leisure, free time activities, and sports</i>	2	13,33	5	33,33	4	26,67	3	20,00	1	6,67	15	18,75
<i>S9 Holidays</i>	1	14,29	3	42,86	1	14,29	1	14,29	1	14,29	7	8,75
Total unidades por libro:	18		23		12		20		6			
Total unidades con presencia de la categoría:											79	

8.2.2.2.2. Society and community (C)

Se trata del tema con más presencia en unidades de toda la muestra de libros, con un total de 91 ocurrencias, como muestra la Tabla 8.14.

El tema que más se trata es *C7. Art, stories, comic book characters, games, and songs*, con representación en todos los libros de texto de sexto curso, en un total de 25 unidades. Las manifestaciones artísticas relacionadas con la pintura, la historia, o los temas próximos al mundo cultural de esta edad son habituales en el material de este curso. Con presencia en los cinco libros de texto identificamos en segunda posición el tema *C3. Countries, landscapes, and cultures* con presencia en 16 unidades. Aquí destaca el libro *Tiger6*, con ocho referencias a lo largo de sus páginas, de las que destacamos: *Welsh culture* en la U1 *In your free time*, *Liverpool* en la U4 *Around the city*, y la lectura sobre *Yorkshire* en la U7 *A camping trip*. En este apartado, destacamos la lectura sobre delegados, *Head boys and head girls*, en la U4 *Let's tidy up!* del libro *Mission6*. En tercera posición está el tema *C9. Values: justice, peace, equality, cooperation, solidarity*, con representación en todos los libros y destacando sobre todos ellos *Tiger6* con seis unidades. En todas sus unidades este libro de texto plantea alguna situación que trata esta categoría ya que el hilo argumental está basado en lo que acontece en un club de jóvenes, donde estos se reúnen no sólo para realizar actividades de ocio sino también para mostrar actividades de compromiso social.

Tabla 8.14 Categoría C: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de sexto curso

Temas	Unidades con presencia del tema										Total unidades con presencia del tema	
	<i>Tiger6</i>		<i>Surprise6</i>		<i>Rooftops6</i>		<i>Wonder6</i>		<i>Mission6</i>		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>C1. Professions, jobs, and trades</i>	0	0,00	1	9,09	4	36,36	3	27,27	3	27,27	11	12,09
<i>C2. Cities, and rural areas</i>	2	25,00	1	12,50	2	25,00	1	12,50	2	25,00	8	8,79
<i>C3. Countries, landscapes, and cultures</i>	8	50,00	1	6,25	2	12,50	3	18,75	2	12,50	16	17,58
<i>C4. Shopping, money, and fashion</i>	0	0,00	1	25,00	0	0,00	1	25,00	2	50,00	4	4,40
<i>C5. Road, and traffic safety</i>	1	50,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	2	2,20
<i>C6. Information and communication media</i>	1	20,00	1	20,00	1	20,00	2	40,00	0	0,00	5	5,49
<i>C7. Art, stories, comic book characters, games, and songs</i>	6	24,00	5	20,00	5	20,00	5	20,00	4	16,00	25	27,47
<i>C8. Customs, traditions, and festivities</i>	1	14,29	1	14,29	1	14,29	2	28,57	2	28,57	7	7,69
<i>C9. Values: justice, peace, equality, cooperation, solidarity</i>	6	46,15	2	15,38	1	7,69	3	23,08	1	7,69	13	14,29
Total unidades por libro:	25		13		16		21		16			
Total unidades con presencia de la categoría:											91	

En cuarto lugar, con once manifestaciones en cuatro textos – *Tiger6* no presenta este tema entre sus páginas – encontramos el tema *C1. Professions, jobs, and trades*. El máximo exponente aquí es el libro *Rooftops6*, con cuatro ejemplos presentados en la U1 *At the Club*, donde se habla de las profesiones o responsabilidades laborales de personajes famosos (*celebrities*), la U3 *At the Surprise Party*, que muestra la lectura sobre *Jane Goodall*, U4 *At the Theatre*, que expone léxico relacionado con profesiones del mundo de la cultura: *magician, heroine y actor*, y la U6 *At the fair*, que presenta profesiones en igualdad de género; así menciona *clothes designer, inventor y vet*.

En quinta posición se encuentra el tema *C2. Cities, and rural areas*, con ocho muestras en los cinco libros de texto analizados. Nombramos a modo de ejemplo en *Rooftops6* la unidad de extensión *At the party* que presenta la lectura *Twin Towns* (p. 79) y la U1 *Tech gadgets* del libro *Mission6*, que habla de *Silicon Valley*.

El sexto tema más tratado es *C8. Customs, traditions, and festivities* en siete unidades y con presencia en todos los libros de texto. En la Tabla 8.15 se detallan las festividades incluidas en cada libro. No se observa apenas coincidencia en las festividades elegidas para cada libro. Las únicas festividades que se repiten son la Navidad (*Christmas*) y la Pascua (*Easter*), pero desde enfoques muy diferentes.

Tabla 8.15 Festividades en los libros de sexto curso

Libro de texto	Festividad
<i>Tiger6</i>	<i>Thanksgiving in Canada, Advent and Christmas in New Zealand, Carnival in Jamaica, Pancake Day in Wales and the UK, St Patrick's Day in Ireland, April Fools' Day in the UK</i>
<i>Surprise6</i>	<i>Valentine's Day, Bonfire Night, Christmas, Easter</i>
<i>Rooftops6</i>	<i>The History of Halloween, Christmas Advent Calendar, Chocolate Easter Eggs</i>
<i>Wonder6</i>	<i>World Peace Day, World Earth Day</i>
<i>Mission6</i>	<i>Black Friday, Columbus Day, Martin Luther King Day, Day of Reconciliation</i>

En séptima posición en cuanto a presencia de la categoría se encuentra el tema *C6. Information and communication media*, con cinco manifestaciones en cuatro de los textos analizados. En libro con mayor número de ocurrencias del tema es *Wonder6*, con dos ocurrencias, una en la U4 *Screen time*, que habla sobre películas (*films*), y otra en

la U5 *Fashion through ages*, que muestra *adverts*. Las últimas posiciones están ocupadas por C4. *Shopping, money, and fashion*, presente en cuatro unidades en total y sin representación en *Tiger6* y *Rooftops6*, y el tema C5. *Road, and traffic safety*, sin presencia en *Surprise6*, *Roftops6* y *Mission6*.

8.2.2.2.3. The world and universe (W)

La Tabla 8.16 presenta las 47 representaciones de los temas identificados para esta categoría. Como se puede observar, el tema que más representación tiene es W1. *Time, hours, days, months, and years*, con 15 manifestaciones. El libro de texto *Surprise6* incluye el tema en siete unidades, entre otras, la unidad de presentación donde se refiere al tema del cumpleaños, en la U3 *Work and play*, donde al hablar de rutinas repasa los días de la semana, y en la U4 *Past time*, en la que presenta los años asociados a la historia del deporte.

En segundo lugar y con 13 muestras se encuentra el tema W5. *Science, technology, and inventions*. Aquí ocupa una posición destacada el libro *Wonder6*, con cinco ejemplos referidos a esta temática. La unidad de presentación ya es una exposición de intenciones porque su título es *Welcome to the Wonder Lab!*, en la U1 *In your free time* enseña a hacer e interpretar estadísticas y en la U7 *Super cities* muestra inventos y recreaciones sobre una ciudad futurista. Este tema es también muy importante en *Tiger6*, donde se trata el mundo de los inventos a través de la lectura *The Red Running Shoes* o mediante la U5 *Ingenious inventions*, dedicada a inventores y sus inventos.

En tercer lugar, con doce manifestaciones se encuentra el tema W3. *Nature, environment, and sustainability*, con presencia en los cinco libros. El libro de texto que incluye más temas relacionados con la ecología es *Tiger6*, ya que presenta esta temática cuatro veces. En la U2 *Geographical Wonders* se habla sobre volcanes, en la U3 *Recipes and food* se refiere a *Generous trees* y presenta todo el vocabulario relacionado con los beneficios que se obtienen de los árboles.

Para completar este apartado, mencionamos el tema *W4. Animals*, que con presencia en cinco unidades no tiene representación en *Rooftops6* ni en *Mission6*. El tema aparece en dos unidades en *Surprise6* y *Wonder6*. En este último a través de toda una unidad, *U2 Extraordinary animals*, cuyo enfoque no sólo es las peculiaridades que hacen a los animales extraordinarios, sino que los animales ayudan y trabajan para facilitar la vida del ser humano; a modo de ejemplo citamos la lectura *Sheepdog trials* (p. 21) con un enfoque cultural. Finalmente, el tema con menos representación es *W2. The weather and climate*, que solo aparece en solo dos unidades: en *Tiger6* en la *U2 Geographical Wonders*, y en *Rooftops6* con sus tres proyectos intercalados entre sus unidades, en los que se invita al alumnado a reflexionar sobre el incalculable valor y belleza de la naturaleza.

Tabla 8.16 Categoría W: distribución de temas en las unidades de los libros de texto de sexto curso

Temas	Unidades con presencia del tema por libro										Total unidades con presencia del tema	
	<i>Tiger6</i>		<i>Surprise6</i>		<i>Rooftops6</i>		<i>Wonder6</i>		<i>Mission6</i>		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>W1. Time, hours, days, months, and years</i>	1	6,67	7	46,67	1	6,67	4	26,67	2	13,33	15	31,91
<i>W2. The weather and climate</i>	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	2	4,26
<i>W3. Nature, environment, and sustainability</i>	4	33,33	3	25,00	1	8,33	2	16,67	2	16,67	12	25,53
<i>W4. Animals</i>	1	20,00	2	40,00	0	0,00	2	40,00	0	0,00	5	10,64
<i>W5. Science, technology, and inventions</i>	3	23,08	2	18,18	2	15,38	5	38,46	1	7,69	13	27,66
Total unidades por libro:	10		14		5		13		5			
Total unidades con presencia de la categoría:											47	

8.3. Comparación de temas entre cursos

A continuación, presentamos los resultados de la pregunta de investigación 3.2, centrada en explorar si existe variación en el número y tipo de temas que se incluyen en los materiales de tercero y sexto curso, así como en el número de unidades con presencia de temas.

Como hemos visto anteriormente, en el cómputo general, es decir, sin distinción de libros ni categorías temáticas, se observa que en ambos cursos se abordan todos los temas de todas las categorías. Sin embargo, ningún libro presenta los 23 temas en su totalidad, aunque en sexto curso tres libros están cerca de esta cifra. En cuanto a los temas comunes, identificamos la presencia de un tercio de los 23 temas posibles en tercero y poco más de la mitad en sexto.

Si atendemos a los temas que presenta cada libro en ambos cursos, los resultados indican que, en la mayoría de las categorías, cada libro presenta más temas en sexto curso (ver Figuras 8.5, 8.6 y 8.7). Existen pocas excepciones a este resultado. Solo *Rooftops6* y *Mission6* incluyen menos temas en C que *Rooftops3* y *Mission6*, respectivamente, y en S, *Rooftops3* y *Rooftops6* mantienen el número de temas en ambos cursos.

En cuanto a la comparación de porcentajes de los temas de cada categoría presentes en los libros de texto (ver Figuras 8.2 y 8.4), mientras que los cinco temas de *The world and universe (W)* son abarcados de manera más exhaustiva que *The self (S)* y *Society and community (C)*, por este orden, en tercer curso, en sexto curso S y C superaron a partes iguales a W en este aspecto.

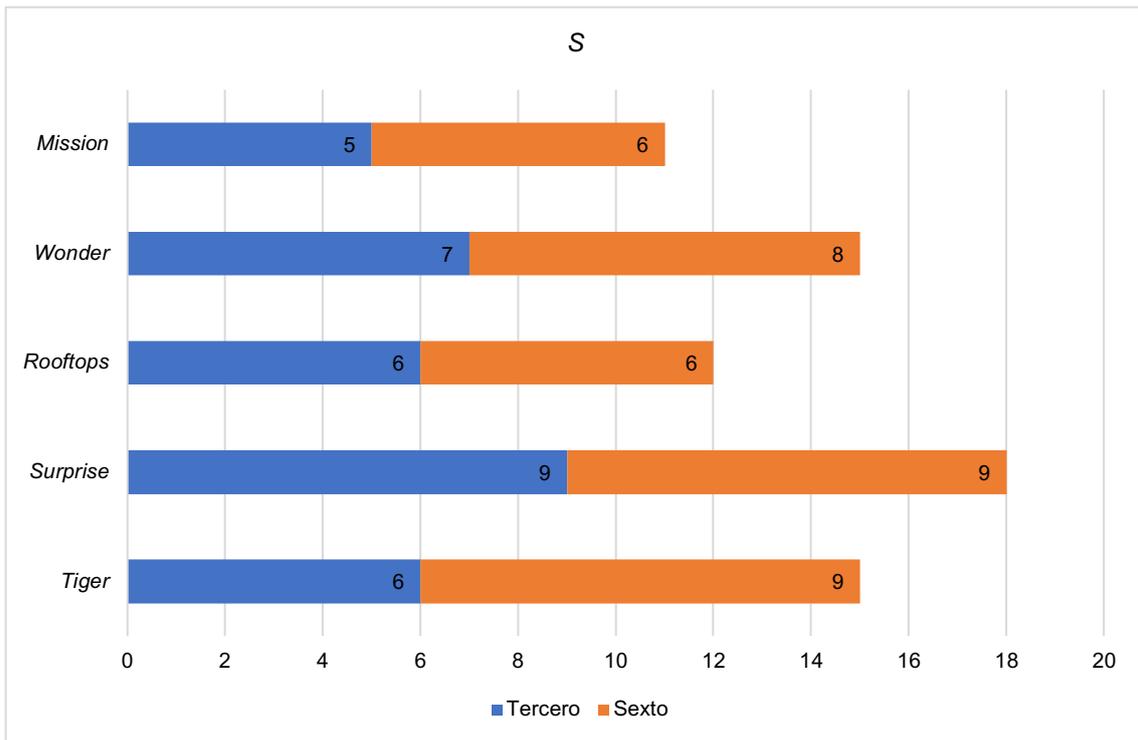


Figura 8.5 Cobertura de la categoría S en tercer curso: número de temas presentes por libro

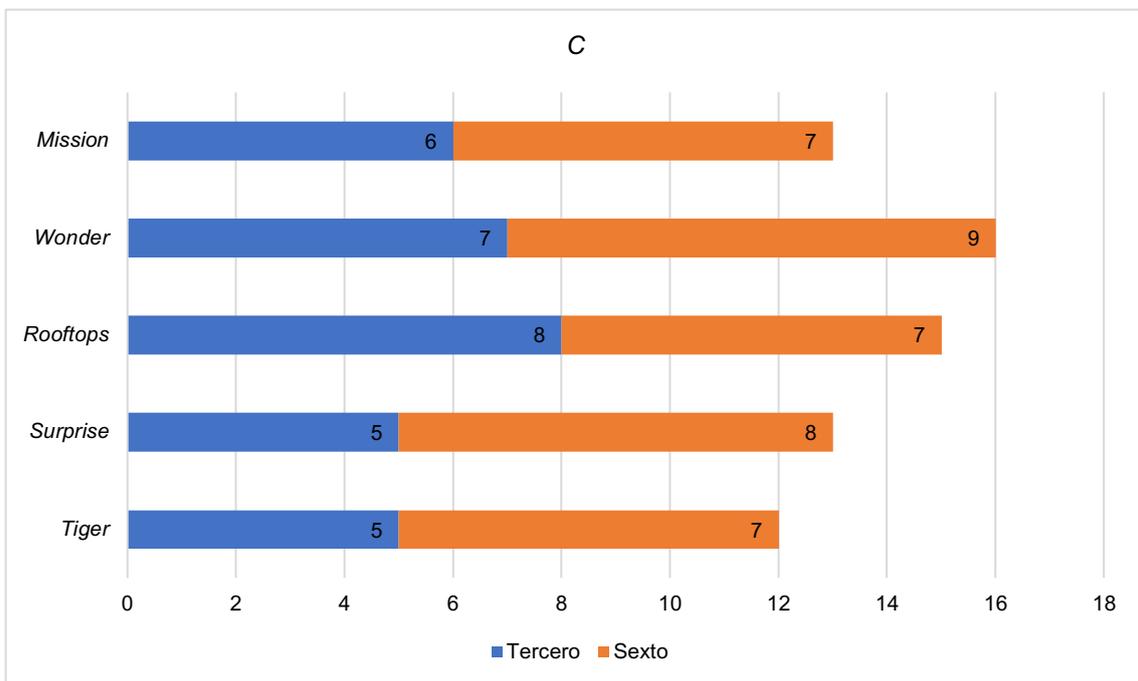


Figura 8.6 Cobertura de la categoría C en tercer curso: número de temas presentes por libro

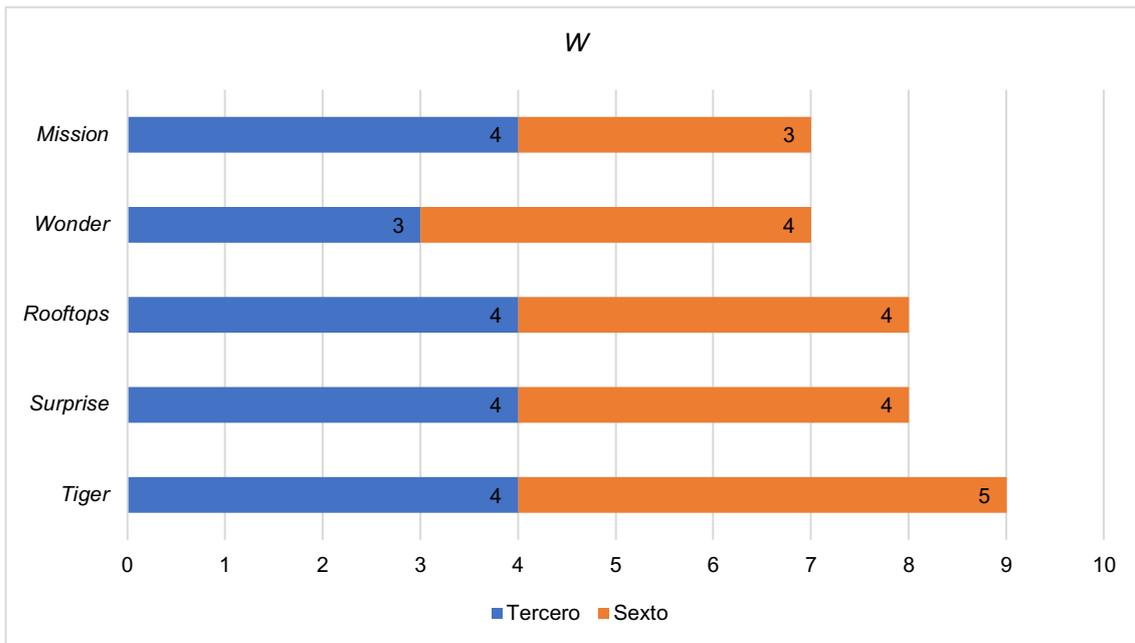


Figura 8.7 Cobertura de la categoría W en tercer curso: número de temas presentes por libro

Con respecto al número de unidades que incluyen temas de las categorías, en el cómputo global, se detecta un incremento al respecto en las tres categorías en sexto curso, como muestra la Tabla 8.17.

Tabla 8.17 Evolución temática en libros de texto de tercer a sexto curso: total de unidades con presencia de la categoría

	Tercer curso	Sexto curso
<i>S (The self)</i>	49	79
<i>C (Society and community)</i>	70	91
<i>W (World and universe)</i>	36	47
Total	155	217

Como muestran las Figuras 8.8, 8.9 y 8.10, en la mayoría de los libros de sexto curso también se identifica un aumento generalizado en las unidades con presencia de las categorías, con excepción de *Mission* en S y W, y *Rooftops* en W.

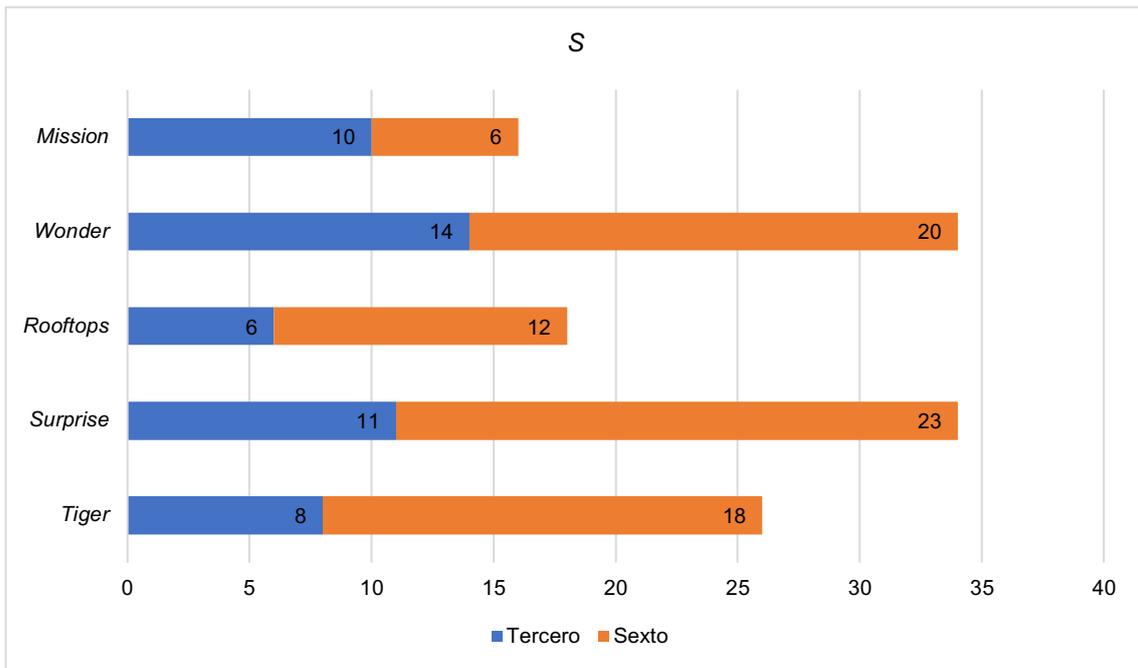


Figura 8.8 Unidades con representación de la categoría S: desglose por libro y curso

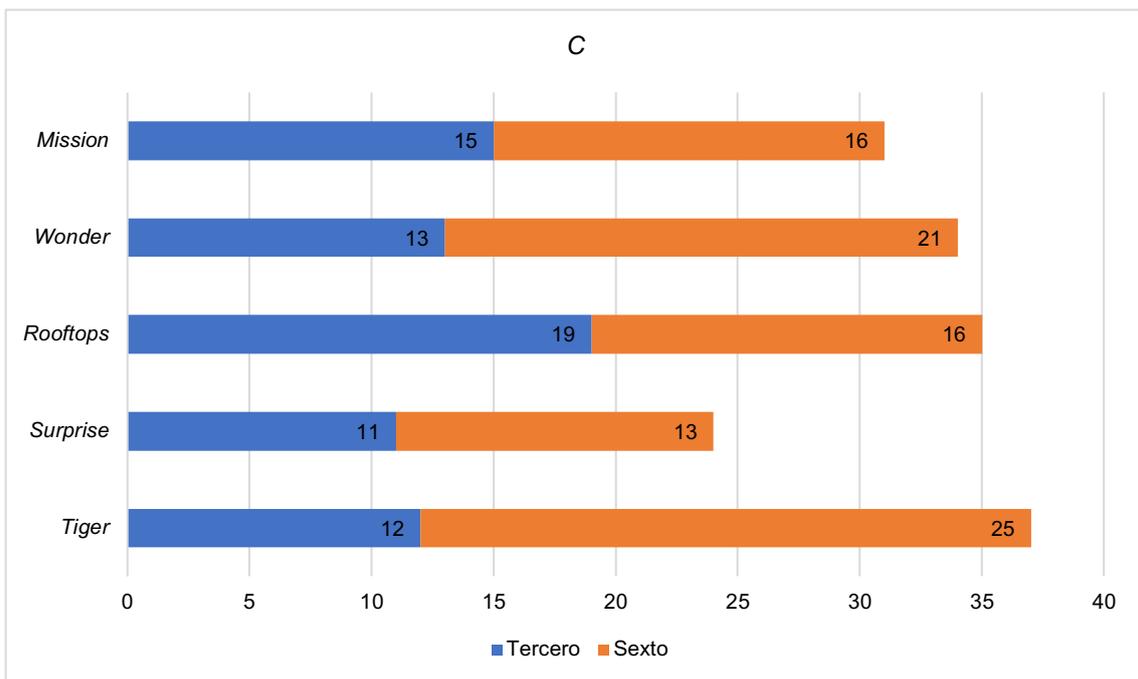


Figura 8.9 Unidades con representación de la categoría C: desglose por libro y curso

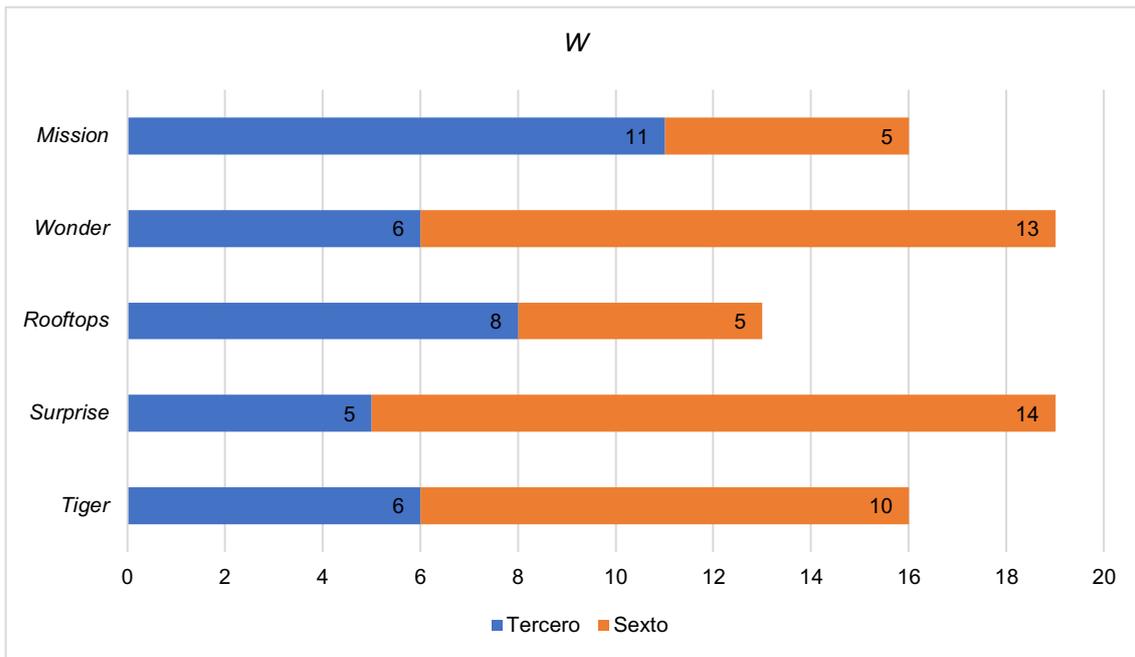


Figura 8.10 Unidades con representación de la categoría *W*: desglose por libro y curso

A continuación, observemos con más detalle cómo se traduce este incremento generalizado de unidades para los temas de cada categoría (Figuras 8.11, 8.12 y 8.13). Según podemos observar en la Figura 8.11, *S8. Leisure, free time activities, and sports*, *S1. The person, family, and friends*, *S6. Emotions, feelings, and attitudes*, y *S2. Daily routines* son los temas de la categoría *S* con más presencia en el cómputo total de unidades de ambos cursos, siendo *S8* el tema con más presencia de los dos en ambos cursos. Los dos temas menos tratados entre los dos cursos son *S7. Courtesy and convention formulas* y *S3. School life and subjects*. Sin embargo, junto con *S1. The person, family, and friends*, *S7* es uno de los temas en el que más incremento se detecta de tercero a sexto curso. Por otro lado, no se detecta ningún incremento en los temas *S3. School life and subjects*, *S4. Food, drink, and healthy habits*, y *S6. Emotions, feelings, and attitudes*.

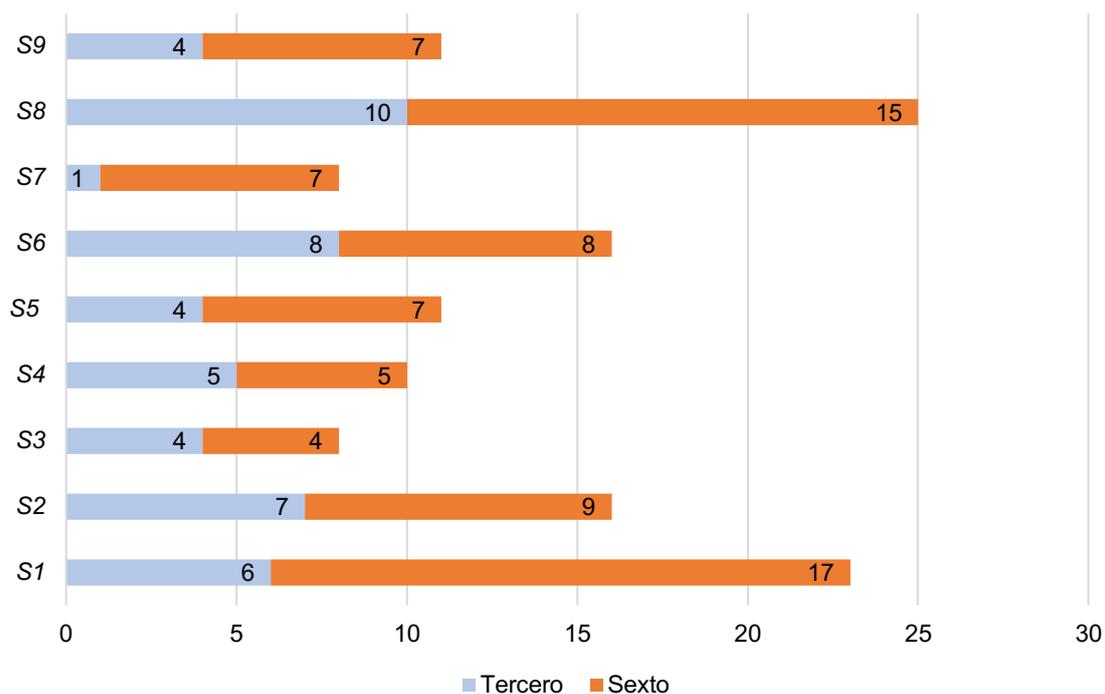


Figura 8.11 Representación temática en las unidades de los libros de tercero y sexto curso: categoría S

En cuanto a los temas de la categoría C, según se observa en la Figura 8.12, el tema con mayor cobertura entre los dos cursos es C7. *Art, stories, comic book characters, games, and songs*, seguido de C8. *Customs, traditions, and festivities*, y C3. *Countries, landscapes, and cultures*. Los que menos representación tienen son C5. *Road, and traffic safety*, y C2. *Cities, and rural areas*. En cuanto a la comparativa del número de veces que aparecen los temas en las unidades de cada curso, a diferencia del caso de la categoría anterior, aquí observamos que no todos los temas incrementan en sexto. Mientras que C7. *Art, stories, comic book characters, games, and songs*, C1. *Professions, jobs, and trades*, C3. *Countries, landscapes, and cultures*, C2. *Cities, and rural areas*, y C9. *Values* aumentan su presencia en sexto, C8. *Customs, traditions, and festivities*, C4. *Shopping, money, and fashion*, y C6. *Information and communication media* la disminuyen, y C5. *Road, and traffic safety* no muestra variación al mantenerse en dos unidades en ambos cursos. A destacar son los casos de C7, que incrementa en 13 unidades, y C8 que disminuye en 14.

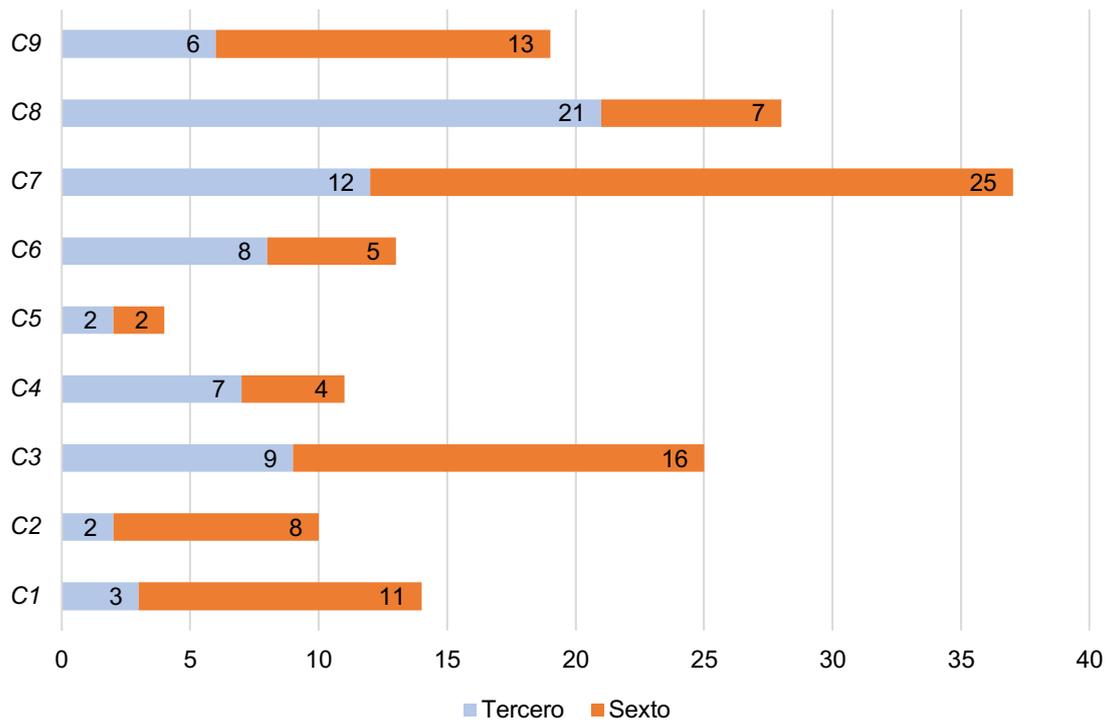


Figura 8.12 Representación temática en las unidades de los libros de tercero y sexto curso: categoría C

En cuanto a los cinco temas agrupados en torno a *W*, el tema con más presencia en el cómputo global de los materiales de ambos cursos es *W1. Time, hours, days, months, and years*, seguido de *W3. Nature, environment, and sustainability*, y *W5. Science, technology, and inventions*. Estos tres temas son también los que aumentan el número de unidades de tercero a sexto. El tema *W4. Animals* no tiene variación alguna, y el tema *W2. The weather and climate*, retrocede en su presencia de cinco unidades en tercer curso a solo dos en sexto. La Figura 8.13 muestra estos datos.

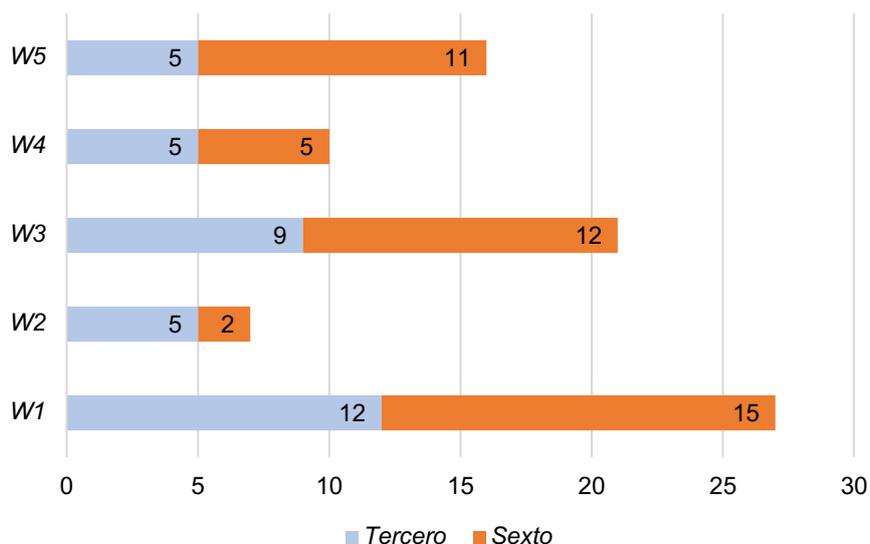


Figura 8.13 Representación temática en las unidades de los libros de tercero y sexto curso: categoría W

8.4. Adecuación de temas a la normativa educativa

A continuación, presentamos los resultados de la pregunta de investigación 3.3, que pretende averiguar hasta qué punto los libros de texto de tercero y sexto incluyen los temas, campos o dominios semánticos que se proponen en la normativa educativa vigente.

8.4.1. Observaciones generales

Los temas tratados en Educación Primaria para la asignatura de Lengua extranjera inglés siguen las directrices generales propuestas por el MCER (Consejo de Europa, 2001). Como ya hemos señalado con anterioridad (véase Capítulo 1), esta investigación ha seguido el Currículo de la LOMCE, aunque en el momento de concluirse se ha publicado el Decreto 41/2022, de 13 de julio, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación y promoción en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR núm. 135, viernes, 15 de julio de 2022). Podemos afirmar que el desarrollo curricular para el área de Lengua extranjera inglés en ambos Currículos se basa en las directrices del MCER,

concretamente este último Currículo en el Volumen Complementario de 21 de septiembre de 2021 (Consejo de Europa, 2021). De esta manera entendemos que el análisis comparativo que realizaremos a continuación encaja con la legislación vigente, ya que ambos Currículos se han desarrollado teniendo como guía el Marco Común Europeo de Referencia.

Un primer acercamiento al Currículo nos llevó a establecer tres grandes categorías temáticas: interna (cercano al alumno), externa (el mundo natural que le rodea) y social (el mundo con el que se relaciona). Además de permitir la clasificación de los diferentes descriptores temáticos, o temas, identificados en los bloques de contenido (destrezas) del Currículo de tercero y sexto curso, estas categorías también sirvieron como marco para categorizar los temas identificados en la muestra de libros de texto de esta Tesis Doctoral. A continuación, procedemos a comparar los descriptores de contenido presentados en cada bloque de contenido del Currículo con nuestra clasificación de los temas tomando como referencia Gibbs (2007).

En esta comparación nos basaremos en la información contenida en las Tablas 8.18 y 8.19 en este capítulo. En ellas se incluyen los descriptores que contienen los temas del Currículo, en la columna izquierda, y los temas identificados en nuestra muestra de libros de texto, ambos organizados según las tres categorías de nuestra clasificación (S, C, W). Al final de cada descriptor incluimos un código identificador de la destreza (L: *Listening*, S: *Speaking*, R: *Reading*, y W: *Writing*) y del número del curso al que se refiere (3: tercero, 6: sexto). Incluimos también la nomenclatura que clasifica el contenido de los descriptores como Concepto (C), Procedimiento (P), y Actitud (A).

En general, observamos que en el Currículo los temas sirven para concretar lo requerido por la destreza y en algunas ocasiones esta concreción incluye alusiones al léxico que se debe esperar del tratamiento del tema. Esto último se observa por ejemplo en el siguiente descriptor: *Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre prendas de vestir y objetos personales* (L3 P.13; S3 P.18; R3 C.5). También observamos que gran

parte de los descriptores que se refieren a contenidos en una destreza determinada tienen su equivalencia en otros descriptores propios de otras destrezas. Por ejemplo, en sexto curso, el descriptor *Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de personas* aparece como tal o con alguna adaptación en la redacción en las cuatro destrezas (bloques de contenido) (L6 C.4; S6 C.12; R6 P.9; W6. P.7). Algunos descriptores aparecen ligados a varios temas (e.g., S6 C.3 en sexto se vincula con los temas S6 y C8). También notamos que la redacción de los descriptores suele ser más específica que nuestra redacción de temas, lo que suele dar lugar a que el tema del libro se corresponda con más de un descriptor curricular. Por ejemplo, en el tercer curso, S7. *Courtesy and convention formulas* abarca cuatro descriptores: L3 P. 9; S3 P.14; S3 C.12; W3 P.7.

Como observamos en las Tablas 8.17 (tercer curso) y 8.18 (sexto curso), en cuanto a los temas internos, además de adquirir el vocabulario relacionado con la descripción de la familia, los amigos y las pertenencias personales, el alumnado debe aprender la expresión de las rutinas y los hábitos diarios en la casa y en la escuela, los sentimientos y las actitudes, así como a hablar y escribir sobre la vivienda y el mobiliario, los alimentos, la adquisición de hábitos saludables, los deportes, el ocio y las vacaciones. En cuanto a los temas externos con matiz social, el alumnado debe adquirir el léxico relativo a la ciudad, al comercio y el dinero, las profesiones y el trabajo, los lugares, la ropa, los medios de comunicación, el arte y la historia, los personajes de cuentos y los personajes de cómic, el teatro, las manifestaciones culturales, conocer tradiciones y adquirir valores para desarrollar una ciudadanía comprometida. En relación con el mundo exterior que rodea al aprendiz los temas son: el tiempo y la división del tiempo, el entorno natural, el tiempo atmosférico, la naturaleza y la sostenibilidad, el medio ambiente y el clima, el sistema solar, la ciencia y la tecnología y los inventos. Por último, en lo que respecta a los temas del bloque social, tal y como se especifica en las directrices oficiales, el alumnado debe adquirir vocabulario relacionado con las formas de vida en

los países de habla inglesa (entorno escolar, vacaciones, actividades de ocio, países ciudades y zonas rurales), monumentos, normas de cortesía, convenciones sociales, costumbres y valores, creencias y actitudes.

8.4.2. Temas en tercer curso

Según muestra la Tabla 8.18, en general existe una relación entre descriptores curriculares y los temas que aparecen en los libros de texto de tercer curso. En la mayoría de los casos, todos los temas identificados en los libros de texto se relacionan de alguna forma con un descriptor curricular. Si observamos en detalle, en primer lugar, en la clasificación *The self (S)*, vemos que los descriptores de contenido curricular extraídos están incluidos en todos los temas identificados para esta categoría en los libros de texto de este curso. Por su parte, en la clasificación de la categoría *Society and community (C)*, notamos que la mayoría de los temas están presentes en el Currículo de tercero, aunque los temas *C1. Professions, jobs, and trades* y *C5. Road, and traffic safety* no se corresponden con ningún descriptor curricular. Algo parecido sucede en la categoría *The world and universe (W)*, en la que la mayoría de los temas se identifica con un descriptor curricular a excepción del tema *W2. The weather and climate*.

En la categoría *The self* identificamos diez descriptores que se repiten 26 veces en total y se relacionan con los nueve temas de la categoría. El tema que más descriptores presenta es *S2. Daily routines*, con la presencia de ocho descriptores dentro de los bloques de contenido, seguido de *S7. Courtesy and convention formulas* y *S8. Leisure, free time activities, and sports*, con cuatro descriptores cada uno. Los temas con menos descriptores son *S4. Food, drink, and healthy habits*, *S5. Domestic chores, the house, furniture*, y *S6. Emotions, feelings and attitudes*, con un descriptor cada uno. Según se observa en la Tabla 8.18, las destrezas con más presencia de descriptores son *Speaking*, con cuatro descriptores repetidos hasta en 11 ocasiones, y *Listening*, con otros cuatro descriptores repetidos hasta nueve veces. y *Reading*, con dos descriptores de contenido. Por otro lado, independientemente de la destreza podemos decir que

estos descriptores se relacionan con los temas de la categoría *The self* desde una perspectiva procedimental, seguida por la conceptual. No hay referencias a descriptores actitudinales.

En cuanto a la categoría *Society and community*, encontramos nueve descriptores repetidos 13 veces. De mayor a menor número de descriptores, encontramos a C4. *Shopping, money, and fashion* y C6. *Information and communication media*, con tres descriptores cada uno, les siguen con dos descriptores curriculares los temas C2. *Cities and rural areas* y C8. *Customs, traditions, and festivities*. Los tres temas restantes, C3. *Countries, landscapes, and cultures*, C7. *Art, stories, comic book characters, games, and songs* y C9. *Values: justice, peace, equality, cooperation, solidarity*, sólo presentan un descriptor. No hemos encontrado descriptores para el tema C1. *Professions, jobs, and trades* ni para el tema C5. *Road, and traffic safety*. Las destrezas de *Listening* y *Speaking* presentan cuatro descriptores cada una, mientras que *Reading* tiene un descriptor. No hay ningún descriptor vinculado a *Writing*. De nuevo, como en la categoría anterior, las destrezas con mayor representatividad son las procedimentales, con cinco descriptores repetidos siete veces, seguidas de las conceptuales, con tres descriptores repetidos cinco veces. A diferencia de la categoría anterior, en la categoría actual, las destrezas actitudinales sí están presentes, con un solo descriptor.

En la categoría *The world and universe* identificamos cinco descriptores con 12 repeticiones. De los cinco temas de nuestra categorización no encontramos descriptor para el tema W2. *The weather and climate*. Los otros cuatro temas, W1, W3, W4 y W5, tienen tres descriptores cada uno. En general, y observando globalmente los descriptores, hay cuatro descriptores de procedimiento frente a uno de concepto. No existen descriptores actitudinales. Las destrezas de *Listening* y *Speaking* están presentes con cuatro descriptores, en la destreza de *Listening* los descriptores son procedimentales, en *Speaking* hay un descriptor procedimental y otro conceptual. *Reading*, no tiene ningún descriptor y *Writing* un sólo descriptor procedimental.

Tabla 8.18 Comparación de temas en el Currículo y libros de texto de tercer curso

Temas en el Currículo (Descriptorios)	Temas en el libro de texto
The self (S)	
Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre descripción de personas (L3 P.13; S3 P.18; W3 P.7)	S1. <i>The person, family, and friends</i>
Comprensión de las expresiones utilizadas en las situaciones de comunicación habituales (saludos, rutinas, instrucciones, información sobre las tareas, preguntas, (L3 P.10; S3 P.15)	S2. <i>Daily routines</i>
Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre las rutinas y hábitos cotidianos (R3 C.5; W3 P.7)	
Conocimiento hábitos cotidianos (L3 P.13; S3 P.15; S3 P.18; S3 C.12)	
Conocimiento de formas de vida de los niños y niñas de su edad en diferentes países de habla inglesa (entorno escolar) (L3 C.4; S3 C.12)	S3. <i>School life and subjects</i>
Conocimiento hábitos en tipos de comidas. (L3 C.4)	S4. <i>Food, drink, and healthy habits</i>
Conocimiento hábitos cotidianos. (L3 C.4)	S5. <i>Domestic chores, the house, and furniture</i>
Redacción modelada, de textos muy sencillos para establecer una comunicación con otros (notas, cartas, tarjetas, felicitaciones) que incluyan gustos personales; sentimientos; etc. (W3 P.7)	S6. <i>Emotions, feelings, and attitudes</i>
Comprensión de las fórmulas básicas de relación social (saludos presentaciones, disculpas y agradecimientos) (L3 P. 9; S3 P.14)	S7. <i>Courtesy and convention formulas</i>
Conocimiento de normas de cortesía. (S3 C.12)	
Redacción modelada, de textos muy sencillos para establecer una comunicación con otros (notas, cartas, tarjetas, felicitaciones) que incluyan saludos y presentaciones (W3 P.7)	
Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre descripción de los deportes y el ocio (L3 P.13; S3 P.18; S3 C.12; R3 C.5)	S8. <i>Leisure, free time activities, and sports</i>
Conocimiento de formas de vida de los niños y niñas de su edad en diferentes países de habla inglesa vacaciones (L3 C.4; S3 C.12)	S9. <i>Holidays</i>
Society and community (C)	
Conocimiento de formas de vida de los niños y niñas de su edad en diferentes países de habla inglesa ciudades y áreas rurales, etc. (L3 C.4; S3 C.12)	C1. <i>Professions, jobs, and trades</i>
Interés por conocer costumbres de los países en los que se habla inglés. (L3 A.2)	C2. <i>Cities and rural areas</i>
Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre prendas de vestir y objetos personales (L3 P.13; S3 P.18; R3 C.5)	C3. <i>Countries, landscapes, and cultures</i>
	C4. <i>Shopping, money, and fashion</i>
	C5. <i>Road, and traffic safety</i>
Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre; medios de información y comunicación y soportes en papel o digitales (L3 P.13; S3 P.18; R3 C.5)	C6. <i>Information and communication media</i>
Comprensión de dramatizaciones de cuentos tradicionales (títeres, teatro, etc.) (S3 P.13)	C7. <i>Art, stories, comic book characters, games, and songs</i>
Celebración de fiestas familiares (cumpleaños) y de fiestas tradicionales (Halloween – Christmas – St Patrick’s – Valentine’s Day – Pancake Day Easter. (L3 P.7; S3 P.11)	C8. <i>Customs, traditions, and festivities</i>
Conocimiento de normas de cortesía. (L3 C.4)	C9. <i>Values: justice, peace, equality, cooperation, and solidarity</i>
The world and universe (W)	
Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre la hora; la división del día, horarios de comidas. (L3 P.13; S3 P.18; R3 C.5)	W1. <i>Time, hours, days, months, and years</i>
	W2. <i>The weather and climate</i>
Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre descripción del entorno natural. (L3 P.13)	W3. <i>Nature, environment, and sustainability</i>
Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre descripción del entorno natural. (S3 P.18; R3 C.5)	
Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre descripción de animales. (L3 P.13; S3 P.18; W3 P.7)	W4. <i>Animals</i>
Reconocimiento y comprensión de nuevo léxico sobre el sistema solar. (L3 P.13; S3 P.18; R3 C.5)	W5. <i>Science, technology, and inventions</i>

8.4.3. Temas en sexto curso

Según observamos en la Tabla 8.19, todos los temas se identifican con descriptores de contenido del Currículo de sexto en todas las categorías. En general, como en tercer curso, los temas de los libros de texto se pueden corresponder con más de un descriptor del Currículo.

Así, en la categoría *The Self* encontramos 11 descriptores, repetidos 37 veces, relacionados con los nueve temas de los libros de texto. Hay dos temas que abarcan cada uno seis descriptores: *S3. School life and subjects* y *S8. Leisure, free time activities, and sports*. Les sigue *S2. Daily routines*, con cinco descriptores; *S1. The person, family, and friends*, *S7. Courtesy and convention formulas* y *S9 Holidays*, con cuatro descriptores, y concluyen esta clasificación los temas *S4. Food, drink, and healthy habits* y *S6. Emotions, feelings and attitude*, ambos con tres descriptores. En esta categoría, la destreza con más descriptores es *Listening*, con cuatro descriptores conceptuales y dos procedimentales, y *Speaking* hay tres descriptores, dos conceptuales y uno procedimental. Las destrezas de *Reading* y *Writing* presentan un solo descriptor procedimental cada una. Por otro lado, la dimensión conceptual está presente a través de seis descriptores distribuidos en *Listening*, *Speaking* y *Reading*, destacando *Listening*, con representación a través de 17 repeticiones. No se observa presencia de ningún descriptor de la dimensión actitudinal.

En la categoría de *Society and community*, contabilizamos un total de 14 descriptores repetidos hasta en 28 ocasiones. La mayor presencia está en *C2. Cities and rural areas* con cinco descriptores. Hay dos temas, *C3. Countries, landscapes, and cultures*, *C7. Art, stories, comic book characters, games, and songs* con cuatro descriptores cada uno. A continuación, con tres descriptores encontramos los temas *C1. Professions, jobs, and trades*, *C4. Shopping, money, and fashion*, *C6. Information and communication media* y *C8. Customs, traditions, and festivities*. Finalizan esta categoría los temas *C9. Values: justice, peace, equality, cooperation, solidarity*, con dos descriptores, y *C5. Road, and*

traffic safety, con uno solo descriptor. Las destrezas *Listening* y *Speaking* presentan cinco descriptores cada una, siendo tres procedimentales y dos conceptuales. *Reading* contiene tres descriptores y *Writing* tan solo un descriptor. En esta categoría, con independencia de la destreza, los descriptores relacionados con procedimiento son nueve frente a cuatro de concepto y un descriptor en actitud.

Atendiendo a la categoría *The world and universe (W)* encontramos cinco descriptores repetidos nueve veces y distribuidos de la siguiente manera: con tres descriptores tenemos *W1. Time, hours, days, months, and years*, *W2. The weather and climate* y *W3. Nature, environment, and sustainability*, con dos descriptores, y *W4. Animals* y *W5. Science, technology, and inventions* con un descriptor cada uno. Aquí, en cuanto a las destrezas, la que mayor representatividad tiene es *Listening*, con dos descriptores conceptuales y sus cinco repeticiones, seguida de *Speaking* con un descriptor conceptual y dos repeticiones y otro procedimental. *Writing* sólo muestra un descriptor de procedimiento y *Reading* no muestra descriptores en esta categoría.

Tabla 8.19 Comparación de temas en el Currículo y libros de texto de sexto curso

Temas en el Currículo (Descriptores)	Temas en el libro de texto
The self (S)	
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de personas. (L6 C.4; S6 C.12; R6 P.9; W6. P.7)	S1. <i>The person, family, and friends</i>
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de rutinas y hábitos cotidianos. (L6 C.4)	S2. <i>Daily routines</i>
Conocimiento de hábitos cotidianos. (L6 C.7; S6 P.15; R6 P.9; W6. P.7)	
Conocimiento del entorno escolar. Reflexión sobre similitudes y diferencias con nosotros. (L6 P.10)	S3. <i>School life and subjects</i>
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de la vida escolar y materias de estudio. (L6 C.4; S6 C.12)	
Conocimiento de formas de vida de los niños y niñas de su edad en diferentes países de habla inglesa en entorno escolar. (L6 C.7; S6 P.15, R6 P.9)	
Conocimiento de tipos de comidas. (L6 C.7; S6 P.15; S6 C.12)	S4. <i>Food, drink, and healthy habits</i>
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de tipos de vivienda y mobiliario. (L6 C.4; S6 C.12)	S5. <i>Domestic chores, the house, furniture</i>
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de los sentimientos y las actitudes. (L6 C.4; W6. P.7)	S6. <i>Emotions, feelings, and attitudes</i>
Rimas y canciones tradicionales asociadas a las celebraciones. (S6 C.3)	
Saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones. (L6 C.1)	S7. <i>Courtesy and convention formulas</i>
Conocimiento de normas de cortesía. (L6 C.7; S6 P.15)	
Conocimiento de comportamiento (gestos habituales, uso de la voz, contacto físico). (L6 C.7)	
Conocimiento de actividades de ocio. Reflexión sobre similitudes y diferencias con nosotros. (L6 P.10)	S8. <i>Leisure, free time activities, and sports</i>
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de actividades de ocio. (L6 C.4; S6 C.12)	
Conocimiento de formas de vida de los niños y niñas de su edad en diferentes países de habla inglesa en actividades de ocio. (L6 C.7; S6 P.15; R6 P.9)	
Conocimiento de vacaciones. Reflexión sobre similitudes y diferencias con nosotros. (L6 P.10)	S9. <i>Holidays</i>
Conocimiento de formas de vida de los niños y niñas de su edad en diferentes países de habla inglesa en vacaciones. (L6 C.7; S6 P.15; S6 C.12)	
Society and community (C)	
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de las profesiones y las personas que trabajan en nuestro entorno cercano y del comercio. (L6 C.4; S6 C.12; R6 P.9)	C1. <i>Professions, jobs, and trades</i>
Conocimiento de ciudades y áreas rurales. Reflexión sobre similitudes y diferencias con nosotros. (L6 P.10)	C2. <i>Cities and rural areas</i>
Conocimiento de formas de vida de los niños y niñas de su edad en diferentes países de habla inglesa en ciudades y áreas rurales. (L6 C.7; S6 P.15; R6 P.9; W6. P.7)	
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de países, ciudades y monumentos (L6 C.4; S6 C.12; R6 P.9; W6. P.7)	C3. <i>Countries, landscapes, and cultures</i>
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de prendas de vestir, el comercio y el dinero. (L6 C.4; S6 C.12; R6 P.9)	C4. <i>Shopping, money, and fashion</i>
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo relativo a transporte. (S6 C.12)	C5. <i>Road, and traffic safety</i>
Comunicación en inglés con sus compañeros y con niños y niñas angloparlantes mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. (S6 P.19; S6 C.12; R6 P.9)	C6. <i>Information and communication media</i>
Comprensión de dramatizaciones o películas basadas en cuentos tradicionales u otras historias populares en inglés. (L6 P.16)	C7. <i>Art, stories, comic book characters, games, and songs</i>
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de arte y la historia personajes de cuento o de cómics. (L6 C.4)	
Ver dibujos animados y vídeos informativos con subtítulos en inglés. (R6 P.3)	
Lectura de diferentes tipos de textos adaptados al nivel de competencia lingüística del alumnado, en soportes impresos o digitales, con diversos objetivos: Disfrutar de la lectura (libros y revistas infantiles, audiolibros, lecturas graduadas, etc.). Apoyar la comprensión y producción oral (subtítulos en inglés en historias animadas sencillas, karaoke, textos elaborados por el alumnado, etc.) (R6 P.9)	
Celebración de fiestas familiares (cumpleaños) y de fiestas tradicionales (Halloween – Christmas – St Patrick’s – Valentine’s Day – Pancake Day Easter. (L6 P.14; S6 P.16)	C8. <i>Customs, traditions, and festivities</i>
Rimas y canciones tradicionales asociadas a las celebraciones. (S6 C.3)	
Conocimiento de costumbres, valores, creencias y actitudes. Reflexión sobre similitudes y diferencias con nosotros. (L6 P.10; R6 A.3)	C9. <i>Values: justice, peace, equality, cooperation, and solidarity</i>
The world and universe (W)	
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de horas. (L6 C.4)	W1. <i>Time, hours, days, months, and years</i>
Conocimiento de horarios de comidas. (L6 C.7; S6 P.15)	
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción del tiempo atmosférico. (L6 C.4; S6 C.12)	W2. <i>The weather and climate</i>
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de la naturaleza y la sostenibilidad. (L6 C.4, S6 C.12)	W3. <i>Nature, environment, and sustainability</i>
Redacción, partiendo de modelos, de textos muy sencillos para establecer una comunicación con otros que incluyan descripción de animales. (W6. P.7)	W4. <i>Animals</i>
Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de ciencia, tecnología e inventos. (L6 C.4)	W5. <i>Science, technology, and inventions</i>

8.5. Conclusión

Este capítulo ha intentado dar respuesta a las preguntas englobadas dentro del Objetivo 3 de esta Tesis Doctoral, centrado en la identificación de los temas incluidos en los libros de texto para la enseñanza del inglés en tercero y sexto de Educación Primaria, incluyendo el análisis de similitudes o diferencias entre libros de texto del mismo curso y distinta editorial en cuanto a los temas que tratan, así como el análisis del incremento en los temas de tercer a sexto curso y la adecuación de estos temas a los requisitos del Currículo vigente.

Entre las conclusiones para este objetivo, de manera global, sin distinguir libro, observamos que en ambos cursos se abordan todos los temas de todas las categorías. Sin embargo, ningún libro incluye los 23 temas de las tres categorías. Con respecto a los temas comunes en los libros de cada curso, en términos generales, estos suponen aproximadamente un tercio de los 23 temas posibles en tercero y poco más de la mitad en sexto. Con pocas excepciones, todos los libros presentan más temas en sexto curso que en tercero.

En lo que respecta al número de unidades en las que aparece algún tema de cada categoría, los resultados son muy similares en ambos cursos: *C* tiende a ser la categoría más presente – o transversal, seguida de *S* y *W*.

En cuanto a los resultados específicos de cada categoría, la categoría *S* se aborda en los libros de tercer curso a través de manifestaciones de los temas en 49 unidades. Los temas con más presencia en los materiales son *S8*, *S2* y *S1*, y los de menos presencia son *S7* y *S9*. En sexto curso, se identifican 79 unidades que cubrieron esta categoría. Coincidiendo con los temas con mayor número de representaciones en unidades de tercer curso, en sexto curso también identificamos los temas *S1*, *S8* y *S2*. No hubo tanta coincidencia en los temas con menos representatividad, en este curso fueron *S4* y *S3*. Con respecto a la categoría *C*, queda representada en tercer curso a través de temas presentes en 70 unidades. Los temas con más presencia fueron *C8*, *C7* y *C3*, y los de

menos presencia fueron C2 y C5. En sexto curso, se identificaron 91 temas de esta categoría. En ambos cursos sólo hay coincidencia en los temas C3 y C7 como los de mayor representatividad. En sexto curso se incorpora con mayor representatividad C9. No hay coincidencia en los temas con menos representatividad. En cuanto a W, tuvo presencia en 36 unidades. Los temas con mayor presencia fueron W1 y W3, y coinciden en menor presencia W2, W4 y W5. En sexto curso, se identificaron 47 unidades que cubrieron esta categoría. En ambos cursos sólo hay coincidencia con más representatividad en el tema W1 y con menos en el W2 y W4. En sexto curso se incorpora con mayor representatividad W5.

Con alguna excepción, se observa que, en general, los temas de las tres categorías en su conjunto tienen mayor presencia en las unidades de los libros de sexto curso. En la categoría S, los temas más presentes en el cómputo total de ambos cursos fueron S8, S1, S6 y S2. Los temas que menos se trataron fueron S7 y S3. En la categoría C, los temas con mayor representatividad en el material didáctico fueron C7, C8 y C3, mientras que C5 y C2 fueron los menos representados. Con respecto a la categoría W, los temas con más presencia global fueron W1 y W3. W2 es el tema con menos presencia en el material.

En cuanto a la adecuación de los temas identificados en los libros de texto a la legislación sobre la que se ha llevado a cabo este estudio, apreciamos una alta correspondencia entre los temas que se incluyen en los libros de texto y la normativa en ambos cursos. En general, los temas de cada categoría están vinculados a diferentes descriptores de contenido. Percibimos también que en sexto curso hay mayor adecuación de los temas que en tercer curso. Mientras que en sexto todos los temas se vinculan con descriptores de contenido del Currículo en todas las categorías, en tercer curso, C1, C5, y W2, no tienen reflejo en los contenidos curriculares específicos para ese curso.

CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN

9.1. Introducción

En este capítulo presentamos la discusión de resultados de nuestra investigación a la luz de la revisión de estudios realizada en los Capítulos 1, 2 y 3, y en particular, en el Capítulo 4, donde revisamos la literatura existente relacionada con el input de vocabulario, el léxico emocional, y los temas de los libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria. Siguiendo el mismo orden, abordaremos en primer lugar la discusión de resultados del Objetivo 1. Léxico Frecuente, en segundo lugar, los resultados del Objetivo 2. Léxico emocional, y, en tercer lugar, los resultados del Objetivo 3. Temas. Para centrar la discusión, volvemos a incluir cada una de las preguntas de investigación al comienzo de del apartado correspondiente.

9.2. Léxico frecuente

Antes de abordar la discusión de los resultados sobre el Léxico Frecuente, queremos señalar dos aspectos que consideramos relevantes para el desarrollo de esta discusión. Por un lado, y como primer aspecto, resaltaremos la escasez de investigación encontrada sobre Léxico Frecuente en la etapa de Educación Primaria que se corresponde con seis cursos escolares, que van desde los seis a los doce años de los aprendices. Aunque hemos encontrado investigación sobre estos seis cursos escolares como la llevada a cabo en Arabia Saudí por Alsaif y Milton (2012), en Taiwán por Hsieh et al. (2011) y en Hong Kong por Tang (2009), los estudios son escasos si se compara con etapas educativas superiores, donde encontramos una variada y abundante investigación.

Por otro lado, y no menos importante, es que la investigación de esta Tesis analiza transversalmente los datos cuantitativos y cualitativos de cinco libros del mismo curso de Educación Primaria, pero también longitudinalmente porque compara el input léxico y los temas de otros cinco libros (de la misma serie) en otro curso superior. En este

sentido encontramos el estudio realizado en Grecia por Konstantakis y Alexiou (2012) sobre cinco series y dos cursos, los realizados en Arabia Saudí por Alsaif y Milton (2012); en Corea del Sur por Shin y Chon (2011) en los que se comparan dos cursos de primaria y tres de secundaria y el realizado en España por Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) donde comparan un curso de cada etapa educativa (sexto en primaria y cuarto en secundaria). Sin embargo, a pesar de la relevancia de los resultados de estas investigaciones, todavía son escasas, además de haberse llevado a cabo décadas atrás. Por consiguiente, se echan en falta estudios centrados en el *input* de vocabulario de libros actualizados. La presente investigación se plantea transversal y longitudinalmente con libros de texto para la enseñanza del inglés de la misma serie en dos cursos de Educación Primaria.

9.2.1. Número de palabras de contenido

La pregunta de investigación P.1.1 planteaba si existen diferencias o similitudes en el número de palabras de contenido (lemas y ocurrencias) que contienen los libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés del mismo curso, pero editoriales diferentes.

A fin de tener una visión de conjunto de los resultados correspondientes a esta pregunta, comenzaremos por interpretar los datos del corpus total de tercero y sexto curso, en el que se incluye tanto palabras funcionales como palabras de contenido. Los resultados señalan diferencias puesto que, en tercer curso, se observa una disparidad de 26.061 ocurrencias entre el libro que más ocurrencias presenta (*Rooftops3*) y el que menos (*Surprise3*). Este patrón diferencial aparece de nuevo en sexto curso, si bien, hay un cambio respecto al libro que más ocurrencias presenta, *Wonder6*, con 32.916 ocurrencias más que *Surprise6*. Para cada curso, los textos con mayor corpus son *Rooftops3* y *Wonder6* respectivamente y los que tienen un corpus más reducido son *Surprise3* y *Surprise6*. Podemos concluir que ni en tercero ni en sexto se observa coincidencia en el número de ocurrencias en los libros de texto de los respectivos cursos.

Centrándonos ya en la discusión de los resultados correspondientes a la pregunta P1.1, en la que nos basamos únicamente en la frecuencia de los tipos y ocurrencias de palabras de contenido, constatamos que emerge el mismo patrón diferencial en los libros de texto de cada curso en lo que se refiere al número de ocurrencias, no así en la proporción de tipos y ocurrencias, en los que no se observan diferencias notorias entre los libros, como queda reflejado en el STTR (Tablas 6.2 y 6.4) de cada libro de texto tanto de tercero como de sexto. No obstante, es importante señalar que el escrutinio de los porcentajes obtenidos sugiere que dos series (*Surprise* y *Mission*) contienen menor riqueza léxica que los demás libros en los cursos analizados.

La diferencia en el número de palabras de contenido observada en la presente investigación corrobora los resultados obtenidos en la investigación precedente, en la que se han identificado diferencias en el número de ocurrencias que contienen los libros de texto del mismo curso (e.g., Donzelli 2007; Tang 2009; Konstantakis y Alexiou 2012; Nordlund 2016; Norberg y Nordlund 2018; Nordlund, 2015, 2016). Por ejemplo, en los estudios realizados en Suecia por Norberg y Norlund, 2018; Nordlund, 2015, 2016), estas investigadoras señalaron la existencia de diferencias en el número de ocurrencias y tipos en libros del mismo curso en Educación Primaria. Nordlund (2016) comparó dos series de libros muy utilizados en Suecia en cuarto, quinto y sexto curso, edad 10-12 años, *Good Stuff* y *New Champion*, observando la existencia de una gran variación en todos los cursos. En concreto, para cuarto curso, equiparable a tercer curso de la presente investigación, esta investigadora informó de los siguientes resultados: *Good Stuff* 4, “9,500 tokens” y “3.186 types”, frente a los “5,758 tokens” y “797 types” de *New Champion* 4. En cuanto a sexto curso, los resultados para *Good Stuff* A fueron un total de “17,617 tokens” y “2.126 types”, una cifra considerablemente mayor a la identificada en *New Champion* 6 con un total de “10,992 tokens” y “1,758 types”. Estas diferencias también han sido observadas en España. Por ejemplo, en las cuatro unidades de dos libros de texto respectivamente de tercer curso (*English Adventure* y *Bugs*3) que analizó

Alcaraz Mármol (2011), identificó una gran disparidad en el número de ocurrencias, 802 en el primero frente a 1.310 en el segundo, así como en el número de tipos, 160 y 218 respectivamente. Respecto a sexto curso, la diferencia en ocurrencias y tipos que hemos encontrado en la investigación de esta Tesis Doctoral confirma los resultados obtenidos por Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) en la CAR con distintos libros de texto; en este caso, los libros de sexto curso comparados fueron *Join in 4* y *Super Bus 4*, respectivamente de las editoriales *Cambridge University Press* y *MacMillan Heinemann*. Los resultados para *Join in 4* fueron 7.481 ocurrencias y 1.291 tipos *Join in*, y 6.253 ocurrencias y 1.268 tipos para *Super Bus*.

Para la comparación/interpretación de los resultados es importante señalar que, en los estudios realizados en España con anterioridad, la contabilización de los tipos incluyó formas de palabras como, por ejemplo, *want wants* y *wanted*, mientras que, en la presente investigación, al igual que en los estudios realizados en Suecia, por tipos nos referimos a lemas o unidades de significado distintas. Respecto a las investigaciones suecas, precisaremos que, aunque se basaron en el lema, incluyeron los nombres propios, mientras que en nuestra investigación se excluyeron, por lo que probablemente, la disparidad de cifras entre sus resultados y los de la presente investigación puede haberse visto afectada por esta cuestión. No obstante, las tendencias en los resultados son similares tanto en las investigaciones suecas como a las que encontramos en España y en otros países, (Tabla 4.1): se observa una gran variación en el número de ocurrencias en libros de texto del mismo curso, pero al mismo tiempo, diferencias menos notorias o incluso ausencia de estas en el número de tipos.

La gran variación de ocurrencias en los libros de tercero y sexto revela que los estudiantes de un mismo curso parecen no estar expuestos a la misma exposición del inglés. Esta situación es recurrente en todos los estudios desde décadas atrás hasta el presente. Estamos de acuerdo con Alcaraz Mármol (2011) cuando señala que un mayor *input* de vocabulario no conlleva automáticamente mayor *intake*, pero como han

señalado numerosos investigadores, entre ellos, Teng, 2020; Web y Chang, 2015; Nation, 2014; Laufer y Rozovski-Roitblat, 2011; Schmitt 2010, y Webb, 2007, un mayor número de ocurrencias implica más exposición a la palabra, y, por tanto, mayor repetición, y mayor posibilidad de aprender dicha palabra. Retomaremos esta cuestión en el próximo apartado, en el que comentamos los resultados correspondientes a la frecuencia interna y externa de las palabras de contenido, y donde argumentaremos que, a pesar del número de ocurrencias, la mayor parte de las palabras no alcanzan el número de repeticiones necesarias sugeridas en la investigación de vocabulario para garantizar la asimilación y aprendizaje de una palabra.

Centrándonos en la interpretación de los resultados de tipos de palabras de contenido, consideramos que a pesar de que STTR señala que, independientemente de la longitud, los libros de texto tanto de tercero como sexto curso presentan índices similares de riqueza léxica, si bien se observan diferencias en el número de palabras de contenido en libros de un mismo curso, lo cual sugiere desigualdad de oportunidades de exposición al *input* de vocabulario. Dicho de otro modo, los estudiantes de un mismo curso que aprenden inglés a través de libros de texto diferentes pueden verse beneficiados o perjudicados a la hora de familiarizarse con el vocabulario necesario para comprender y producir mensajes en dicha lengua. (Guerra Álvarez y Jiménez Catalán, 2022). Basamos nuestro argumento en dos hechos relacionados entre sí. El primero es que las palabras de contenido tienen que ver con ideas, conceptos, hechos y sentimientos (Nation, 2001; Gardner, 2013). El segundo es que la media de 660 y 1.291 tipos observada en la presente investigación, al igual que en la investigación precedente, está muy lejos de las 3.000 familias de palabras señaladas por Nation y Waring (1997), como necesarias para afrontar las necesidades comunicativas orales y escritas más frecuentes. Si tenemos en cuenta que cada familia de palabras suele incluir una media de seis palabras relacionadas (Schmitt, 2007), el número de palabras que deberían incluir los libros de texto, al menos, los de sexto curso, debería aproximarse a los 18.000

lemas, un número difícil de alcanzar en la Educación Primaria, en cuya legislación no hay normas explícitas respecto al número de palabras que se deben adquirir en esta educativa. Por ello, estamos de acuerdo con la cifra que apunta Schmitt (2007), entre 2.000 y 3.000 palabras, como un objetivo más realista para aprendientes de inglés en contextos de aula. Considerando esta última cifra, y a la vista de los datos de palabras de contenido resultantes en nuestra investigación, la implicación parece ser que los libros de texto para la enseñanza del inglés en tercero y sexto no ofrecen suficientes palabras de contenido para garantizar la comprensión y expresión de mensajes orales o escritos en inglés. Esto podría explicar los resultados de los estudios de vocabulario receptivo realizados en Educación Primaria por el grupo de investigación GLAUR en la CAR. Por ejemplo, los resultados obtenidos por Jiménez Catalán y Terrazas (2005) demostraron que el vocabulario receptivo global en 4º de primaria es considerablemente inferior a las 1.000 palabras; ya que el valor medio de conocimiento se sitúa en el 16,76% para las primeras 1.000 palabras y en 5,33% para las 2.000 palabras más frecuentes; ambas cifras muy inferiores al conocimiento mínimo necesario. Asimismo, Terrazas y Agustín Llach (2009) demostraron que se produce un incremento constante en el vocabulario receptivo de 148 palabras de cuarto a quinto, de 122 palabras de quinto a sexto y de 186 palabras de sexto a séptimo curso (1º curso de ESO); pero este incremento es insuficiente para asegurar la competencia comunicativa en inglés por ser inferior a las 2.000 palabras de frecuencia. A su vez, el estudio comparativo de vocabulario receptivo en instrucción AICLE (6º curso) y EFL (6º curso y 4º de ESO) realizado por Canga Alonso (2015) demostró que los aprendientes de inglés en los cursos y tipo de instrucción comparados tienen un conocimiento dentro de las 1.000 primeras palabras, encontrando que la diferencia de vocabulario receptivo entre el grupo AICLE de 6º curso y el de 4º de ESO en EFL es de 33 palabras mientras que en los alumnos de 6º curso AICLE hay 302 palabras de diferencia con los de 6º de EFL y de 335 con los de 4º de ESO. Finalmente, el estudio longitudinal realizado por Agustín Llach y Canga Alonso (2016) con alumnado de tercero a sexto curso y comparando la

metodología AICLE con una metodología EFL demostró que, en ambos grupos, el vocabulario receptivo se encuentra por debajo de las 1.000 palabras de frecuencia, siendo superior en el alumnado con instrucción AICLE.

9.2.2. Frecuencia y clase gramatical

En la pregunta de investigación PI 1.2 nos preguntamos si existen diferencias o similitudes en los libros de texto del mismo curso y editoriales diferentes en cuanto a la frecuencia y clase gramatical de las palabras de contenido. En la discusión de los resultados correspondientes a esta pregunta nos centraremos en primer lugar en la frecuencia de las palabras de contenido que se observa en los libros de texto, en segundo lugar, en su nivel de frecuencia y, por último, en la clase de palabras de contenido (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios).

Los resultados indican la existencia de diferencias en el número de ocurrencias no sólo dentro de los libros de texto de un mismo curso (estudio transversal), sino del incremento de estas al cambiar de curso (estudio longitudinal). Podemos afirmar que el número de ocurrencias o repeticiones es escaso pues menos del 50% del léxico está por encima de las seis ocurrencias. Así, en todos los libros de texto analizados, ya sean de tercero o sexto curso, existe mayor cantidad de tipos con seis o menos ocurrencias que por encima de siete ocurrencias. Nuestros resultados confirman la investigación precedente. Por ejemplo, respecto a sexto curso, Nordlund (2016) señala que en la serie *Good Stuff* el 44,8% de las palabras sólo ocurren una sola vez, el 18,8% entre 5 y 12 veces y únicamente el 4,5% se sitúa por encima de 12 ocurrencias. Para la serie *New Champion*, esta investigadora identifica una tendencia similar, un 58,6% de palabras exclusivas frente a 2,1% de palabras con 12 o más ocurrencias. El escaso número de ocurrencias o repeticiones de las palabras es importante puesto que está demostrada la relación entre la ocurrencia o frecuencia de la palabra en el texto oral o escrito y su aprendizaje (Gómez Molina, 1997; Ellis, 2009; Webb y Nation, 2017). Como explica Nordlund (2015, p. 204), citando a Ellis, la frecuencia de aparición de una palabra en la lengua facilita su

adquisición y cuanto más aparece se reduce el tiempo de procesamiento, facilitando su asimilación. Estamos de acuerdo con Konstantakis y Alexiou (2012) en su observación de que un número reducido de repetición de las palabras no garantiza una óptima adquisición del vocabulario puesto que es necesario al menos nueve ocurrencias, preferiblemente en contextos variados, para asegurar el conocimiento léxico del joven aprendiz (Nation, 2001) o un mínimo de diez ocurrencias, como señala Webb (2008).

En cuanto a la frecuencia externa determinada por el nivel de frecuencia de uso de las palabras por nativos del inglés, podemos afirmar también que no existen diferencias en los libros de texto para la enseñanza del inglés que componen la muestra analizada en la presente investigación. Tanto en tercero como en sexto se observa la misma tendencia: predominio de las 1.000 (1K) y las segunda mil palabras más frecuentes (2K), aquellas que se conocen como académicas o palabras infrecuentes (AWL) y las que están fuera de los listados (*off-list*). Los resultados de nuestra investigación señalan que casi la mitad del vocabulario presente en los libros de texto, independientemente del curso (tercero o sexto) se encuentra en el nivel 1K, más que en 2K. Estos datos avalan las tendencias observadas en estudios precedentes. Por ejemplo, Tragant et al., (2015) se centraron en comparar la exposición del alumnado a un libro de texto específico para la enseñanza de lenguas (EFL) durante el primer trimestre y al libro CLIL durante el segundo trimestre en 5º curso. Demostraron que la frecuencia interna en los libros de CLIL es mayor que en los de EFL, sin embargo, los datos de los libros de metodología EFL mostraron que el 39, 2% de las palabras se encontraban en las primeras 1K, el 28% e n2K, el 32% en *off-list*, y en último lugar, el 1,1% en AWL. Por su parte, Alcaraz Mármol (2009, 2011), en tercer curso, señaló un 56% de palabras del nivel 1K y tan solo un 12% del nivel 2K y Jiménez Catalán (2008), en sexto curso, (en su comparación con 4º de ESO) obtuvieron resultados parecidos. Asimismo, nuestros resultados coinciden con los obtenidos en las investigaciones suecas, puesto que Nordlund y Norberg (2018) demostraron que el mayor número de palabras en todos los cursos de Educación

Primaria se encontraba en la franja de 1K, a continuación, 2K, y en última posición *off-list*. En Nordlund (2015) y en lo que respecta a sexto curso, se observó que el 42,27% de las palabras se encontraban el nivel 1K, en segunda posición las *off-list* con el 29,89% y en tercera posición con el 27,84% palabras en el nivel 2K. En esta misma línea, encontramos la investigación realizada por Donzelli (2007) en 4º curso en Italia, y Konstantakis y Alexiou (2012) en Grecia. La investigación del primero señaló que el 52,17% de las palabras se encuentran en el nivel 1K, seguidas por palabras en *off-list* con el 30,19% y en tercera posición con el 16,56% palabras en el nivel 2K. El vocabulario académico es escasamente inapreciable, en torno al 1%. Por su parte, en el estudio llevado a cabo en Grecia por Konstantakis y Alexiou (2012) observaron entre un 79% y 85% de palabras entre los niveles 1K y 2K. Por consiguiente, en la comparación de nuestros resultados con los estudios precedentes, aunque se constatan algunas diferencias en los porcentajes de 1K y 2K, vemos que en todas las investigaciones se repite la misma tendencia en los libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés en distintos cursos de Educación Primaria: un nivel de frecuencia de vocabulario entre 1.000 y 2.000 palabras, más cercano a la primera cifra que a la segunda.

Profundizando en la discusión del nivel de frecuencia de las palabras de contenido, remarcaremos la coincidencia observada entre nuestros resultados y la investigación precedente: es recurrente la existencia de un mayor número de palabras fuera de *off-list* que dentro de las segundas mil palabras o incluso en las terceras segundas mil palabras. El hecho de presentar tanto vocabulario fuera de lista no sólo muestra la gran diversidad de este, también, como señalan Konstantakis y Alexiou (2012) y Alsaif y Milton (2012), esta tendencia sugiere que un gran número de palabras necesarias en los libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria, como por ejemplo, el vocabulario específico sobre las partes del cuerpo de los animales, no se encuentra entre las 2.000 palabras más frecuentes de los corpus en los que se basan los niveles de frecuencia.

Finalmente, nos centramos en la discusión de los resultados conforme a su clase gramatical en los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés. Nuestra investigación revela la predominancia de los sustantivos sobre otras categorías tanto en los libros de tercero como de sexto. El cotejo de nuestros resultados con los de la investigación precedente confirma esta tendencia, en cuanto que encontramos mayor número de sustantivos, seguidos en segunda posición por los verbos y muy próximos a estos, en tercera posición por los adjetivos al igual que las investigaciones de Nordlund (2015) y Hsieh et al. (2011). En estos estudios, además de observarse el orden mencionado, apreciamos, por un lado, la enorme cantidad de sustantivos, casi siempre el doble que, de verbos, y por otro, la proximidad en cantidad de verbos y adjetivos. Centrándonos en la investigación precedente en España, observamos que para tercer curso Alcaraz y Mármol (2009) encontró un total de 227 nombres, 78 verbos, 54 adjetivos y 17 adverbios. En cuanto a sexto curso, el estudio de Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008), basado en las 50 palabras más frecuentes, encontró para *Join in*, un total de 23 nombres, 18 verbos, 7 adjetivos, y 4 adverbios, y para *Superbus* un total de 22 nombres, 16 verbos, 7 adjetivos y 5 adverbios entre las 50 palabras más frecuentes.

La presencia de un mayor número de sustantivos en los libros de texto puede deberse a varias razones. Una de ellas podría ser la facilidad de su aprendizaje en comparación con otras categorías como los verbos o adjetivos. La razón fundamental es que los sustantivos sirven para etiquetar objetos, mientras que las relaciones expresadas por las demás categorías, en especial, los verbos y adverbios pueden ser más difíciles de ser percibidas como entidades distintas (McDonough et al., 2011, p. 8). En esta misma línea de interpretación, y como se señala en Jiménez Catalán y Dewaele (2017, p.12), en su cita a la teoría (*dual-coding theory*) desarrollada por Paivio (1986), "... *concrete words are codified, accessed and recalled verbally and by means of images: this double processing is What makes concrete words easier to be recalled*". Es decir, sustantivos

como *house, cat, dog, flower, bird, tree* se refieren a objetos o animales concretos y debido a su concreción se prestan a poder construir una imagen mental de los mismos, lo cual, facilita su fijación en la memoria a largo plazo o lexicón mental (Walker y Hulme, 1999), puesto que de acuerdo con la teoría de Paivio dichas palabras experimentan un doble procesamiento en la memoria, verbal y mediante la imagen. En favor de este argumento, señalaremos el estudio realizado por Jiménez Catalán y Dewaele (2017), donde se observó que un número mayor de palabras en respuesta a la palabra estímulo *SCHOOL* y *ANIMALS*, palabras con un mayor grado de concreción que *LOVE, HATE, HAPPY* y *SAD*, por parte de aprendientes de inglés en sexto curso de Educación Primaria en un colegio público de la comunidad donde se ha realizado esta Tesis Doctoral. Los resultados también mostraron una mayor producción de sustantivos que adjetivos, verbos o adverbios, lo cual, podría estar relacionado con la predominancia de sustantivos en los libros de texto de este curso. Otra razón, la cual no excluye a la anterior, podría ser que los libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Primaria siguen los estadios de adquisición de esta lengua, en especial, en lo que respecta a la aparición de palabras de contenido. En referencia al inglés, Crystal (1987, p. 244) señala los siguientes sustantivos entre las primeras palabras emitidas el primer y segundo año de vida de bebés expuestos al inglés como primera lengua: *daddy, gradman, man, postman, milk, juice, drink, apple, mouth, nose, shoes, coat, doggie, cat, horse, lion, car, book, cup, spoon, brush, clock, light*. Como explica Crystal, las primeras palabras de contenido que emiten los/las niños/niñas tienen que ver con lo que contemplan a su alrededor, con el “aquí y ahora”, y se corresponden a campos semánticos tales como: “*People: mainly relatives and house visitors*”, “*Food occasions as well as products*”, “*Body parts usually facial words first...*”, “*Clothing of all kinds*”, “*Animals*”, “*Vehicles objects and their noises*”, “*Toys and games...*”, “*Household objects all to do with daily routine*”, entre otros campos semánticos.

Además de sustantivos, verbos y adjetivos, nuestra investigación incluyó los adverbios no sólo porque constituyen una categoría gramatical poco analizada en la investigación precedente, sino, sobre todo, porque están explícitos en el Currículo de Educación Primaria y hacen referencia al modo, al tiempo, a la frecuencia, al aspecto y la forma de realizar las acciones. Esta Tesis demuestra la escasez de estos en tercer curso, *Tiger3*, el libro con mayor representatividad muestra el 3,83% y en sexto curso *Mission6* presenta el 5,77% de adverbios dentro de su corpus. Desafortunadamente, la investigación precedente no incluye esta categoría en el análisis en análisis del *input* de vocabulario en Educación Primaria, por lo que no podemos generalizar nuestros resultados sobre esta categoría más allá de la muestra de libros analizada. Es necesario realizar más investigaciones en Educación Primaria a fin de determinar si la escasez de adverbios en los libros de texto es un hecho generalizado, sin embargo, basándonos en el reducido número de conectores (entre los que se incluyen adverbios) observados en la investigación realizada por Jiménez Catalán y Ojeda (2010) en cuatro libros de texto de enseñanza del inglés (*Challenge*, *English Alive!*, *Exchange*, y *Making moves*) utilizados en 2º ESO en la CAR, con prudencia, podemos hipotetizar que su presencia seguirá siendo escasa y dispersa al analizar una muestra más amplia de libros de texto para tercer o sexto curso de Educación Primaria.

9.2.3. Palabras de contenido compartidas y exclusivas

Mediante la pregunta PI 1.3 nos planteamos averiguar qué palabras son compartidas y cuáles exclusivas en los libros de texto del mismo curso, pero de editoriales diferentes. Antes de centrarnos en la discusión de los resultados correspondientes a esta pregunta, señalaremos de nuevo qué entendemos por palabras compartidas y exclusivas. Por vocabulario compartido entendemos las palabras que aparecen en más libros de textos, mientras que, por exclusivas, aquellas que únicamente se incluyen en un libro de texto, pero no en los demás. Esta aclaración es relevante, puesto que las palabras compartidas en todos los libros de un mismo curso garantizan que los aprendientes de

inglés estarán expuestos al mismo *input* de palabras de contenido, mientras que una gran presencia de palabras exclusivas en los libros de texto de un mismo curso implicará lo contrario, es decir, que los aprendientes de inglés de un mismo curso, pero distinto libro de texto, estarán expuestos a diferente *input* de palabras de contenido. Como hemos expuesto en el Capítulo 6, y como se puede observar a simple vista, en las Tablas 6.11 y 6.12, los resultados revelan la existencia de un número mayor de palabras exclusivas que compartidas tanto en los libros de tercero como en sexto curso. En concreto, refrescando los datos, y centrándonos únicamente en el total de las palabras compartidas, en tercer curso, compartidas por los cinco libros encontramos 124, frente a un total de 896 exclusivas, exactamente el mismo patrón que observamos en los libros de texto de sexto curso con 315 palabras compartidas por los cinco libros de texto, frente a un total de 1.539 palabras exclusivas.

La tendencia señalada en el corpus total se refleja con más detalle en las 50 palabras más frecuentes de los libros texto. El reducido número de palabras compartidas que hemos identificado en nuestras muestras de libros de tercer y sexto curso corrobora la investigación precedente. Por ejemplo, en el estudio realizado en Grecia en primero y segundo de Educación Primaria, por Konstantakis y Alexiou (2012) se informó de 108 palabras compartidas por todos los libros de un total de 949 tipos. Un resultado similar al que observaron Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008); en este estudio se compararon dos libros de 6º curso de Educación Primaria con dos libros de 4º de ESO (*Join in* y *Super Bus*). En concreto, entre las 50 palabras más frecuentes (palabras funcionales y de contenido), únicamente 18 resultaron ser comunes en los dos libros de sexto curso. Es importante señalar que esta tendencia no se confirma en el estudio de Tang (2009) en tercer curso de Educación Primaria, en el que se incluye un porcentaje mayor de palabras compartidas en dos series de libros. No obstante, el examen detallado de los datos que aparecen en este estudio no permite conocer si se incluyeron palabras funcionales además de palabras de contenido, y si se hizo, si se lematizado o

no el corpus. La inclusión de palabras de funcionales podría haber aumentado el número de palabras compartidas dado que son las más frecuentes en inglés, comunes en todo tipo de textos como, por ejemplo, el verbo ser or estar (Leech et al., 2001).

El número de palabras compartidas tiene implicaciones educativas importantes, puesto que, a mayor número de palabras en común, más igualitaria será la exposición al inglés a través de los libros de texto. La recurrencia de resultados similares en distintos cursos, países y libros de texto sugieren, como ya hemos señalado, siguiendo a Guerra Álvarez y Jiménez Catalán (2022), que el problema es global más que local, puesto que independientemente del país, la investigación del input de vocabulario de libros de texto de forma recurrente señala que los aprendientes de inglés de un mismo curso de Educación Primaria no están expuestos al mismo número de palabras en los libros de texto para la enseñanza del inglés. Esta situación es poco afortunada, puesto que dependiendo del libro de texto que use el aprendiente las oportunidades de exposiciones a las palabras serán diferentes. Esta situación podría afectar al desarrollo de la competencia léxica, factor esencial para poder comprender y expresarse en situaciones comunicativas en inglés. Sin embargo, en nuestra opinión, además del mismo número de palabras es importante también que el número se correspondan con los mismos campos semánticos, y dentro de estos, con las mismas palabras. En el siguiente párrafo abordamos brevemente esta cuestión.

Como ya hemos señalado en el Capítulo 6, existe coincidencia en los cinco libros de cada curso respecto a los campos semánticos que incluyen, aunque no en el número de las palabras que aparecen en cada libro de texto. En tercer curso los sustantivos en tercer curso están relacionados con la familia, los animales, la comida y el colegio y en sexto curso amplían a deportes, profesiones, saludos, periodos de tiempo e inventos. Los verbos en tercer curso son de movimiento, (*play, go, swim*), relacionados con hábitos diarios (*eat, wear*), de emoción (*like, love, want*) y rutinas escolares (*read, write, answer*). La comparación de estas palabras con el listado que incluye Alcaraz Mármol

(2009) extraído de un libro de texto de tercer curso (*Bugs3*) señala una gran coincidencia en los campos semánticos identificados; los animales, la ropa, el cuerpo, la comida, deportes, vacaciones. Por su parte, la comparación de las 50 palabras más frecuentes con el listado que aporta Alcaraz Mármol (2011), en el que no hubo lematización y en el cual se incluyeron palabras funcionales y de contenido, al igual que el estudio de Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008), encontramos palabras compartidas con nuestros cinco libros de texto. Respecto a estas, dentro de las primeras 1K encontramos compartidos los sustantivos *bed, brother, chair, room, table, one, three* y *two*; los verbos *let, look, sing* y *want*; los adjetivos *big, green, small, old* y los adverbios *no, now, today* y *one*. En el listado de las 2K compartimos el sustantivo *song*, *chocolate*; el verbo *swim* y el adjetivo *hungry*. Se demuestra la escasez de léxico común, que este es más común en cantidad dentro de la primera banda de frecuencia y, que a pesar de haber transcurrido desde el estudio de Alcaraz 10 años, se sigue arrastrando el déficit de palabras compartidas frente a las exclusivas. Como aspecto relevante de nuestra investigación en la banda de 3K compartimos el sustantivo *banana* y en *off-list* el adjetivo *fantastic*. Respecto a estas palabras al igual que otras fuera de esta lista cabría preguntarse su adecuación para el contexto académico donde se van a utilizar. Basándonos en nuestra experiencia docente estas dos palabras se muestran al alumnado en Educación Infantil y estos aprendices las adquieren con facilidad, las reconocen porque son cognados en castellano y además el alumnado capta su pronunciación diferente. El conocimiento de primera mano de la realidad del aula nos lleva a cuestionar la adecuación de las bandas de nivel de frecuencia que sustentan el programa Lextutor para el análisis de libros de texto para el aprendizaje del inglés en Educación Primaria o para analizar el nivel de frecuencia de las palabras en composiciones escritas en esta etapa educativa. Esta observación también ha sido expresada por investigadores de input de vocabulario de libros de texto como Alcaraz Mármol (2009, 2011) y Alsaif y Milton (2012). Está, además, el hecho de la variación existente en los listados de nivel de frecuencia de los distintos programas que se

incluyen Lextutor. Para la presente investigación, al igual que en las investigaciones precedentes, utilizamos VP-Classic, donde las palabras *fantastic* y *banana* aparecen en la banda de *off-list*. Sin embargo, VP-Kids, descartado en nuestra investigación porque está pensado para cursos anteriores a los analizados en la presente investigación, incluye la palabra *banana* dentro de las primeras 1K, aunque *fantastic* sigue en *off-list*. Esta variabilidad sugiere la necesidad de desarrollar listas de nivel de frecuencia de las palabras en inglés a partir de fuentes con textos orales y escritos habituales para los niños y niñas anglófonos en Educación Primaria.

En cuanto a las palabras de contenido de sexto curso, observamos que los verbos son de habla (*say, tell, answer, call, speak*) y aparecen los pasados con especial relevancia los irregulares. Los adjetivos en tercer curso son colores (*blue, black*), de estado (*hungry*) y de emoción (*fantastic, favourite*); en sexto curso están relacionados con aspectos físicos de personas (*tall, young*), con la expresión del comparativo (*better*) o del superlativo (*best*). Los adverbios en tercer curso indican lugar (*here*), afirmación (*yes*), negación (*no*) o tiempo (*today*); mientras que en sexto aparece la frecuencia (*often, always, never*) y adverbios de modo (*well*). En este sentido, los resultados de la presente investigación corroboran los obtenidos por Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) quince años atrás con otros libros de texto (*Join in* y *Superbus*). Entre las 50 palabras más frecuentes, en las que incluyeron las palabras funcionales además de las de contenido, identificaron las siguientes palabras compartidas: *children, robin, day, hood, story, is, are, listen, go, play, see, was, read, big, new, y very*. En comparación, en la presente investigación, las palabras compartidas fueron: *different, famous, favourite, great, true, good, like, want, play, y home*. A primera vista, la comparación de las dos listas proporciona evidencia del diferente input de vocabulario proporcionado en libros de texto del mismo curso, al menos, en lo que respecta a las palabras compartidas dentro de las 50 más frecuentes. Observamos también que la distribución de las clases de palabras es similar en las dos listas, como se evidencia en

la predominancia de nombres y adjetivos. Sin embargo, si comparamos las palabras de ambas listas observamos que emergen diferencias, quizás debidas a los distintos procesos metodológicos seguidos en el estudio de Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) y la investigación de esta Tesis Doctoral. En el primer caso, las palabras no se lematizaron y se incluyeron, como ya hemos señalado, tanto palabras funcionales como palabras de contenido. Por consiguiente, una interpretación prudente de las diferencias de las palabras que encontramos en la presente investigación y en la investigación previa se pueden deber a los distintos temas que se incluyen en las muestras de libros de ambas investigaciones. Las palabras en común entre las 50 más frecuentes del estudio de Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) sugieren temas relacionados con los personajes de la literatura infantil como Robin Hood, y la inclusión de prácticas de lectura y audición señala que esta literatura está presente a través de historias. En comparación, en esta investigación, las palabras compartidas señalan a las personas, familia, amigos, emociones, y actitudes.

Aunque es necesario llevar a cabo nuevos estudios, la coincidencia de resultados similares en distintos países y periodos cronológicos diferentes sugiere que los libros de texto del mismo curso no proporcionan a los aprendientes del inglés las mismas palabras de contenido. Este resultado tiene implicaciones importantes para la educación, teniendo en cuenta que como ya hemos señalado, en España en sexto curso hay un examen final a nivel nacional y autonómico, en el que se evalúa la competencia en inglés. Las palabras de contenido son transmisoras de ideas y transmiten aspectos de la cultura de la lengua termino (Goddard, 2015), ayudan a los aprendientes a comprender los textos orales y escritos (VanPatten, 1996), y no menos importante, les permiten expresar emociones y sentimientos en cualquier lengua (Goddard y Wierzbicka, 2014). En resumen, las palabras de contenido son esenciales para los aprendientes de inglés para poder obtener buenos resultados en la asignatura de inglés,

además de ayudarles a desarrollar interacciones comunicativas eficaces dentro y fuera del aula.

9.2.4. Variación cuantitativa y cualitativa entre cursos

Finalmente, abordamos la discusión de la pregunta PI 1.4 mediante la que pretendíamos averiguar si se observa variación cuantitativa y cualitativa en las palabras de contenido que se incluyen en los libros de texto de sexto respecto a tercero de Educación Primaria. Como señalamos en el Capítulo 6, la prueba *t* pareada para comparar la relación de significancia de las medias demostró que los libros son significativamente diferentes. Podemos pues afirmar que al cambiar a un curso superior los tipos y las ocurrencias se incrementan significativamente. Este resultado sugiere que los libros de texto se adaptan a la edad madurativa del aprendiz, pues se entiende que, a mayor edad, mayor capacidad madurativa para aprender nuevas palabras (Agustín Llach, 2021; Agustín Llach y Jiménez Catalán, 2018; Barreras, 2004; Cenoz, 2002). Sin embargo, las palabras no se repiten el mínimo de nueve veces aconsejables para su adquisición, ya ha quedado constatada la existencia de una mayor cantidad de palabras con una frecuencia menor a esta cifra. Asimismo, la diferencia en los dos cursos entre el libro con mayor STTR y el menor se encuentra por debajo de cinco puntos porcentuales. Este rasgo corrobora que los libros de texto analizados tienen semejanza entre sí en cuanto al número de tipos y ocurrencias; sin embargo, los 0,63 puntos porcentuales al subir de curso sugieren que el incremento en riqueza léxica es muy pequeño.

Cualitativamente, los resultados indican no solo similitudes en la riqueza léxica tanto en los libros de texto del mismo curso como al comparar los dos cursos, sino también similitudes en el nivel de frecuencia de las palabras en tercero y sexto curso. Si bien se observa un ligero aumento en los porcentajes de las palabras de nivel de frecuencia superior en sexto curso: se sigue repitiendo el mismo patrón: predominancia de las palabras de nivel 1K seguidas por palabras fuera de lista (*off-list*), a continuación, palabras del nivel 2K, y en cuarta posición las palabras académicas. Con relación al

nivel de frecuencia, sólo hemos encontrado los dos libros de la serie *Mission* que siguen el supuesto central de los estudios de frecuencia: incremento de las palabras de nivel de superior conforme se incrementa el nivel en la lengua objeto de aprendizaje, es decir, respecto a tercer curso, solo en *Mission* observamos un incremento en el nivel 2K. Aún así, en este y en los demás libros analizados, el nivel de frecuencia de las palabras es muy inferior al recomendado en los trabajos de Nation (2001), quien recomienda que el 70% del vocabulario que se debe aprender en los primeros estadios de aprendizaje del inglés debe ser al menos el 70% de las palabras de nivel más frecuente (entre las 2000 y 3000 más frecuentes). Nuestra investigación presenta en esta franja menos del 50% de las palabras de contenido (no en todos los libros, pero sí en la mayoría) seguido por la franja del léxico fuera de lista y de las segundas 1.000 palabras que rondan en torno a un 20% y las palabras académicas inferior al 8%. El hecho de que el porcentaje de las palabras *off-list* sea tan elevado en textos del mismo curso y al comparar los dos cursos ya lo hemos interpretado en base a que parte del vocabulario que contienen los libros de texto de Educación Primaria responden a los intereses y necesidades de esta etapa. Extenderemos en este punto nuestra interpretación añadiendo que la abundancia de palabras de contenido *off-list* puede deberse también a las necesidades del tipo de instrucción como parece sugerir el gran número de lecciones con metodología AICLE que presentan temas muy variados como veremos más adelante en la Discusión de Temas. Asimismo, en lo que respecta a la clase de palabras, tanto en el análisis entre libros del mismo curso como en la comparación de cursos, sigue emergiendo la misma tendencia: en primera posición los sustantivos, seguidos de verbos, adjetivos y adverbios. La variación cuantitativa y cualitativa entre libros del mismo curso y entre libros de distinto curso observadas en nuestros resultados confirma los obtenidos en la investigación precedente (e.g., Nordlund, 2015, 2016; Tragant et al., 2015; Jiménez Catalán y Mancebo Francisco, 2008).

9.3. Léxico emocional

En la etapa de Educación Primaria, el Currículo reconoce la importancia de los factores afectivos y motivaciones en el proceso de aprendizaje, como se expone en el Capítulo 1, sección 1.3.1, donde uno de los objetivos metodológicos alude a que el alumnado tiene que: “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (BOR, Núm. 74, de 16 de junio de 2014, p. 11206).

La actual Ley de Educación LOMLOE reafirma el mismo objetivo al solicitar a las Administraciones Educativas que dispongan de todos los medios para que: “el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional”. BOR, Núm. 340, miércoles 30 de diciembre de 2020, p. 122909).

Por ello nos preguntamos qué se puede entender por educación emocional desde el área de lengua extranjera inglés. Según Bisquerra (2000) el desarrollo de la personalidad integral tiene como elementos esenciales los desarrollos emocionales y cognitivos, ambos procesos educativos continuos y permanentes, proponiendo el desarrollo de conocimientos y habilidades y actitudes (citado en Vivas García, 2003, p. 3). Asimismo, Steiner y Perry (1997, p. 27) (citado en Vivas García, 2003, p. 3) señalan que la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”

De esta manera, quisimos analizar el léxico de emociones que presentan los diez libros de texto objeto de nuestra Tesis Doctoral y disponer de información objetiva respecto al número de palabras emocionales que contienen, a la distribución de los tipos según la valencia de las palabras emocionales en tercero y sexto curso. Este conocimiento sobre el léxico emocional nos permitiría saber si los libros de texto preparan a los aprendientes

de inglés para comprender sus propias emociones y las de los demás siendo capaces de expresarlas en este idioma.

9.3.1. Número de palabras emocionales

En la pregunta de investigación PI 2.1 nos planteamos si los libros de texto para la enseñanza del inglés en tercero y sexto curso incluyen palabras emocionales. Antes de abordar la discusión de los resultados correspondientes a esta pregunta señalaremos de nuevo que para la identificación de las palabras emocionales decidimos usar la lista de Warriner et al. (2013). Conforme a este marco de referencia, los resultados indican que todos los libros de texto incluyen un número considerable de palabras con valencia emocional tanto en tercero (Tabla 7.1) como en sexto curso (Tabla 7.2), si bien, es importante matizar que al igual que observábamos en el análisis de resultados de Léxico Frecuente, en el Léxico Emocional también aparecen diferencias entre los libros de texto. En concreto, en tercer curso, vemos que entre el libro que más palabras emocionales contiene y el que menos, *Tiger3* y *Mission3* respectivamente, hay una diferencia a favor del primero de 432 palabras emocionales. Para sexto curso, la diferencia entre el que más y menos palabras emocionales contiene es de 429 palabras, respectivamente, *Wonder6* y *Mission6*.

Nuestros resultados corroboran parcialmente, los obtenidos por Sánchez y Pérez García (2020) en su análisis de vocabulario de emoción en tres libros de texto de nivel B2 utilizados por aprendientes de inglés universitarios. Por una parte, nuestros resultados confirman la inclusión de palabras emocionales en los libros de texto, y el hecho de que, en nuestra investigación, al igual que en la de Sánchez y Pérez García, los libros analizados se diferencian en el input de vocabulario emocional que contienen. Sin embargo, los porcentajes de palabras emocionales identificados en esta Tesis Doctoral difieren de los observados en su investigación. Basándose en el listado de Warriner et al. (2013), estas investigadoras identificaron un tercio de las palabras emocionales frente a las no emocionales para los tres libros de texto (6.342) que analizaron; en

comparación, en nuestra investigación, exceptuando a *Mission3*, los porcentajes de palabras emocionales representan el 80% de las palabras de contenido en los libros de tercero y sexto curso, respectivamente, una media de 1.416 y 2.471 lemas emocionales. La gran diferencia en los porcentajes entre nuestros resultados y la investigación precedente se puede deber al distinto procedimiento metodológico seguido. Como señalan Sánchez y Pérez-García (2020), en su investigación se centraron exclusivamente en palabras denominadas por las autoras como “*mildly-extremely positive or negative valence*”. De sus explicaciones se deduce que excluyeron un gran número de palabras de sus libros de texto que aparecían en Warriner et al. (2013). Por el contrario, en nuestra investigación, no se excluyó ninguna palabra de los libros de texto si la misma aparecía en dicho listado. De haber excluido palabras de valencia media, el resultado de palabras emocionales hubiese sido considerablemente menor, en concreto, 970 lemas menos en tercero y 1.727 lemas menos en sexto correspondientes a la valencia media (entre 6,5 y 3,5) reduciendo así el total a 446 y 744 lemas emocionales respectivamente para tercero y sexto curso que aparecen dentro de los rangos de muy positivo, positivo, muy negativo, y negativo. Estas cifras se acercarían tanto en cifras absolutas como a porcentajes a los resultados de Sánchez y Pérez García (2020), salvando la distancia de nivel de los libros de texto y de los aprendientes de inglés a los que están dirigidos los libros. En su investigación, Sánchez y Pérez-García se basaron en libros de nivel intermedio avanzado utilizados por universitarios, mientras que en la presente investigación nos basamos en libros de texto utilizados por niños y niñas en Educación Primaria. A la vista de los resultados obtenidos en nuestra investigación, la no inclusión de palabras de valencia media hubiese conllevado la exclusión de palabras que aparecen en nuestro corpus en los rangos entre 6,5 y 3,5, excluyendo así palabras consideradas de emoción en la clasificación de Johnson-Laird y Oatley (1989). En concreto, respecto a estas palabras, en nuestro corpus hemos identificado las siguientes: *feel* (V. 6,27), *prefer* (5,62), *need* (V. 5,45), *shy* (V. 5,16), *sorry* (V. 4,81), *miss* (V. 4,1), *scare* (V. 3,55), *shock* (V. 3,9), *scandal* (V. 3,63).

Asimismo, consideramos que, dentro de la valencia media, un buen número de palabras identificadas en nuestra investigación se pueden considerar *emotion-laden words*. Como ya señalamos en el Capítulo 4, según Pavlenko (2008b, p. 148) estas palabras no aluden directamente a emociones pero o bien las expresan (“*jerk*”, “*loser*”) o las captan de los interlocutores (“*cancer*”, “*malignancy*”). Pavlenko (2008b) también identificó la existencia de palabras relacionadas con emociones como, por ejemplo, “*tears*”, “*tantrum*”, o “*scream*”. Consideramos que las siguientes palabras con valencia media identificadas en nuestro corpus responden a las características de los dos grupos de palabras mencionadas por Pavlenko, si bien, admitimos que es difícil distinguir si se trata de una palabra cargada de emoción o una palabra relacionada con las emociones: *defend* (V. 6,3), *granny* (V. 5,71), *warrior* (V. 5,50), *howl* (V. 5,29), *shout* (V. 5,1), *ghost* (V. 4,23), *vampire* (V. 4,05), *fierce* (V. 4,02), *alone* (V. 3,85), *gun* (V. 3,67), *blush* (V. 3,60), *lose* (V. 3,59), *fight* (V. 3,54), *hospital* (V. 3,52), *problem* (V. 3,52), *bite* (V. 3,52), *shoot* (V. 3,50) y *mess* (V. 3,50).

Como señalamos en el Capítulo 4, la competencia emocional según Bisquerra (2017) tiene que ver con la toma de conciencia de las emociones propias y las de los demás, la autogeneración de emociones positivas que fomenten el bienestar, y el desarrollo de la autonomía emocional reflejadas en la activación de competencias y actitudes positivas. Asimismo, como señalamos en el Capítulo 1, “...la escucha activa, el asertividad, la prevención y resolución de conflictos, la cooperación y la gestión de situaciones emocionales tanto a nivel personal como grupal” (p. 34) forman parte de la competencia emocional. Por consiguiente, argumentaremos que, desde la perspectiva psicopedagógica, las siguientes palabras identificadas en nuestro corpus guardan estrecha relación con las dimensiones de la competencia emocional. Son palabras esenciales para el desarrollo de esta competencia en inglés lengua extranjera: *congratulate* (V. 6,33), *teamwork* (V. 6,26) *share* (V. 6,22), *improve* (V. 6,14), *recognize*

(V. 6,14), *meet* (V. 6,09), *clap* (6,05), *team* (V. 5,91), *join* (V. 5,83), *reconciliation* (V. 5,47) *excuse* (V. 4,52), *contaminate* (V. 3,53) y *responsability* (V. 4,68).

Finalmente, mencionaremos las palabras, identificadas en nuestro corpus con índice de valencia media (entre 6,5 y 3,5) que se relacionan con la cultura y tradiciones, y argumentaremos la relación existente entre estas palabras y la competencia emocional. Como hemos señalado en el Capítulo 1, en la legislación vigente, las emociones se vinculan en el Currículo de Lengua Extranjera Inglés con distintos aspectos de la tradición y cultura como la participación en juegos grupales tradicionales, el conocimiento de rimas y canciones, con fiestas tradicionales. Asimismo, las palabras relacionadas con la cultura tienen que ver con las actitudes y responden plenamente a la legislación educativa vigente. Como indicamos en el capítulo 1, refiriéndonos a la Orden ECD/65/205 de 21 de enero, en la que se alude a la competencia sociocultural y se señala explícitamente que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser). En base a lo expuesto, en línea con Dewaele et al. 2016; Arnold, 2011; Barreras Gómez, 2004; Graham et al. 2001; y Nation, 2001, defendemos que el mundo imaginario de los niños conformado por cuentos y personajes ficticios refleja actitudes y valores, los cuales tienen que ver con sentimientos y emociones y, por consiguiente, es otro aspecto que se debe considerar a la hora de desarrollar la competencia sociocultural y emocional en inglés. Así pues, defendemos que las siguientes palabras de valencia media identificadas en los libros de texto están estrechamente relacionadas con la competencia sociocultural y emocional: *carnival* (V. 6,4) *noodle* (V. 6,48), *cornbread* (6,47), *riddle* (V. 6,30), *culture* (V. 6,28), *hobbit* (V. 6,28), *elf* (V. 6,10), *genie* (V. 6,10), *tradition* (V. 6,09), *tale* (V. 5,95), *turkey* (5,9), *kimono* (V. 5,9), *fable* (V. 5,75), *giant* (V. 5,41), *jingle* (5,16), *kilt* (V. 5,12), *magpie* (V. 5,5), *broomstick* (V. 5), *trifle* (4,8) y *dwarf* (V. 4,71).

9.3.2. Distribución de la valencia en los libros de texto

Mediante la pregunta de investigación PI 2.2 pretendíamos averiguar si se observan diferencias en la valencia de las palabras en los libros de texto de un mismo curso. Para la discusión de los resultados de esta pregunta, nos centraremos primero en las palabras emocionales con índice de positividad y negatividad, excluyendo de esta discusión las palabras de valencia media, las cuales ya hemos valorado en el epígrafe anterior. En segundo lugar, argumentaremos que los libros de texto para la enseñanza del inglés incluyen tanto palabras de emoción positiva como negativa, basándonos en el cotejo de las palabras de los libros de texto con índices de valencia a partir del listado de valencias de Warriner et al. (2013) con los términos de emoción incluidos en la clasificación de Johnson-Laird y Oatley (1989).

Los resultados señalan que los libros de texto incluyen un número mayor de palabras emocionales positivas que palabras emocionales negativas. Esta tendencia se refleja sin excepción en todos los libros de tercer curso y sexto curso. Nuestros resultados confirman la investigación de Sánchez y Pérez García (2020) basada, como ya hemos señalado, en tres libros de texto para aprendientes de inglés universitarios de nivel B2, donde registraron el predominio de palabras de valencia positiva sobre las de valencia negativa en los tres libros de texto analizados. En concreto, en su estudio obtuvieron entre un 48,71%, y 51,85% de palabras positivas frente a un porcentaje de entre 9,34% y 14,95% de palabras negativas.

Asimismo, nuestros resultados corroboran los estudios que han abordado la valencia en la producción o uso de palabras por aprendientes de inglés tanto en contextos de aula como en contextos de inmersión. Centrándonos en los aprendientes de inglés como lengua extranjera, percibimos la misma tendencia identificada en los libros de texto. Por ejemplo, el estudio de Jiménez Catalán y Dewaele (2017) con aprendientes de inglés de sexto curso señaló un número significativamente mayor de palabras en respuesta a palabras estímulo de emoción positivas (*LOVE* y *HAPPY*) que en respuesta a palabras

de emoción negativa (*HATE* y *SAD*). A su vez, como señalan dichos autores, los resultados de su estudio corroboraron la investigación precedente de valencia con aprendientes bilingües (e.g., Zimmerman y Kelly, 2010; Tse y Altarriba, 2009; y Kousta, Vigliocco, Vinsinso, Andrews y Del Campo, 2011).

Además de corroborar la tendencia observada en estudios precedentes, nuestros resultados son relevantes a nivel educativo, puesto que la mayor presencia de palabras emocionales positivas y la menor presencia de palabras negativas revela un tratamiento desigual de las palabras emocionales, y en consecuencia, podría explicar la mayor producción de palabras positivas y menor producción de las palabras de emociones negativas en el estudio realizado por Jiménez Catalán y Dewaele (2017) con aprendientes de inglés en sexto de primaria. A favor de este argumento, encontramos la investigación de Greenberg, Tokarev y Estes (2012, p. 71) con universitarios nativos estadounidenses, quienes activaron y produjeron un mayor número de palabras de cada tipo de valencia después de haber recibido tratamiento. Su estudio demostró por vez primera que el tratamiento previo en palabras de emoción positivas y negativas afecta la recuperación y producción de palabras de una determinada valencia, es decir: *“Specifically, negative words were more likely to be recalled after negative monitoring.”* (p. 78). Sus resultados se basaron en nativos de inglés, sin embargo, con prudencia, pueden servir para interpretar la prevalencia de palabras de emociones positivas en los libros de texto para la enseñanza del inglés, puesto que un mayor input de palabras emocionales positivas implica al menos en teoría una mayor exposición a estas palabras, y en la práctica, un tratamiento favorecedor de las palabras emocionales positivas y desfavorecedor para las palabras negativas. A nivel educativo, un número de palabras emocionales positivas en los libros de texto implica una mayor exposición a este tipo de palabras, y una exposición más reducida a palabras emocionales negativas, lo cual, podría dificultar la comprensión de textos orales y escritos sobre temas como la guerra, las enfermedades, el racismo, destrucción de la naturaleza,

soledad de los seres humanos, entre otros temas, en los que pueden aparecer palabras de emociones negativas. Por otro lado, la presencia de más palabras emocionales positivas que negativas en la investigación de esta Tesis Doctoral podría también interpretarse como resultado de una estrategia comercial de las editoriales orientada a la producción de libros de texto con contenidos neutrales o positivos, “políticamente correctos”. (e.g, Alsaif y Milton, 2012; Alcaraz Mármol, 2009).

Investigadores de emociones en L2 (e.g, Jiménez Catalán y Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2016, Dewaele, 2015 y, 2010; Dornyei y Ryan, 2015; Arnold, 2011 y Graham et al., 2001) han señalado las limitaciones de los aprendientes a la hora de comprender y expresar sentimientos y emociones. Para Dewaele (2015), esto podría deberse a la reducida e incluso nula presencia de vocabulario de emoción en los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje de la lengua a los que están expuestos los aprendientes, en especial, a vocabulario relacionado con emociones negativas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista se trata de opiniones o de intuiciones más que evidencias empíricas, puesto que excepto el estudio de Sánchez y Pérez García (2020) con estudiantes universitarios, en lo que conocemos, no existe investigación sobre el input de léxico emocional en libros de texto para el aprendizaje del inglés. El análisis detallado de las palabras con valencia positiva, muy positiva y valencia negativa y muy negativa que componen los corpus de los libros de tercer y sexto curso y, en especial, el cotejo de las palabras con índice de valencia identificadas en los libros de texto con 590 términos de emoción que aparecen en la clasificación de Johnson-Laird y Oatley (1989) parece contradecir dicho argumento. No solo hemos encontrado un gran número de palabras con índices de valencia positivos y negativos, sino también un número relativamente importante de palabras de emoción en los libros de texto que se consideran palabras de emoción en la clasificación de Johnson-Laird y Oatley (1989), la cual incluye 590 palabras. Somos conscientes de que nuestra apreciación del contenido de vocabulario de emociones en los libros de texto podría considerarse como una

interpretación subjetiva. En nuestra defensa argumentaremos dos hechos; primero, la falta de directrices en la normativa vigente respecto al número y tipo de palabras de emoción (y de no emoción) que deben adquirir los aprendientes de inglés en cada curso de Educación Primaria. Como hemos señalado en el Capítulo 1, la normativa vigente señala la necesidad de desarrollar la competencia emocional a través de la lengua extranjera, pero no indica qué número y qué palabras tiene que enseñar el profesorado. En segundo lugar, señalaremos que en la taxonomía de Johnson-Laird y Oatley (1989), en lo que conocemos, la taxonomía de elementos discretos que incluye el mayor número de palabras de emoción, solo incluye 590 palabras de este tipo. Tomando esta referencia como marco de comparación, y teniendo en cuenta que los libros de texto analizados están enfocados a Educación Primaria, las 51 palabras de emoción identificadas en tercer curso y, especialmente, las 121 identificadas en sexto curso no parecen ser un número reducido sino más bien un número apropiado para el nivel y edad de los aprendientes de inglés, niños y niñas de 8-9 años en tercer curso y 10-12 años, con un nivel A1 y A2 como objetivo a alcanzar en sexto curso. A las palabras de emoción identificadas se podría sumar un buen número de palabras relacionadas con la emoción, las cuales, como señalan Johnson-Laird y Oatley (1989, p. 122) no denotan emociones, pero guardan relación con las emociones, en especial, con estados emocionales. Por ejemplo, en la presente investigación hemos descartado palabras que se pueden considerar como palabras relacionadas con la emoción, entre ellas, *fun* (V. 8,37), *prize* (V. 8), *smile* (V. 7,89), *kiss* (V. 7,78), *kind* (V. 7,78), *laugh* (V. 7,56), *dream* (V. 7,43), *party* (V. 7), *heart* (V. 6,95), *strong* (V. 6,81), *birthday* (V. 6,37), *protest* (V. 4,42), *dusty* (V. 3,95), *hungry* (V. 3,54), *shoot* (V. 3,5), *ignore* (V. 3,33), *argue* (V. 3,15), *complain* (V. 3,10), *bury* (V. 1,95), *kill* (V. 1,81), *die* (V. 1,67). Asimismo, es importante señalar en este punto que, aunque no han sido objetivo de nuestra investigación, en el manejo de los corpus también hemos observado la presencia de un buen número de palabras en los libros de texto que podrían encajar en la definición de Pavlenko (2008b) de *emotion-laden words*, sobre las cuales, como ya hemos señalamos en el Capítulo 4,

esta autora señala que no se refieren a emociones de forma directa “...*but instead express (“jerk”, “loser”) or elicit emotions from the interlocutors (“cancer”, malignancy)*”. Teniendo en cuenta esta definición, consideramos que se podrían considerar como *emotion-laden words* un buen número de palabras que incluyen los libros de texto, pero que en la presente investigación no hemos contabilizado como palabras de emoción (aunque sí las hemos contemplado en el análisis de la valencia) como, por ejemplo, *winner, champion, gift, prize, hug* y *superhero*. Basamos nuestro argumento en dos hechos. El primero es los significados relacionados con emociones que aporta el *Cambridge online Dictionary* para cada uno de los ejemplos mencionados. La segunda es la inclusión de palabras para referirse a esas emociones en la taxonomía de Johnson-Laird y Oatley (1989). Por ejemplo, respecto a la palabra *winner*, encontramos las siguientes acepciones en el *Cambridge online Dictionary*: “*A winner is also something that is extremely successful and popular*” y “*a person who enthusiastically supports, defends, or fights for a person, belief, right, or principle*”.³³ Pensamos que es factible establecer una correspondencia con *enthusiasm*, término incluido en la taxonomía de Johnson-Laird y Oatley (1989) como palabra de emoción: “*Emotional goal: strong desire to do things*”. (p. 113). Este mero ejemplo sugiere la necesidad de abordar futuros análisis del vocabulario emocional en los libros de texto para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el que se combinen la valencia y los elementos discretos representados por la clasificación de palabras según el tipo de emoción con análisis semánticos de las palabras más profundos. En la actualidad es posible identificar la presencia de palabras que aluden a sentimientos en un gran número de textos mediante sofisticados programas informáticos (e.g., Mohammad y Turney, 2010); sin embargo, dada la complejidad técnica del manejo de estos programas, y también, su coste económico, consideramos que para una investigación-acción aplicada al aula del inglés como la que aquí abordamos, pueden ser más conveniente basar el potencial emocional

³³ Acceso 28/09/2022

de las palabras de los libros de texto tomando como referencia las acepciones y significados que incluyen los diccionarios, en especial, aquellos que se utilizan frecuente por el profesorado. Los tesauros y ejemplos de uso de las palabras que incluyen los diccionarios pueden ser la herramienta idónea para llevar a cabo futuros análisis del léxico emocional de los libros de texto para la enseñanza del inglés en el contexto de Educación Primaria. Queda pendiente esta futura investigación, así como también el estudio de la correspondencia de los tipos de palabras de emoción identificados en los libros de texto de tercero y sexto curso con las características cognitivas y afectivas que se atribuyen a las edades que se corresponden con estos cursos. En concreto, sería necesario investigar si las emociones que se presentan a través de las palabras en los libros de texto guardan relación con el desarrollo emocional de los jóvenes aprendientes de inglés a quienes están orientados los libros.

9.4. Temas

9.4.1. Introducción

Como se explicó en el Capítulo 4, la definición de tema es un concepto amplio, diverso y ambiguo, que entendemos en esta Tesis no solo como el asunto indicado por el título de la unidad del libro de texto sino en las diferentes secciones de estas unidades. En el Objetivo 3 de esta investigación incluimos el análisis de similitudes o diferencias sobre la presencia de los temas en libros de texto del mismo curso y distinta editorial, y analizamos el incremento en los temas de tercer a sexto curso, así como la adecuación de estos temas a los requisitos del Currículo vigente.

Como explicamos en el Capítulo 5, basamos esta parte de la investigación en la identificamos tres categorías temáticas en el Currículo de Educación Primaria, que aludían a tres dominios: interno (*The self*), social (*Society and community*), y externo (*The world and universe*). A continuación, identificamos la presencia de casos pertenecientes a un total de 23 temas genéricos en la muestra de libros de tercer y sexto curso: nueve temas en *The self* (S) y en *Society and community* (C), respectivamente,

y cinco temas en *The world and universe (W)*. Finalmente comparamos su presencia en los libros de texto con los temas prescritos por la normativa educativa.

En esta sección, procedemos a discutir los resultados obtenidos para cada una de las preguntas de investigación de este objetivo.

9.4.2. Temas en los libros de texto de un mismo curso

La PI 3.1 planteaba investigar qué temas incluían los libros de texto de distinta editorial en cada curso (tercero y sexto de Educación Primaria) así como el número de unidades que los abordaban.

Nuestra investigación revela que, en cada curso, los 23 temas de las tres categorías se abordan por los libros de texto en su cómputo global, aunque en lo particular, ningún libro incluye todos los temas. Solo un tercio de estos temas y un poco más de la mitad de ellos se comparten en tercero y sexto, respectivamente, un resultado que indica un bajo nivel de coincidencia. Dicho de otra manera, revela la singularidad de cada libro de texto al abordar una categoría y puede tener efectos sobre el vocabulario que incluye.

Por otro lado, encontramos diferencias referidas a la cobertura que recibe cada categoría en los libros de cada curso y son pocos los libros que cubren una determinada categoría en su totalidad. En general, mientras que, en tercer curso, los cinco temas de *The world and universe (W)* son abarcados de manera más exhaustiva que *The self (S)* y *Society and community (C)*, por este orden, en sexto curso *S* y *C* superan a partes iguales a *W* en este aspecto. Sin embargo, si atendemos a las unidades que contienen temas de cada categoría en los dos cursos, identificamos una mayor presencia de la categoría *C*, seguida de cerca por *S*, una tendencia compartida en la mayoría de los libros en ambos cursos. La explicación a este resultado puede radicar en el carácter más transversal de ambas categorías que, apuntaría a la posibilidad de un número mayor de interacciones entre ellas. Por ejemplo, el individuo (*S*) es un ser social (*C*). En general, la categoría *W* parece comprender temas más alejados de la realidad inmediata

del individuo, al menos en esta etapa educativa. Quizás la presencia de ciertos temas en diferentes unidades esté revelando este tipo de relaciones.

9.4.2.1. Tercer curso

Un análisis más detallado del material por categoría revela diferencias sutiles. Observamos que en tercer curso sólo se comparte un tercio de los temas en las categorías S y C, y menos de la mitad en W. Aunque es un tema que no hemos investigado en esta Tesis, como hemos apuntado anteriormente, es muy posible que las diferencias en la elección temática conlleven también diferencias en el léxico que aparece en el material didáctico.

A continuación, centraremos nuestra discusión en los resultados de cada categoría temática.

9.4.2.1.1. Categoría temática: The self (S)

Esta categoría está presente en 49 unidades de los libros de texto de este curso. Es la segunda categoría más frecuente. Los temas compartidos, que son también los más frecuentes, son el ocio, tiempo libre y deportes (S8), las emociones, los sentimientos y las actitudes (S6), y las rutinas diarias (S2). Se podría decir que la elección de temas está relacionada con el tipo de palabras que los/las aprendices, de acuerdo con su edad, necesitan adquirir en la lengua extranjera. El alumnado se encuentra en la etapa de las operaciones concretas y necesita aprender un vocabulario relacionado con sus quehaceres cercanos y cotidianos en su ámbito doméstico, escolar o de ocio y tiempo libre. Este resultado coincide en gran medida con el de Stec (2013), que observa la diferencia en los planteamientos conceptuales de los libros de texto de una primera etapa (hasta tercer curso) que buscan una mayor motivación y vinculación emocional con los aprendientes de esta edad. Este hecho tiene relación con la idea de que, a mayor motivación, mayor implicación y mejor rendimiento (Herrera, 1992).

En el lado opuesto, el tema que menos se trata es el relacionado con las fórmulas de cortesía y las convenciones sociales (S7) del que solo hay presencia en un libro, un resultado cuanto menos sorprendente cuando las interacciones sociales se reconocen como esenciales para la comunicación y para potenciar el entendimiento intercultural ya desde el Currículo. Así se expone en el Decreto cuando se establece “que las competencias clave se adquirirán a través de los conocimientos científicos y humanísticos de nuestra tradición cultural” (BOR núm 74, de 16 de junio de 2014, p. 11204) y de la competencia Conciencia y expresiones culturales, y así lo afirma Çakir (2010), quien apunta que “*Language without culture is unthinkable, so is human culture without language*” (p. 183).

También llama la atención la disparidad en la presencia de uno de los temas que, a priori, parecería ser uno de los más frecuentes en el mundo educativo: el tema S4, referido a la vida escolar y las materias de estudio. Aparece en un total de cuatro unidades, pero tres de ellas pertenecen a un solo libro (*Mission3*), una a *Surprise3* y no se identifica ninguna vez en el resto de los libros. Este resultado está en línea con el de Alcaraz Mármol (2009), quien en sus dos libros de tercer curso (*Bugs* y *English Adventure*) tampoco encuentra referencia a este tema. Si bien es cierto que, desde nuestra experiencia profesional, debemos apuntar que este tema se presenta en los libros de cuarto curso a través de la presentación de las asignaturas escolares y los diferentes lugares del colegio, y que ya se ha tratado en los libros de primer y segundo curso mediante la adquisición léxica de objetos escolares. Convendría saber si la ausencia del tema en la mayoría de la muestra analizada es deliberada, teniendo en cuenta su presencia en cursos previos y posteriores, o no.

9.4.2.1.2. Categoría temática: Society and community (C)

Esta categoría queda representada en este curso mediante temas presentes en 70 unidades de los libros de tercero. Se trata de la categoría con más presencia en los libros de tercer curso. Los temas más frecuentes aquí son C8. *Customs, traditions, and*

festivities, C7. Art, stories, comic book characters, games, and songs, y C3. Countries, landscapes, and cultures, que se comparten en los cinco libros analizados.

Como hemos visto en la revisión de estudios del Capítulo 4, el tema *C8. Customs, traditions, and festivities* es uno de los que más atención han recibido en la investigación actual (e.g., Canga Alonso y Cifone Ponte, 2021; Cifone Ponte y Mora Guarín, 2021; Davidson y Liu, 2020; Davidson, 2019). En nuestro análisis destacamos que apenas hay consenso en la presentación de las festividades. Sí existe más consenso en mostrar festividades en su mayor parte pertenecientes a la cultura anglosajona y americana. Este último aspecto también es señalado por Canga Alonso y Cifone Ponte (2021), quienes llaman la atención sobre la falta de representación de festividades distintas a las de la cultura meta. Por el contrario, nuestro resultado no coincide con el obtenido por Efron (2020), quien nota que los libros de texto de inglés como lengua extranjera en Japón se centran principalmente en mostrar la cultura japonesa frente a la de otros países, y las culturas minoritarias dentro del país no están explícitamente representadas.

La diversidad en el tratamiento de las festividades también ha sido observada en el estudio realizado por Çakir (2010), quien analiza expresiones culturales en tres libros de texto y pone de manifiesto que los textos analizados centran su atención de manera muy dispar, unos en aspectos relacionados con la comida, otros en la vestimenta, y otros en las costumbres. En tercer curso, las celebraciones comunes que se presentan al alumnado en los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés son *Halloween* y *Christmas*, ambas especificadas en el Currículo y con presencia en cuatro de nuestros cinco libros. Puntualizamos que tienen enfoques diversos a pesar de presentar las mismas celebraciones. A modo de ejemplo exponemos que *Rooftops3* presta atención a las comidas en *Halloween*, *Tiger3* y *Surprise3* a los disfraces y a las decoraciones y actividades manuales en *Wonder3*. En referencia a *Christmas* sucede algo similar, *Rooftops3* presenta la manera de confeccionar una tarjeta navideña y

Surprise3 muestra la costumbre de regalar en la noche de Navidad. Sin embargo, el libro de texto *Mission3* no presenta ninguna de estas dos celebraciones tan importantes socialmente e introduce otras dos: *Bonfire*, que está más próxima en tiempo a *Halloween*; y *Independence Day in USA*; pero sí desde la perspectiva de esta serie de la editorial Anaya, que presenta festividades relacionadas con diferentes países de habla inglesa, como Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Con referencia a las otras festividades podemos decir que están enmarcadas al final del segundo trimestre escolar y comienzo del tercero. Tres de ellas tienen matiz religioso *Easter*, *Pancake Day* y *Saint Patrick*, aunque esta última actualmente tiene carácter laico al igual que la festividad civil del Día del Libro.

El segundo tema con mayor presencia es C7, relacionado con el arte, historias, personajes, canciones y juegos, aunque nos llama la atención la escasez en la presencia de juegos y canciones, puesto que únicamente hemos encontrado un libro de texto que incluye algunos de ellos. Este tema está presente principalmente a través de las lecturas. Estas están presentadas a través de un conjunto de viñetas, dibujos o fotografías que aportan información o ayudan en la comprensión del input textual. Presentan una narración breve que concreta lo que va a suceder o lo que se ve en la imagen y se contextualizan con un diálogo donde cada personaje dice una frase corta. En nuestra Tesis no nos centramos en el análisis de las imágenes, solo en la presencia de los temas principalmente a través del input lingüístico, a diferencia de otros análisis como el de Efron (2020), en el que se analiza el valor de las representaciones visuales. No hemos observado que estas lecturas estén más relacionadas con el tema del título de la unidad del libro, aunque, a veces, se produce algún paralelismo entre la historia y el tema central de la unidad. Por citar algún ejemplo de similitud entre título e historia en *Tiger3* la Unidad 4, *Food we like*, presenta la historia de *The Earl of Sandwich* y en *Wonder3*, la unidad 7 *Fairy tales* la lectura *The Angry princess*. Por el contrario, sin similitud con el título *Surprise3* en la Unidad 5 *Things we do every day* presenta la lectura

King Midas. Las dos primeras son una leyenda y un cuento y la segunda lectura es un mito.

Entre los temas con menor representatividad encontramos C2, relacionado con las ciudades y áreas rurales, y C5, relacionado con el tráfico y la seguridad vial. Nos llama la atención la baja representación de C2 ya que, desde nuestra experiencia, los aprendices de inglés de esta edad se muestran deseosos de conocer otros lugares, lo que sí justificaría el desconocimiento que a veces muestran sobre la diferencia entre continentes, países, ciudades y pueblos. Los niños tienen curiosidad a estas edades, pero también falta de madurez espacial, su mundo sigue siendo el próximo a ellos. Por ello convendría que los libros de texto presentasen más información sobre lugares. Vuelve a llamar la atención la pobre presencia de un tema tan relevante como el C5 sobre seguridad vial. Su presencia se podría vincular fácilmente a otras asignaturas e incluso desde el aula de inglés se podría complementar aportando información sobre el tema en países de habla inglesa y sus diferentes concepciones del mismo.

A pesar de la falta de tratamiento de algunos temas, en general, podemos concluir que los libros de tercer curso tienen un marcado enfoque social y comunitario, demostrado a través de las 70 unidades en las que esta categoría está presente en los libros, que supone la cifra mayor de unidades en las tres categorías.

9.4.2.1.3. Categoría temática: The world and universe (W)

A continuación, analizamos la categoría W, relacionada con el mundo natural. Se trata de la categoría con menos representación de las tres analizadas en este curso, y en la muestra global de los libros en ambos cursos: solamente aparece 36 veces en las unidades. De los cinco temas que componen esta categoría sólo son comunes dos en tercer curso. El que más representación tiene es W1, relacionado con el tiempo y su medición. Este tema está recogido en el Currículo y es de obligado cumplimiento, el alumnado debe aprender y consolidar de manera oral y escrita los días de la semana, los meses y las estaciones. Además, las rutinas asociadas a horarios se corresponden

con enfoques sociales que pueden ayudar a conocer y respetar otras culturas, tal y como expone Tehseem et al. (2020), estos enfoques sociales son necesarios para evitar estereotipos y fomentar la comprensión y el diálogo entre pueblos.

Otro de los temas más frecuentes es *W3*, tema relacionado con la naturaleza, el medio ambiente y la sostenibilidad. Podemos considerarlo un objetivo conceptual que en el Currículo se enuncia como “Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura” (BOR Núm. 74, 16 de junio de 2014, p. 11206) y que en el último decreto de Currículo LOMLOE se implementa así: “Promover la concienciación sobre la importancia de la biodiversidad, la geodiversidad y los servicios de los ecosistemas y sobre las causas y consecuencias de su pérdida en la dimensión ambiental, social y económica” (BOR Núm. 135, viernes, 15 de julio de 2022, p. 11449). Dada la importancia de este conocimiento y la influencia que tiene en el desarrollo del ser humano para hacerlo partícipe de su realidad medioambiental, nos llama la atención que sólo el texto *Wonder3* lo muestre, en este caso desde tres enfoques muy diversos: en la playa, en el invierno y en una granja. Savin-Kirova y Stavreva Veselinovska (2004) indican la importancia que en Macedonia se otorga a este tema, pues desde 1987 para la etapa de Primaria los libros de texto ofrecen una unidad específica con esta temática y donde la serie *Open Doors* presenta una sección en todos sus libros titulada *English Across The Curriculum*, que expone animales en peligro de extinción, la contaminación o la selva tropical en Brasil.

Los temas con menor representatividad son el *W2*, sobre el tiempo atmosférico y el clima, *W4*, sobre animales, y *W5*, sobre ciencia, tecnología e inventos, cada uno de ellos presente a través de 5 unidades. *W4* está presente en la mayoría de los libros, *W5* solo está presente en tres libros, y *W2* solo se recoge en dos libros.

9.4.2.2. Sexto curso

En este curso, el alumnado es tres años mayor y se encuentra en otra fase evolutiva. Entra en la etapa de las operaciones formales, en la que debemos facilitarle las

herramientas lingüísticas y temáticas para favorecer la expresión del pensamiento crítico que se manifiesta ahora con más frecuencia.

Al igual que en tercer curso, en sexto, todas las categorías están representadas en mayor o menor medida en los libros. Junto con el incremento de temas observado con respecto a tercer curso, también detectamos mayor consenso en la elección de los temas; en sexto, se comparten un poco más de la mitad de los temas en cada categoría.

9.4.2.2.1. Categoría temática: The self (S)

Se trata de la segunda categoría más presente en los materiales de este curso, y la segunda en la muestra total de ambos cursos, con presencia en 79 unidades de los libros de sexto. Dentro de esta categoría, *S1*, referido a la persona, amigos y familia, es el tema más frecuente. Esta frecuencia puede explicarse siguiendo la idea que apuntamos anteriormente acerca de la posibilidad de detectar más interacciones entre *S* y *C*. De hecho, se trata de un tema vinculado directamente a la Competencia personal, social y de aprender a aprender, pero también a la Competencia plurilingüe y a la Competencia en conciencia y expresión culturales del Real Decreto 157/2022 de la nueva LOMLOE (BOE Núm. 52, 2 de marzo de 2022). A esta edad el alumnado comienza una etapa de mayor socialización y muestra una necesidad de interacción con las personas que le rodean. En este sentido, el tema guarda estrecha relación con algunos temas la categoría *C*, como *C9*. *Values: justice, peace, equality, cooperation, solidarity.*

Todos los libros presentan en la unidad introductoria nuevos amigos y amplían las relaciones familiares al parentesco de segundo y tercer grado. Nos llama la atención el libro *Mission6*, que trata sólo una vez este tema. La justificación que podemos aducir es que, en esta serie, los personajes principales son siempre los mismos y son el hilo conductor en cualquiera de las unidades. En los otros libros de texto, siempre se incorporan nuevos personajes al libro de texto.

Sobre este aspecto, investigaciones como las de Ahmad y Shah (2019), Norova (2020), Sánchez Aguilar (2021), o Syarifuddin (2014) son coincidentes en señalar una patente desigualdad de la representación de género en los materiales didácticos de lenguas extranjeras, con una predominancia de los chicos. Si bien no hemos ahondado en este tema, somos conscientes de la necesidad de abordar en los materiales didácticos no solo la presencia sino también el tratamiento de la representación de género desde edades tempranas. Esta necesidad se traslada igualmente a la representación en los libros de todas las etnias y procedencias. En *Surprise6*, por ejemplo, en cada unidad se dirige al alumnado al comentario de otro/a niño/a usando como medio de comunicación blogs escritos por chicas y chicos de diferentes nacionalidades: Fadia de Marruecos, Kioni de Kenia, Keiko, también de Marruecos, Mario de Perú, Iván de Rusia y Dan de Reino Unido.

En este apartado podemos mencionar también el efecto que tienen en la formación del alumnado los roles o las profesiones que se atribuyen a los personajes de los libros de texto y su vinculación con determinadas características como género o procedencia. Nos estamos refiriendo aquí al Currículo oculto del que habla Sánchez Aguilar (2021), entendido, entre otros, como un conjunto de valores, actitudes, normas, o ideologías que están presentes en diferentes partes del proceso enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, en los materiales, y que, indiscutiblemente, se transmiten al alumnado. Esta autora, por ejemplo, identifica una clara asignación estereotipada de ocupaciones en los tres libros de texto de inglés como lengua extranjera en los primeros grados de primaria en las escuelas públicas de México

Siguiendo con la presencia de los temas en los libros de este curso, indicamos que todos los personajes realizan diferentes actividades de ocio, tiempo libre y deporte (S8) lo que justifica que este tema, además de ser compartido en los cinco libros de texto, sea el segundo con más número de representaciones. Por ejemplo, a esta edad el alumnado

muestra interés por la práctica deportiva, y por lo tanto se incorporan deportes típicos de diferentes culturas, como *scubadiving* en Australia y *curling* en Canadá.

El siguiente tema más presente es S2. *Daily routines*. Sorprende que, siendo uno de los más frecuentes en la muestra total, no esté recogido en *Rooftops6*. Le sigue de cerca S6. *Emotions, feelings and attitudes*, presente en toda la muestra de sexto. También estaba recogido en todos los libros de tercero, junto con el tema S8, un consenso que apunta a la relevancia de ambos en Educación Primaria.

En este curso, aparecen también los temas referidos a la casa, las tareas domésticas y el mobiliario (S5), aspectos que se comparan con otras culturas, no necesariamente de habla inglesa. Por ejemplo, se habla de las casas y habitaciones en Japón en *Mission6*, donde se presentan actividades domésticas como responsabilidades para ir cooperando en el bienestar familiar. Observamos, por lo tanto, que los aspectos socioculturales se transmiten a través de diferentes temas, como el deporte o este referido a las actividades domésticas, y que incorporan realidades más allá de las anglosajonas, un resultado esperanzador y opuesto al identificado por Canga Alonso y Cifone Ponte (2021) en su análisis de festividades.

Finalmente, el último tema compartido en todos los libros, aunque en menor medida que el resto, es el de las vacaciones (S9), a través del que se presentan lugares y maneras de ir de vacaciones, como las acampadas. De nuevo, es un tema con gran potencial de transmisión de otras culturas, al margen de su naturaleza claramente lúdica y motivadora, siempre interesante en el alumnado de estas edades.

9.4.2.2.2. Categoría temática: Society and community (C)

La categoría más frecuente en sexto y también en el cómputo global de ambos cursos es esta. Identificamos que sus temas se repiten en 91 unidades de la muestra de sexto curso. El tema más compartido es C7, el que tiene que ver con las manifestaciones artísticas, y la literatura sencilla representada a través de historias, cuentos, los juegos

y las canciones. Por ejemplo, en cuanto a las canciones, tan sólo el libro de texto *Tiger6* presenta un banco de canciones como material suplementario. Los demás libros presentan lecciones relacionadas con la música, como *Mission6* que se refiere al *rock and roll*, *Wonder6* con *A timeline hip-hop song*, o *Surprise6* con la lectura *The Rhythm of Drums*. Para tercer curso hemos señalado la exposición de las historias que recoge cada unidad. Como en tercero, en sexto curso también se incluye el género de las historias o narraciones, que se desarrolla a través de viñetas.

El segundo tema compartido en los cinco libros de texto es C3, referido a países, paisajes y cultura. A los 12 años los niños tienen ganas de viajar, sienten y muestran curiosidad por lo lejano, lo desconocido y lo diferente. En todas sus unidades *Tiger6* presenta alguna lección con esta temática. Por citar algunas lecturas de este libro tenemos *New Zealand. The Land of Birds; Welsh culture* e *Eating in Kingston, Jamaica*. Este tema está muy en consonancia con el tema de *C2 cities and rural areas* también compartido en todos los libros de texto y cuyo análisis revela poca presencia de zonas rurales.

En tercera posición el tema compartido por todos los libros de texto es C9, relacionado con los valores. En este sentido destaca el libro *Mission6*. Es un texto que se implica en la percepción de la moralidad, como lo demuestran las historias tituladas: *Yesterday was a Wonderful Day in the Kingdom of Good; And what Happened Yesterday in the Kingdom of Devil* o *Yesterday in the Kingdom of Good*. Es el único caso que hemos encontrado con una participación tan abierta, directa y crítica sobre el bien y el mal. De manera similar encontramos en nuestras lecturas la aparición de valores como los presentados en el análisis de Hsieh et al. (2011) sobre la serie de cuentos *Frog and Toad*. Así *Mission6* presenta la lectura de *Harry Potter*, donde se aprecia la individualidad de la persona, las lecturas en *Wonder6* sobre *Young Volunteers* y *Bilal* donde se muestran los valores de compromiso y solidaridad.

El quinto tema compartido es C8, sobre costumbres y tradiciones. No se observa apenas coincidencia en las festividades elegidas para cada libro. Las únicas festividades que se repiten son la Navidad (*Christmas*) y la Pascua (*Easter*) en tres libros de texto pero desde enfoques muy diferentes. Pensamos que este resultado puede ser debido a que los autores consideren que las festividades ya se han tratado suficientemente en cursos anteriores (como se demuestra en tercero) y consideren al alumno poco interesado en festividades de matiz religioso frente a otras de carácter laico y una proyección internacional, como pueden ser *The Book Day*, *The World Day* y *Martin Luther King Day*. En cualquier caso, al igual que sucede en tercer curso, y en consonancia con autores como Canga Alonso y Cifone Ponte (2021), la cultura de los países de habla inglesa es la más representada, casi exclusivamente, frente a la de otros países.

No queremos cerrar este apartado de la discusión sin detenernos en el tema C1 relacionado con las profesiones y los trabajos. Este tema tiene representación en todos los libros menos en *Tiger6* y es uno de los más frecuentes en esta categoría. Como vimos en la revisión de estudios, es uno de los temas que más atención ha recibido en la investigación sobre materiales de lengua extranjera de esta etapa, como muestran los trabajos de Aljuaythin (2018), Syarifuddin (2014), Herrera Torres (2012), Xiong, He y Li (2017), o Sánchez Aguilar (2021), que ponen de manifiesto la prevalencia del rol masculino sobre el femenino. En nuestra muestra, *Mission6* lo trata de una manera directa con la unidad 6 (*Problem in Happyville*), y le sirve para presentar vocabulario como *actor*, *architect*, *cook*, *dentist*, *farmer*, *firefighter*, *football player*, *judge*, *lawyer*, *police officer*, *singer*, *taxi driver*, *vet*. De este listado de 14 oficios sólo hay uno con distinción de género *actor* y confirmamos que en el libro no aparece la palabra *actress*. A favor de la igualdad de género podemos decir que, en la unidad, el rol del juez está desempeñado por una mujer, Judith.

En relación con el rol de género en los libros de Anaya Método Vaughan, serie *Mission*, podemos hablar de la indeterminación del sexo de los personajes. Aunque en esta Tesis

no se han tenido en cuenta los nombres propios, esta serie presenta a los personajes con los siguientes nombres Asky (personaje curioso), Noella (persona pesimista), Yessy (personaje positivo y alegre) y Fusy (no aparece como Fussy pero es el personaje exigente). Podemos observar que Yessy y Asky son claramente femenino y masculino, respectivamente, pero en el caso de Noella y Fusy no podemos definir prototipos claros de rasgos masculinos o femeninos, al menos no están tan estereotipados como en los otros dos casos.

9.4.2.2.3. Categoría temática: The world and universe (W)

Esta categoría es la menos presente en los libros de texto de sexto, se incluye en 47 unidades de la muestra de este curso. Constatamos que hay tres temas que se repiten en tres de los cinco libros. En primer lugar, encontramos *W1*, referido a la medición del tiempo en días, horas y años. Debemos tener en cuenta que en sexto curso se presenta la manera de mencionar los años en lengua inglesa. Además, se repasan las horas y se enfatiza en la consolidación de los días de la semana, los meses, el calendario con los ordinales (tema de complicado afianzamiento en los aprendices jóvenes) a través de las rutinas o de las actividades de ocio. Aunque cognitivamente en esta edad el alumnado se encuentra en el comienzo del periodo de las operaciones formales según Piaget³⁴ necesita práctica y consolidación de las nociones temporales. *W1* también se asocia al tema (*W5*), sobre ciencia, tecnología e inventos, el segundo con mayor presencia en los materiales de este curso. Este es un tema recurrente en todos los libros, todos plantean unidades relacionadas con la informática donde la presentación de vocabulario se asocia a todo tipo de aparatos electrónicos y se fomenta en el alumnado las historias en las que se potencia la imaginación para generar nuevos inventos que favorezcan la vida del ser humano. Así en *Mission6* se presentan lecturas sobre *Silicon Valley* o *Steve Jobs*. El libro que tiene más representación de este tema es *Wonder6* en unidades como

³⁴ <https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/segun-jean-piaget-estas-son-las-4-etapas-del-desarrollo-cognitivo/>
Acceso: 11 de agosto de 2022.

la Unidad de introducción (*Welcome to the Wonder Lab!*) o la Unidad 3 (*Energy saving*), donde se plantea que la energía es un recurso que puede escasear si no se hace un uso conveniente del mismo, un tema muy actual en nuestra sociedad. En la Unidad 4 (*Screentime*) utiliza el tema del cine para trabajar el calendario y la expresión de las fechas en inglés (*W1*).

El tercer tema con representación en los cinco libros de sexto es *W3*, sobre la naturaleza, medio ambiente y sostenibilidad. En estudios como Arikan, Soydan e İşler (2014) y Kirkgöz (2010) o Wattanborwornwong y Klavinitchai (2016), sobre inteligencias múltiples en libros de texto de inglés en esta etapa, se detecta una representación muy pobre de la inteligencia naturalista, una de las inteligencias múltiples de Gardner (1999) referida al desarrollo de la sensibilidad hacia el medioambiente. Por el contrario, nuestra investigación prueba que este tema tiene presencia en ambos cursos. La de *Tiger6* ya es una declaración de intenciones, con unidades como la unidad 2 (*Geographical Wonders*), la 3 (*The Hurricane and the Coconut Tree*) y la lectura *Generous Trees*, en el material suplementario. En *Mission6* encontramos la lectura *The Economy, the Environment and New Ideas in Cities* en la que se exponen ideas sobre cómo hacer las ciudades más ecosostenibles. Este es un tema sobre el que han llamado la atención en estudios como Savin-Kirova y Stavreva Veselinovska (2004) y, más recientemente, Zahoor y Janjua (2019). Este último estudio revela que la construcción de la naturaleza y la relación entre individuo y naturaleza en dos libros de inglés como lengua extranjera en Pakistán se basa principalmente en una visión principalmente antropocéntrica frente a una visión ecológica. En cualquier caso, la atención que se presta a este tema en nuestra muestra de libros de texto requeriría de un análisis más profundo que permitiera obtener evidencia sobre el enfoque adoptado en el tratamiento del tema. Sería, por lo tanto, un tema interesante para futuras líneas de investigación.

9.4.3. Comparación de temas entre cursos

La PI 3.2 exploró la variación en el número y tipo de temas que se incluyen en los materiales de tercero y sexto curso, así como en el número de unidades con presencia de temas. Discutiremos los resultados obtenidos atendiendo a cada una de las tres categorías de nuestra investigación.

En general, observamos que los 23 temas de las tres categorías tienen presencia en ambos cursos, aunque ningún libro abarca los 23 en su totalidad. No se comparten un alto número de temas en ambas muestras, aunque se constata un ligero incremento en este aspecto en los libros de sexto curso. En cuanto a los temas que aparecen en cada libro en ambos cursos, con pocas excepciones, también se observa un incremento en cada libro en sexto curso.

Con respecto al número de unidades con algún tema, de manera global, i.e., en las muestras totales sin distinción de libro, se aprecia un claro incremento en sexto en cuanto a las tres categorías. La categoría *S* es la que más incrementa, seguida por *C* y *W*. En lo particular, en la mayoría de los libros de sexto curso también se identifica un aumento generalizado en este aspecto, con muy pocas excepciones.

Dentro de la categoría *S*, los temas que experimentan un mayor incremento son los amigos y la familia (*S1*), el ocio y tiempo libre (*S8*), y las fórmulas de cortesía (*S7*). Los temas relacionados con la comida, bebida y los hábitos saludables (*S4*) y las emociones, los sentimientos y las actitudes (*S6*) se mantienen con el mismo número de tratamientos en sexto curso. Ningún tema disminuye de tercer a sexto curso, lo que puede dar una idea sobre la atención que se presta a los temas de esta categoría en sexto curso. En nuestra opinión, la continuidad del mismo tema en diferentes cursos es positivo para el aprendizaje del alumnado de esta etapa en particular. La repetición no solo contribuiría a ayudar a la consolidación y profundización del conocimiento sobre un tema, sino que, en el plano del aprendizaje de vocabulario de la lengua extranjera, la continuidad también podría permitir ahondar en el aprendizaje de las palabras contribuyendo, muy

posiblemente, a afianzar el tamaño y la profundidad del vocabulario sobre el tema. Este aspecto podría constituir una nueva línea de investigación.

En la categoría C, destacamos el gran incremento de los temas C7, sobre arte, historias, cuentos y canciones, y de C3, países, paisajes y culturas. El alumnado a estas edades muestra necesidad de conocer lo que ocurre más allá de su realidad cercana, se muestra curioso por leer aventuras, todo tipo de historias y este proceso de lectura le ayuda a adquirir un pensamiento crítico. Los libros de sexto muestran en todas sus unidades diferentes tipos de lecturas, algunas narrativas, otras dialogadas y mixtas. En el estudio de ellas por temas hemos visto cómo engloban todas las temáticas de nuestras tres categorías. Estos dos temas, junto con C8, sobre tradiciones y costumbres, se comparten en todos los libros de tercero y sexto curso, lo que no solo nos indica su importancia sino su continuidad durante la etapa de Primaria.

Otros dos temas que experimentan un incremento son el C9, relacionado con los valores, y C1, sobre profesiones y trabajos. Justificamos el incremento en la representación de estos temas por el rol competencial que se impulsa desde la escuela en la actualidad, en la que se debe preparar al alumnado para el desempeño de tareas que le garanticen ser un ciudadano capacitado para desempeñar un papel en la sociedad en la que se desenvuelva de una manera comprometida y eficaz. Encontramos al respecto numerosas lecturas, como *Dream Dance Champions* en *Wonder6*, *Sir Edmund Hillary*, *The Discovery of Vaccination* en *Tiger6* y *The Oldest Pupil* y *Nasreddin and the Pot* en *Surprise6*.

En esta categoría, no todos los temas experimentan un incremento en su presencia en las unidades en sexto curso con respecto a tercero. Se produce descenso en las temáticas relacionados con el dinero y las compras (C4), los medios de comunicación (C6) y las tradiciones y costumbres (C8). Creemos que, entre otras razones, en el descenso de estas categorías puede influir que el Currículo es más denso y se hace necesario seleccionar temas pues el aumento de unos contenidos en unos temas

supone un detrimento para otros. Por otro lado, el tema que permanece con el mismo número de tratamientos es C4 relacionado con la seguridad vial.

Los temas que más incrementan de tercero a sexto son W1, relacionado con el espacio y el tiempo, W3, sobre naturaleza, medio ambiente y sostenibilidad, y W5, sobre ciencia, tecnología e inventos. Encontramos justificado profundizar en la situación espacial y temporal del alumnado, debe ser capaz de centrar hechos y acontecimientos en su correcto lugar, debe ser capaz de realizar un procesamiento del tiempo que garantice su autonomía personal e independencia.

El tema que sigue invariable en su tratamiento es el de los animales W4, el cual durante toda la etapa de Primaria se aborda desde diferentes puntos de vista y cada libro elige el enfoque que considera adecuado, así *Wonder6* en la lectura *Sheepdog Trials* nos presenta al animal cooperando con el ser humano. Finalmente, el tema W2, relacionado con el tiempo atmosférico y el clima, desciende en su presencia en cinco a dos unidades. En tercer curso saber hablar o comunicarse sobre el tiempo es prescriptivo; sin embargo, no parece ser tan esencial al final de la etapa. Desde nuestro trabajo como docentes, sabemos, sin embargo, que esta suele ser una rutina de clase y que hay numerosos profesores/as que lo siguen incorporando en sus sesiones docente en los últimos cursos de Educación Primaria cuando notan que este tema requiere de repetición hasta su consolidación.

9.4.4. Adecuación de temas a la normativa educativa

En este apartado discutimos los resultados obtenidos para la PI 3.3, que buscaba investigar la correspondencia entre los temas especificados en el Currículo oficial para tercero y sexto curso de Educación Primaria, vigente hasta el curso 2021/2022. Como se especifica en el Capítulo 1, en este Currículo, los temas se especifican para cada uno de los cuatros bloques de la asignatura de Primera Lengua Inglés, que se refieren a las cuatro destrezas del aprendizaje de la lengua: I. Comprensión de textos orales; II.

Producción de textos orales: expresión e interacción; III. Comprensión de textos escritos y IV. Producción de textos escritos.

En la revisión de estudios encontramos un amplio número de fuentes que especifican que sus libros de texto están aprobados por sus autoridades educativas. Por citar algunos, Hsieh et al. (2011) explican que el Ministerio en Taiwán en 2006 exigía en Primaria un mínimo de 380 palabras, mientras que para Secundaria en 2003 este mínimo ascendía a 2.000 palabras. Los autores se preguntan cómo se puede cubrir esa diferencia de exigencia entre una etapa y otra y cómo cubrir el Currículo de manera más satisfactoria usando libros de texto o lecturas graduadas. Las investigaciones llevadas a cabo en Turquía por Çakir (2010) y Kirkgöz (2010) también expresan la influencia del Currículo en los libros de texto y se refieren a cómo el Ministerio de educación interviene en la elaboración de los libros de texto a través de hablantes nativos turcos.

Nuestro análisis en esta parte de la investigación revela una gran correspondencia entre normativa y libros de texto en ambos cursos. Por lo general, los temas se relacionan con diferentes descriptores de contenido del Currículo. En sexto existe mayor adecuación de los temas con el Currículo. Aquí, todos los temas están asociados a descriptores de contenido en todas las categorías. En tercero, por otra parte, los temas *C1. Professions, Jobs and trades*, *C5. Road and traffic safety*, y *W2. The weather and climate*, no aparecen explícitamente en los descriptores curriculares para este curso. Este hecho justificaría que algunos libros que no contenían algunos de estos temas se ajusten perfectamente a las exigencias del Currículo.

En tercer curso, los temas con mayor número de descriptores en cualquiera de las tres categorías son aquellos que presentan movimiento y acción, como las rutinas diarias (S2), los temas de ocio y tiempo libre (S8), las compras y ropas (C4) y el de medios de comunicación (C6), sin olvidar el aspecto cultural (S7). En sexto curso, los temas con mayor número de descriptores en cualquiera de las tres categorías son aquellos que presentan al alumno en un entorno concreto de trabajo, como el ámbito escolar (S3),

disfrutando de su tiempo libre (S8), adquiriendo mayor autonomía (C2), y aprendiendo sobre temas del entorno natural como la medición y distribución del tiempo (W1). Estos temas van focalizados en ir garantizando seguridad y autonomía en el aprendizaje.

En ambos cursos prevalecen los descriptores de contenido para las destrezas orales frente a las escritas. A la luz del número de descriptores de contenido relacionados con la lectura, notamos que esta es una destreza poco trabajada tanto en tercero como en sexto curso. Como explica Stec (2013), en esta primera etapa de adquisición de una lengua se les da mayor prevalencia a las destrezas orales que a las escritas.

En tercer curso tienen más prevalencia los descriptores de tipo procedimental, seguidos de los conceptuales. En sexto curso los descriptores conceptuales superan a los procedimentales, lo que puede indicar un cambio de enfoque dentro de la etapa. Ambos cursos coinciden en la poca relevancia que tienen los descriptores actitudinales.

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES

Basada en la necesidad de conocer el nivel de adecuación de los libros de texto de Lengua Extranjera Inglés en la Educación Primaria, la investigación llevada a cabo en esta Tesis Doctoral ha planteado el análisis del input mediante el análisis del léxico frecuente, el léxico de emociones, y de los temas que sirven de contextualización del vocabulario de inglés como lengua extranjera en diez libros de texto, cinco de tercer curso y cinco de sexto de Educación Primaria. En este capítulo final resumimos en primer lugar las principales conclusiones a los tres objetivos específicos abordados en nuestra Tesis Doctoral. En segundo lugar, planteamos la contribución de los principales resultados al avance de la investigación del input de vocabulario en libros de texto para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, así como sus implicaciones didácticas. Finalmente, señalamos las limitaciones de nuestra investigación y las futuras líneas que sería aconsejable llevar a cabo en el futuro a partir de los resultados obtenidos.

El **Objetivo 1** se centró en la identificación y análisis del léxico frecuente a través de cuatro preguntas de investigación. La primera pregunta (**PI 1.1**) planteaba si existen diferencias o similitudes en el número de palabras de contenido que incluyen los libros de texto del mismo curso, pero editoriales diferentes. Los resultados indican diferencias sustanciales en el número de tipos y ocurrencias en los libros de texto de ambos cursos, si bien, apenas se observan diferencias en lo que respecta a riqueza léxica. La segunda pregunta (**PI 1.2**) tuvo como finalidad averiguar si existen diferencias o similitudes en los libros del mismo curso y editoriales diferentes en cuanto a la frecuencia (interna y externa) y clase gramatical. Con ligeras variaciones por libros, los resultados de la frecuencia interna señalan que casi un 50% de las palabras se repiten menos de seis veces en los libros de texto. Asimismo, los resultados muestran que en todos los libros de texto el nivel de las palabras está más cercano a las primeras mil palabras más frecuentes del inglés que a las segundas mil más frecuentes. El mismo patrón de similitud se observa en la categoría gramatical predominante de las palabras de

contenido, la cual, independientemente del libro o del curso, es los sustantivos, a continuación, los verbos, y los adjetivos. Los adverbios apenas si están presentes en los libros de tercero y sexto curso. La tercera pregunta de investigación (**PI 1.3**) planteaba conocer qué palabras de contenido son compartidas y cuáles exclusivas en los libros de texto del mismo curso. Los resultados revelan la existencia de un mayor número de palabras exclusivas que compartidas. En tercer curso, los cinco libros comparten 124 palabras frente a 896 exclusivas y en sexto curso, se comparten 315 palabras frente a 1.539 exclusivas. En contraste, los resultados revelan similitud en los campos semánticos que se incluyen en los libros de texto. Finalmente, mediante la cuarta pregunta de investigación (**PI 1.4**), queríamos averiguar si existe variación cuantitativa y cualitativa en las palabras de contenido incluidas en los libros de texto de sexto en relación a tercero de Educación Primaria. Al respecto, los resultados señalan un incremento significativo en el número de tipos y ocurrencias en los libros de sexto curso respecto a tercer curso, si bien, cualitativamente apenas se perciben cambios en la riqueza léxica, en el nivel de frecuencia de las palabras, o en la clase gramatical de estas de un curso a otro.

El **Objetivo 2** se centró en el léxico emocional a través de dos preguntas de investigación. En la primera pregunta (**PI 2.1**) planteábamos si los libros de texto para la enseñanza del inglés en tercero y sexto curso incluyen palabras emocionales. Para su identificación nos basamos en la dimensión de valencia según el listado de palabras de Warriner et al. (2013). Este listado nos permitió identificar una media de 1.416 y 2.471 lemas emocionales respectivamente en los libros de tercero y sexto curso. La segunda pregunta centrada en léxico de emociones (**PI 2.2**) tuvo como finalidad averiguar si se observan diferencias en la valencia de las palabras en los libros de texto de un mismo curso. Los resultados señalan que los libros de texto incluyen más palabras emocionales positivas que negativas, tendencia que se observa en todos los libros de ambos cursos sin excepción. En nuestra investigación no se excluyó ninguna palabra contenida en los

libros de texto si la misma aparecía en listado de valencia de Warriner et al. (2013). Esta decisión nos permitió hallar, entre las palabras identificadas por valencia, 51 palabras en los libros de tercer curso y 121 en sexto curso incluidas como palabras de emoción en la clasificación de elementos discretos de Johnson-Laird y Oatley (1989). Además de las palabras emocionales y de palabras de emoción, el análisis del input de los libros de texto sugiere la presencia en los libros de texto de vocabulario relacionado con los estados emocionales, vocabulario que encaja en la descripción de Pavlenko (2008b) de *emotion-laden words*, y palabras esenciales para el desarrollo de la competencia sociocultural y emocional.

El **Objetivo 3** se centró en el estudio de los temas que contextualizan el input léxico en los libros de texto de la asignatura de Lengua extranjera Inglés en tercer y sexto curso a través de tres preguntas de investigación. Identificamos estos temas en la muestra de libros, establecimos comparaciones por libro y por curso, y, finalmente, valoramos el nivel de adecuación de los temas identificados a los requisitos del Currículo vigente respecto al área de lenguas extranjeras en tercero y sexto curso de Educación Primaria. Siguiendo las recomendaciones de Gibbs (2007) para la identificación, codificación y análisis cuantitativo y cualitativo de textos, establecimos tres categorías temáticas identificadas en el Currículo de Educación Primaria: *The self (S)*, sobre la realidad interna de la persona, o aprendiz, y su relación con familia y amistades; *Society and Community (C)*, referida principalmente a las personas como parte de la sociedad, y *The world and universe (W)*, que abarca las dimensiones del tiempo, la naturaleza, la ciencia y la tecnología. Posteriormente, identificamos la presencia de 23 temas genéricos, nueve para S y C, cada uno, y cinco para W. Entre los resultados obtenidos, podemos concluir que, según la primera pregunta (**PI 3.1**), globalmente, sin atender a diferencias por libro, tanto en tercero como en sexto curso se abordan los temas de las tres categorías, aunque no se detecta presencia de los 23 temas completos en ningún libro. En cuanto a los temas compartidos en los libros de cada curso, estos suponen alrededor

de un tercio de los temas posibles en tercero y poco más de la mitad en sexto curso. Este resultado apunta claramente a la singularidad de cada libro de texto a la hora de abordar una categoría, lo que puede tener efectos sobre las palabras de contenido que incluye. Según la segunda pregunta (**PI 3.2**), la tendencia general se corresponde con un incremento de temas compartidos en el curso superior. Por otro lado, si tenemos en cuenta el número de unidades en las que aparecía algún tema de cada categoría, los resultados obtenidos revelan que *C* es la categoría más frecuente, seguida de *S* y *W*, en este orden. Este resultado se obtiene en los dos cursos. En general, en el cómputo global, sin atender a temas compartidos, observamos que los temas de las tres categorías aparecen mayor número de veces en los libros de texto de sexto curso. Este resultado también se extiende al resultado por libro, es decir, en la mayoría de los libros de este curso también se observa el incremento de la presencia de temas en cada categoría con respecto a sus versiones de tercer curso. Este incremento no sucede de igual manera para cada categoría. El bloque temático *S* experimenta el mayor incremento seguido por *C* y *W*. Dentro de la categoría *S*, los temas que experimentan un mayor incremento son los amigos y la familia, el ocio y tiempo libre, y las fórmulas de cortesía. En *C*, destacamos el incremento de temas sobre arte, historias, cuentos y canciones, y de países, paisajes y culturas. Los temas que más incrementan en *W* son los temas relacionados con el espacio y el tiempo, con la naturaleza y el medio ambiente, y temas sobre ciencia, tecnología e inventos. Finalmente, por lo que respecta al grado de adecuación de los temas identificados a los prescritos en el Currículo de los dos cursos objeto de estudio en esta Tesis (**PI 3.3**), se detecta gran correspondencia entre ambos. En sexto curso esta correspondencia es mayor. De manera general, se observa que los temas de cada categoría están relacionados con más de un descriptor de contenido del Currículo.

10.1 Implicaciones de nuestra investigación

Los resultados observados en el léxico frecuente (**Objetivo 1**) refuerzan la investigación existente puesto que muestran un patrón similar a los obtenidos en otros países y lugares de España, a pesar, de que los libros analizados en nuestra Tesis Doctoral son más actuales y de series distintas a los analizados en la investigación precedente. Un aspecto relevante de esta investigación es que nos hemos centrado en palabras de contenido, aportando listados de las 50 palabras más frecuentes, así como listados detallados de palabras compartidas y exclusivas en cada libro de texto.

Los resultados derivados del léxico específico de emociones (**Objetivo 2**) son importantes para la investigación de vocabulario y de emociones en inglés como lengua no nativa. Nuestro estudio supone un avance en la investigación en estos campos al aportar por vez primera (en lo que conocemos) un análisis cuantitativo y cualitativo detallado del input de léxico emocional que contienen diez libros de texto para el aprendizaje y enseñanza del inglés en Educación Primaria.

Los resultados resultantes del análisis de temas (**Objetivo 3**) contribuyen al avance del conocimiento mediante la identificación y el análisis exhaustivo de los temas que incluyen una amplia representación de libros de texto de editoriales internacionales utilizados en tercer y sexto curso de Educación Primaria. Su análisis proporciona evidencia importante sobre aspectos que, sin lugar a dudas, contribuyen en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que proporcionan el contexto necesario donde suceden las situaciones comunicativas.

Los resultados derivados de los tres objetivos tienen implicaciones para la investigación, administraciones educativas, profesorado de inglés y editoriales. En primer lugar, aportan listados del léxico frecuente, léxico específico de emociones, así como información exhaustiva de los temas que se incluyen en una amplia selección de libros de texto publicados por editoriales internacionales y utilizados actualmente en las aulas de Educación Primaria. La evidencia recogida en esta investigación puede contribuir a

una preparación más adecuada de las pruebas de evaluación del inglés a las que se somete al estudiantado de tercer y sexto curso de Educación Primaria, así como a la preparación de actividades que potencien el desarrollo de la competencia emocional y sociocultural. En segundo lugar, los resultados apuntan a la necesidad urgente de un trabajo colaborativo conjunto y sistemático entre profesorado de inglés, investigadores de vocabulario, administraciones educativas, y editoriales a fin de establecer normativas y pautas comunes sobre los siguientes aspectos:

- Número y tipo de palabras que se deben enseñar en la etapa de Educación Primaria, especificando su distribución por curso, y especialmente, el número y tipo de palabras que el estudiante debería haber asimilado a la finalización de sexto curso. Para la etapa de Educación Primaria proponemos el aprendizaje a nivel receptivo y productivo de 2000 palabras entre las tres mil más frecuentes del inglés.
- Número de ocurrencias o repeticiones de las palabras, así como el reciclado de estas a lo largo de los cursos. En este sentido, proponemos un mínimo de nueve ocurrencias o repeticiones de cada palabra para facilitar su aprendizaje.
- Léxico emocional positivo y negativo, así como el léxico sociocultural relacionado con actitudes, sentimientos y emociones que se debe trabajar en cada curso de Educación Primaria. Al respecto, consideramos que el vocabulario relacionado con estos campos identificado en nuestra investigación puede ser suficiente y efectivo para el desarrollo de la competencia emocional y sociocultural, siempre que se garantice que todos los libros comparten número y tipos de palabras relacionados con estos campos.
- Número y enfoque de los temas que se deben trabajar a lo largo de la etapa de Educación Primaria. Al respecto, según los resultados obtenidos, consideramos importante señalar que un tema no se indica exclusivamente por el título con el

que se presenta. Es necesario hacer explícito el enfoque del tema, estableciendo el tipo de vocabulario frecuente y específico emocional y sociocultural que se debe incluir para trabajar el tema.

10.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Para concluir, nos gustaría reconocer las limitaciones de nuestra investigación, así como exponer las futuras líneas de investigación que se pueden derivar de esta Tesis Doctoral.

Una de las principales limitaciones es el número de libros de texto que analizamos. Somos conscientes de que los resultados obtenidos se ciñen exclusivamente a cinco libros de tercer curso y cinco de sexto curso. Esta investigación se debe completar con el análisis de libros de texto de otros cursos de Educación Primaria. Un estudio longitudinal que incluya muestras representativas de libros de distintas editoriales para cada curso de la etapa de Educación Primaria serviría para contrastar los resultados aquí obtenidos a la vez que demostraría su enorme valía para la investigación y para didáctica del inglés en esta etapa.

Respecto al **Objetivo 1** de léxico frecuente, nuestra investigación se ha centrado en las 50 palabras de contenido más frecuentes de cada libro, excluyendo así las palabras funcionales. En futuras investigaciones sería aconsejable ampliar este análisis a las 100 palabras más frecuentes, incluyendo en el análisis a las palabras funcionales, solo así tendríamos información comprensiva y detallada del vocabulario frecuente, y dentro de este, de la posición que ocupan las palabras de contenido en el vocabulario frecuente de los libros de texto.

En cuanto al **Objetivo 2**, nuestros resultados presentan al menos tres limitaciones. La primera es que se limitan a la valencia y el léxico de emociones, no abarcan el léxico relacionado con emociones o las *emotion-laden words*, las cuales hemos identificado, pero quedan pendientes de análisis para futuros estudios. La segunda limitación es que

nuestra investigación se ha basado en palabras extraídas de los libros de texto, pero no hemos analizado los significados de cada palabra en función del contexto. En futuras investigaciones sería necesario llevar a cabo análisis del léxico emocional o de emociones en contexto tanto mediante programas informáticos como manuales. La tercera limitación es que nuestra investigación se ciñe exclusivamente a las palabras de contenido, de las que hemos excluido elementos lingüísticos y no lingüísticos que se identifican con las emociones como, por ejemplo, los nombres propios, las exclamaciones, interjecciones, emoticonos, o las imágenes. Por último, aunque no lo consideramos una limitación, dado que una tesis doctoral no puede abordar absolutamente todos los aspectos indispensables para el desarrollo de la competencia emocional y sociocultural en inglés, uno de los pasos siguientes en nuestra investigación, los cuales se recogen en el proyecto de investigación en el que se ha enmarcado esta Tesis doctoral, es analizar la relación entre el input de vocabulario específico de emociones y la producción y uso de este vocabulario por parte de los aprendientes de inglés usuarios de los libros de texto. Porque, aunque los resultados muestran que los libros de texto analizados incluyen palabras emocionales y de emoción, desconocemos el grado de asimilación de dichas palabras por parte de los aprendientes de inglés, su activación, producción y uso en la producción oral y escrita.

En cuanto al **Objetivo 3**, referido a los temas, nuestra investigación se ha basado principalmente en investigar el número y tipo de temas en la muestra de libros, pero no ha tenido en cuenta la metodología o el enfoque adoptado para el tratamiento del tema, lo que podría haber completado los resultados obtenidos. Somos conscientes de que la presencia de un tema no tiene por qué constituir una mejor enseñanza de este. Es por lo tanto una cuestión pendiente para futuros estudios. Asimismo, a la luz de los resultados obtenidos en esta Tesis, se percibe necesario investigar la relación entre la identificación de temas y el vocabulario que contextualiza cada tema. De acuerdo con esta idea, otro de los aspectos que no se ha abarcado en esta investigación es el efecto

que la repetición o continuidad de un tema en materiales de un curso superior puede tener sobre el aprendizaje del vocabulario asociado a ese tema.

Para concluir, una de las limitaciones más claras de esta investigación es la falta de investigación previa relacionada con los objetivos de esta investigación, en concreto, en lo referente a los Objetivos 2 y 3. La investigación es más abundante en etapas superiores a la Educación Primaria. Se hace, por lo tanto, necesario abrir vías de investigación en estos aspectos tan relevantes para el aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas.

REFERENCIAS

- Agustín Llach, M. P. (2021). How age and L2 proficiency modulate the L2 lexicon. *System* 104(1). <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102697>
- Agustín Llach, M. P., y Canga Alonso, A. (2016). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 211-227. <https://doi.org/10.1111/ijal.12090>
- Agustín Llach, M. P., y Jiménez Catalán, R. M. (2018). Teasing out the role of age and exposure in EFL Learners' lexical profiles: A comparison of children and adults. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 56(1). <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0075>
- Ahmad, M., y Shah, S. K. (2019). A critical discourse analysis of gender representations in the content of 5th grade English language textbook. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 8(1), 1-24. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2019.3989>
- Ahmadi, A., y Derakhshan, A. (2016). EFL Teachers' perceptions towards textbook evaluation. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 260. <https://doi.org/10.17507/TPLS.0602.06>
- Al Seyabi, F., y A'Zaabi, H. (2016). Multiple Intelligences in the Omani EFL context: How well aligned are textbooks to students' intelligence profiles? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(5), 128-139.
- Alberding, M. (2008). What's in your textbook? An analysis of the vocabulary in a second language learning textbook. *Asian EFL Journal*, 10(1), 13-23.
- Alcaraz Mármol, G. (2009). Vocabulary input in EFL textbooks: Frequency levels. *Universidad de Murcia. Asociación Española de Lingüística de Corpus*, 21, 771-783.
- Alcaraz Mármol, G. (2011). Vocabulary input in classroom materials: Two EFL coursebooks used in Spanish schools. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, 9-28.
- Alderson, J., y A. Beretta (Eds.). 1992. *Evaluating second language education*. Cambridge University Press.
- Alejo, R., Piquer, A., y Reveriego, G. (2010). Phrasal verbs in EFL course books. En S. De Knop, F. Boers y A. De Rycker (Eds.), *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics* (pp. 59-78). De Gruyter Mouton.

- Alexiou, T., y Konstantakis, N. (2009). Lexis for Young Learners: Are we heading for frequency or just common sense? *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 18, 59-66.
- Aljuaythin, W. (2018). Gender representation in EFL textbooks in Saudi Arabia: A critical discourse analysis approach. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 151. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.151>
- Alles, M.A. (2005). *Diccionario de comportamientos: gestión por competencias: cómo descubrir las competencias a través de los comportamientos*. Ediciones Granica SA.
- Alsaif, A., y Milton, J. (2012). Vocabulary input from school textbooks as a potential contributor to the small vocabulary uptake gained by English as a Foreign Language Learner in Saudi Arabia. *The Language Learning Journal*, 40(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.658221>
- ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza) (2020). *El libro educativo en España. Curso 2020-2021*. CEDRO.
- Anguera, M. T. (1988). Observación de conductas. *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, 1, 349-358. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2016.v5i1.6147>
- Arikan, A., Soydan, E., y İşler, Ö. (2014). A study of two English language coursebooks in Turkey: Focus on multiple intelligences. *Baskent University Journal of Education*, 1(1), 27-33.
- Armstrong, E. G. (2013). *A hybrid model of problem-based learning*. En *The challenge of problem-based learning* (pp. 145-158). Routledge.
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik International Journal of English Studies*, 22(1), 11-22.
- Baker, P., Hardie, A., y McEnery, T. (2006). *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edinburg University Press.
- Barcroft, J. (2015). *Lexical Input Processing and Vocabulary Learning*. John Benjamins Publishing Company.
- Barnbrook, G. (1996). *Language and Computers. A Practical Introduction to the Computer Analysis of Language*. Edinburgh University Press.
- Barreras Gómez, A. (2004). Vocabulario y edad: pautas para su enseñanza en las clases de Inglés en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 84, 63-84.
- Bauer, L., y Nation, I.S.P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253-279. <https://doi.org/10.1093/ijl/6.4.253>
- Bazo Martínez, P., y Peñate Cabrera, M. (1999). Libros de texto de inglés en Primaria: contenidos y enfoques. *Lenguaje y Textos*, 14, 55-60.

- Beas Miranda, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades Autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 29-52.
- Berná-Navarro, M.M. (2018). *Wonder: La educación emocional en el aula de Inglés en 1º Bachillerato* (Master's Thesis).
- Bilsborough, K., Casey, H. y Palin, C. (2019). *Amazing Rooftops. Class Book 6* (1ª ed.). Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-416845-8
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 337, 5-8. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272/207>
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, È., Filella, G. y Obiols, M. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Parramón.
- Bisquerra, R., y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles Del Psicólogo - Psychologist Papers*, 38(1), 58. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bloomfield, L. (1983). *An introduction to the study of language*. John Benjamins Publishing.
- Boroujeni, A. A. J., Roohani, A., y Hasanimanesh, A. (2015). The impact of extroversion and introversion personality types on EFL learners' writing ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 212. <https://doi.org/10.17507/tpls.0501.29>
- Boxer, D. y Pickering, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints. *ELT Journal*, 49(1), 44-58. <https://doi.org/10.1093/elt/49.1.44>
- Bradley, M. M., Lang, P. J., Bradley, M. M., y Lang, P. J. (1999). *Affective Norms for English Words (ANEW): Instruction Manual and Affective Ratings Technical Report C-2*, Gainesville, FL.
- Breen, M. y Candlin, C. (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide. En *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. *ELT Documents*, 126. Ed. L. Sheldon. Modern English Publications.

- Brezina, V., y Gablasova, D. (2015). Is there a core general vocabulary? Introducing the new general service list. *Applied Linguistics*, 36(1), 1-22. <https://doi.org/10.1093/applin/amt018>
- Briñas, L. T. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 8(12), 25-44.
- Cabero Almenara, J., Duarte Hueros, A. M., y Romero Tena, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. *Aspectos Críticos de una Reforma Educativa*, 21-39. Universidad de Sevilla.
- Çakir, İ. (2010). The frequency of culture-specific elements in the ELT coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 182–189.
- Canga Alonso, A. (2015). Receptive Vocabulary of CLIL and Non-CLIL Primary and Secondary School Learners. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CJES.2015.v23.51301
- Canga Alonso, A., y Cifone Ponte, M. D. (2021). Cultural terms in EFL textbooks for young learners. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 29, 90-103.
- Carroll, S. E. (1999). Putting 'input' in its proper place. *Second Language Research*, 15(4), 337-388. <https://doi.org/10.1191/026765899674928444>
- Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. Routledge.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S., y Dörnyei, Z. (1997). Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, 31(1), 141-152. <https://doi.org/10.2307/3587979>
- Cenoz, J. (2002). Age differences in foreign language learning. *ITL- International Journal of Applied Linguistics*, 135(1), 125-142. <https://doi.org/10.1075/itl.135-136.06cen>
- Childress, J. R., y Senn, L. E. (1999). *The secret of a winning culture: Building high-performance teams*. Leadership Press.
- Chomsky, N. (1982). A note on the creative aspect of language use. *The Philosophical Review*, 91(3), 423-434.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de La Educación*, 19(52), 13-37.
- Cifone Ponte, M. D., y Mora Guarín, J. (2021). Immigrant learners' cultural identities in the vocabulary input of EFL textbooks through prototypical associations. *ELIA*, 21, 14-51. <https://doi.org/10.12795/elia.2021.i21.03>
- Clahsen, H., y Muysken, P. (1989). The UG paradox in L2 acquisition. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1), 1-29. <https://doi.org/10.1177/026765838900500101>

- Clore, G. L., Ortony, A., y Foss, M. A. (1987). The Psychological Foundations of the Affective Lexicon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 751-766. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.4.751>
- Cobb, T. *VP-Kids v.1.2* [computer program]. Recuperado: 19 Agosto 2022.
- Conecta, Reseach y Consulting (2020). *El papel del libro y la lectura durante el período de confinamiento por Covid-19 en España*. <https://editoresmadrid.org/el-libro-es-un-buen-companero-es-de-fiar/>
- Consejería de Educación, Cultura y Turismo (2014). Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en Comunidad Autónoma de La Rioja. *BOR. Núm 74*, de 16 de junio de 2014. <https://web.larioja.org/normativa?n=1973>
- Consejería de Educación, Cultura y Turismo (2014). Orden 29/2014, de 4 de diciembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo de La Rioja, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *BOR. Núm 153*, de 12 de diciembre de 2014. <https://web.larioja.org/normativa?n=2050>
- Consejería de Educación, Cultura y Turismo de La Rioja (2015). Resolución de 15 de abril de 2015, por la que se regula la evaluación individualizada del alumnado de tercer curso de Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja para el curso académico 2014/2015. *BOR. Núm 52*, de 20 de abril de 2015. <https://web.larioja.org/bor-portada/boranuncio?n=2205216-3-HTML-491716-X>
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesores*. Akal (2ª edición).
- Cook, V. J. (1994). *The metaphor of access to Universal Grammar*. En N. Ellis (Ed.), *Implicit Learning and Language* (pp. 477-502). Academic Press.
- Criado Sánchez, R. (2009). The distribution of the lexical component in ELT coursebooks and its suitability for vocabulary acquisition from a cognitive perspective. A case study. *IJES*, 9(3), 39-60. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/99511>
- Criado Sánchez, R., y Sánchez Pérez, A. (2009). Vocabulary in EFL textbooks: a contrastive analysis against three corpus-based word ranges. En P. Cantos Gómez, y A. Sánchez Pérez (Eds.), *A survey of corpus-based research* (pp. 862-875). Asociación Española de Lingüística del Corpus.
- Criado Sánchez, R., y Sánchez Pérez, A. (2012). Lexical frequency, textbooks and learning from a cognitive perspective. A corpus-based sample analysis of ELT materials. *Revista Española de Lingüística Aplicada, Extra-1*, 77-94.

- Cristaldo, O., y González, N. (2004). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. *Docencia e Investigación: Revista de La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 14, 95-110.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Macmillan Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1996). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Heineman.
- Davidson, R. (2019). How to reach the world outside: Suggestions for fostering intercultural understanding in Japanese Elementary School English classrooms. *Intercultural Communication Education*, 2(2), 88-100. <https://dx.doi.org/10.29140/ice.v2n2.146>
- Davidson, R., y Liu, Y. (2020). Reaching the world outside: cultural representation and perceptions of global citizenship in Japanese elementary school English textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1560460>
- Davies, M., y Davies, K. H. (2017). *A Frequency Dictionary of Spanish. Core Vocabulary for Learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315542638>
- De Paz Hernández, P. (2020). *El MCERL y la enseñanza del inglés en secundaria. Adecuación de libros de texto de la destreza oral en el curso de 4 o ESO*. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Universidad de La Laguna. España.
- Deswila, N., Kustati, M., Yusuf, Y. Q., Raja Harun, R. N. S., -, B., y -, R. (2021). Cultural contents in the ELT textbook prepared by the Indonesian Ministry of Education for Secondary Schools. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 6(1), 222-241. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol6iss1pp222-241>
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Springer.
- Dewaele, J. M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *JALT 2015 Conference Article. The Language Teacher*, 39(3), 13-15. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT39.3-3>
- Dewaele, J. M. y Pavlenko, A. (2002). Emotion Vocabulary in Interlanguage. *Language Learning*, 52(2), 263-322. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>
- Dewaele, J. M., MacIntyre, P., Boudreau, C., y Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), 41-63.
- Dewaele, J. M., y Furnham, A. (1999). Extraversion: the unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, 49(3), 509-544.

- Dewaele, J. M., y McCloskey, J. (2015). Attitudes towards foreign accents among adult multilingual language users. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 221-238. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.909445>
- Donzelli, G. (2007). Foreign language learners: words they hear and words they learn: A case study. *ELIA*, 7, 103-125.
- Dornyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- Dubin, F., y Olshtain, E. (1986). *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Efron, K. A. (2020). Representations of multiculturalism in Japanese Elementary EFL textbooks: A critical analysis. *Intercultural Communication Education*, 3(1), 22-43.
- Elham, N. M. y Reza, P. (2013). Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2), 83-96. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.163>
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), 143-188.
- Ellis, R. (1991). The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation. Temple University Japan. *The Regional Language Centre Seminar Language Centre Seminar*, 46.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42. <https://doi.org/10.1093/elt/51.1.36>
- Ellis, R., y Ellis, R. R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Erman, B. (2009). Formulaic language from a learner perspective: What the learner needs to know. In Tipological studies in language, 83. *Formulaic Language*, 2, 323-347. <https://doi.org/10.1075/tsl.83.05erm>
- Fehr, B., y Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464-486. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>
- Fernández-Fontecha, A. (2008). Review of CLIL implementation tools: the forgotten factor. En A. Shafaei, y M. Nehati (Eds.), *Global practices of language teaching: proceedings of the 2008*. International Online Language Conference (pp. 38-50). Universal-Publishers.
- Fitzpatrick, T. (2000). *Estudio europeo de los materiales de aprendizaje de idiomas*. Informe consolidado. Enero-diciembre 2000. *Centre for Information on Language Teaching (CILT)*.
- Freeman, D., y Freeman, Y. (2008). Enseñanza de lenguas a través de contenido académico. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 97-110.

- Fujimori, R. (2005). The lexical composition of two Oral Communication I textbooks. *The Language Teacher*, 29(7), 15-19.
- García Armendáriz, M. V., Martínez Mongay, A. M., y Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E-L2) para alumnos inmigrantes: propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>
- García Bermejo, V. (2015). análisis del vocabulario en libros de texto para la enseñanza AICLE en 5º de educación primaria [Analysis of vocabulary in CLIL textbooks for 5th year of Primary Education.] *Campo Abierto. Revista De Educación*, 34(1), 29-47.
- Gardner, D. (2013). *Exploring vocabulary: Language in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203798683>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. Basic Books. Basic Books, 2000
- Gass, S. M. (2013). *Input, interaction, and the second language learner*. Routledge.
- Gass, S. M., y Mackey, A. (2002). Frequency effects and second language acquisition. A complex picture? *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 249-260. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002097>
- Gass, S. M., y Mackey, A. (2006). Input, Interaction, and output in second language acquisition. En J. Williams & B. VanPatten (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 175-199). Routledge.
- Gass, S. M., y Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Routledge.
- Geeraerts, D. (2007). Theories of lexical semantics. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 5(1), 289-305. <https://doi.org/10.1075/arcl.5.13mar>
- Gibbs, G. R. (2007). Thematic coding and categorizing. En *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications, Inc.
- Gobierno de Canarias. (2020). A.- Competencia en comunicación lingüística (LOMCE, Comunicación lingüística). *Consejería de educación, Universidades, Cultura y Deportes*. <https://bit.ly/3EEi7GX>
- Gobierno de España (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*. Núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Gobierno de España (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. LOMLOE. *BOE*. Núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE. *Boletín Oficial del Estado*, Núm 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Gobierno de España. Cortes Generales (1978) Constitución Española, *BOE Núm. 311*, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Goddard, C. (2015). *Cultural Meaning*. En J.R. Taylor (Ed.), *The Oxford handbook of the Word*. Oxford: Oxford University Press.
- Goddard, C., y Wierzbicka, A. (2014). *Words and meanings: Lexical semantics across domains, languages and cultures*. Oxford University Press.
- Gómez Molina, J. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de La Lengua Española*, 7, 69-93.
- González Calvo, J. (2000). Sobre la palabra y las clases de palabras. *Revista Española de Lingüística*, 30(2), 309-329. <http://dx.doi.org/10.31810/rsel.v30i2.1655>
- Goodman, K. S., y Bird, L. B. (1984). On the Wording of Texts: A Study of Intra-Text Word Frequency. *Research in the Teaching of English*, 18(2), 119-145.
- Graham, C. R., Hamblin, A. W., y Feldstein, S. (2001). Recognition of emotion in English voices by speakers of Japanese, Spanish and English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39(1), 19-37. <https://doi.org/10.1515/iral.39.1.19>
- Greenberg, S. N., Tokarev, J. y Estes, Z. (2012) Affective orientation influences memory for emotional and neutral words. *The American Journal of Psychology*, 125(1), 71-80.
- Gu, Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7(2).
- Guerra Álvarez, M. I. y Jiménez Catalán, R.M. (2022). Words and topics in ELT textbooks for young EFL learners. *Language Teaching for Young Learners*. <https://doi.org/10.1075/ltyl.22002.alv>
- Gutiérrez Toledo, F. (2002). Learning/teaching for a second language's vocabulary: some theoretical and practice questions. *Ediciones Universidad de Salamanca, Aula 14*, 177-195.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. (2ª ed). Edward Arnold.
- Hamilton, D. (1990). What is a textbook? *Paradigm*, 3, 5-8.
- Harwood, N. (2014). *English language teaching textbooks: Content, consumption, and production*. Palgrave Macmillan.
- Hatch, E., y Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge University Press.
- Heatley, A., Nation, I. S. P., y Coxhead, A. (2002). *RANGE and FREQUENCY programs*.

- Herrera Torres, D.M. (2012). Children as subjects with rights in EFL textbooks. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 45-59.
- House, S., y Scott, K. (2014). *Wonder 3. Student's Book* (1ª ed.). Oxford: Richmond Primary. Santillana Educación. ISBN 978-84-668-1037-1
- House, S., y Scott, K. (2014). *Wonder 6. Student's Book* (1ª ed.). Oxford: Richmond Primary. Santillana Educación. ISBN 978-84-668-1799-8
- Hsieh, M., Wang, F., y Lee, S. (2011). A corpus-based analysis comparing vocabulary input from storybooks and textbooks. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 1, 25-33.
- Huddleston, R. (1988). Review of a comprehensive grammar of the English language, by R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, y J. Svartvik. *Language. Linguistic Society of America*, 64(2), 345-354. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/415437>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269293, 269-293.
- Instituto Cervantes (2021). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Volumen complementario*.
- Jacobs, G., y Goatly, A. (2000). The treatment of ecological issues in ELT coursebooks. *ELT Journal*, 54(3), 256-264.
- Jean, M., y Geva, E. (2009). The development of vocabulary in English as a second language children and its role in predicting word recognition ability. *Applied Psycholinguistics*, 30 (1), 153-185. <https://doi.org/10.1017/S0142716408090073>
- Jiménez Catalán, R. M. (1997). Los temas transversales en los libros de texto para la enseñanza del inglés en la ESO. En R. M. Jiménez Catalán (Coord.), *Los temas transversales en la clase de inglés. Compilación y diseño de materiales en función de los intereses sociales de alumnos navarros de secundaria* (pp. 29-40). Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Jiménez Catalán, R. M. (1998). *Lingüística aplicada al aprendizaje y enseñanza del inglés: Perspectivas, fuentes y guía de prácticas*. Universidad de La Rioja.
- Jiménez Catalán, R. M. (2003a). Libros de texto para la enseñanza precoz del inglés: estudio comparativo. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 16(2), 237-250.
- Jiménez Catalán, R. M. (2003b). RESEÑA de: Muñoz Lahoz, Carmen (ed.). *Segundas Lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2000. *Epos: Revista de filología*, (19), 393. <https://doi.org/10.5944/epos.19.2003.10379>
- Jiménez Catalán, R. M. (2021). *Adquisición del léxico en inglés como lengua extranjera*. Universidad de La Rioja, Curso Máster, Manual docente, Blackboard Collaborate.

- Jiménez Catalán, R. M., Fitzpatrick, T. (2014). *Frequency profiles of EFL learners' Lexical availability*. En Jiménez Catalán, R. (Ed.), *Lexical availability in English and Spanish as a second language* (pp. 83-100). Springer.
- Jiménez Catalán, R. M., y Dewaele, J. M. (2017). Lexical availability of young Spanish EFL learners: Emotion words versus non-emotion words. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1327540>
- Jiménez Catalán, R. M., y Mancebo Francisco, R. (2008). Vocabulary input in EFL textbooks. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21(21), 147-166.
- Jiménez Catalán, R. M., y Terrazas Gallego, M. (2005). The receptive vocabulary of English foreign language young learners. *Journal of English Studies*, 5, 173-191. <https://doi.org/10.18172/jes.127>
- Johnsen Børre, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares-Corredor.
- Johnson-Laird, P. N., y Oatley, K. (1989). The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*, 3(2), 81-123. <http://dx.doi.org/10.1080/02699938908408075>
- Johnson, R K. (Ed.). (1989). *The second language curriculum*. Cambridge University Press.
- Kalan, M.Š. (2014). *Slovene students' lexical availability in English and Spanish*. En Jiménez Catalán, R. (Ed.), *Lexical availability in English and Spanish as a second language* (pp. 125-138). Springer.
- Katamba, F. (2002). *English words: Structure, history, usage*. Routledge.
- Khodadady, E., y Karami, M. (2017). An evaluation of textbooks designed for advanced English learners within a foreign context: A critical thinking perspective. *Porta Linguarum*, 28, 95-109.
- Kilgarriff, A. (1997). Putting frequencies in the dictionary. *International Journal of Lexicography*, 10(2), 135-155. <https://doi.org/10.1093/ijl/10.2.135>
- Kirkgöz, Y. (2010). Catering for multiple intelligences in locally published ELT textbooks in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3(1), 127-130.
- Konstantakis, N., y Alexiou, T. (2012). Vocabulary in Greek young learners' English as a foreign language course books. *The Language Learning Journal*, 40(1), 35-45. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2012.658222>
- Kousta, S. T., Vigliocco, G., Vinson, D., Andrews, M., y Del Campo, E. (2011). The representation of abstract words: Why Emotions matters. *Journal of Experimental Psychology*, 140(1),14-34. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021446>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.

- Krashen, S. (2002). Theory versus practice in language training. In *Enriching ESOL pedagogy* (pp. 235-252). Routledge.
- Krashen, S. (2011). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Inc.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós Comunicación.
- Ku, Y. (2019). Modern English education collocations of English emotion expressions in high school textbooks. *Modern English Education*, 20(4), 63-73. <http://dx.doi.org/10.18095/meeso.2019.20.4.63>
- Latorre, A., y González, A. (1997). *El maestro investigador. La investigación en aula*. Editorial Graó.
- Laufer, B., y McLean, S. (2016). Loanwords and vocabulary size test scores: A case of different estimates for different L1 learners. *Language Assessment Quarterly*, 13(3), 202-217. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1210611>
- Laufer, B., y Nation, I. S. P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/16.3.307>
- Laufer, B., y Rozovski-Roitblat, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15(4), 391-411. <https://doi.org/10.1177/1362168811412019>
- Leech, G., Rayson, P. y Wilson, A (2001). *Word frequencies in written and spoken English*. Longman.
- Long, M.H. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. ProQuest Dissertations Publishing.
- López-Jiménez, M.D. (2009). The treatment of vocabulary in EFL textbooks. *ELIA*, 9, 59-81.
- López, N., Iriarte, C., y González, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 143-156.
- Lorge, I., y Thorndike, E.L. (1963). *The teacher's word book of 30 000 words*. Columbia University Press.
- Lowie, W., y Seton, B. (2013) *Essential statistics for Applied Linguistics*. Macmillan International Higher Education.
- Lynch, T., and J. Maclean. 2000. Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. *Language Teaching Research*, 4(3), 221-250. <https://doi.org/10.1177/13621688000400303>
- Macalister, J., y Nation, I. S. P. (2019). *Language curriculum design*. Routledge.
- Mackey, A. (1999). An empirical study of question formation in ESL. *SSLA*, 21, 557-587.

- Martínez-Arbelaiz, A., Errazquin, N., y Olano, M. (2013). La adquisición de vocabulario mediante proyectos: una experiencia docente. *LETRAS*, 53, 13-36. <https://doi.org/10.15359/rl.1-53.1>
- Matthews, P. H. (1991). *Morphology*. Cambridge University Press.
- McDonough, C., Song, L., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., y Lannon, R. (2011). An image is worth a thousand words: Why nouns tend to dominate verbs in early word learning. *Developmental Science*, 14(2), 181-189. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00968.x>
- McDonough, J. y Shaw. C. (1993/1995). *Materials and methods in ELT*. Blackwell.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.
- McGrath, I. (2004). Materials evaluation and design for language teaching. *ELT Journal*, 58(4), 315-328.
- Meara, P., y Fitzpatrick, T. (2000). Lex30: An Improved method of assessing productive vocabulary in an L2. *System*, 28(1), 19-30. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00058-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00058-5)
- Meisel, J. M. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development. *Second Language Research*, 13(3), 227-263. <https://doi.org/10.1191/026765897666180760>
- Mera Rivas, R. M. (1999). Reading in recent ELT coursebooks. *ELT Journal*, 53(1), 12-21.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making content-based language teaching. En J. Cenoz y F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 35-63). Multilingual Matters.
- Michaels, D. L. (2013). Holocaust education in the 'black hole of Europe': Slovakia's identity politics and history textbooks pre-and post-1989. *Intercultural Education*, 24(1-2), 19-40. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2013.790209>
- Mickan, P. (2020). Transformative curriculum design: Functional linguistics applied in text-based teaching. En P. Mickan, y I. Wallace (Eds.), *The Routledge handbook of language education curriculum design* (pp. 193-202). Routledge.
- Milton, J., y Vassiliu, P. (2000). Frequency and the lexis of low-level EFL texts. *Open Journal System*, 13, 444-455. <https://doi.org/10.26262/istal.v13i0.6639>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). Marco General de la evaluación de 3er curso de Educación Primaria. <https://bit.ly/3rxqpZq>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la

- Educación Primaria. *BOE*. Núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*. Núm 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*. Núm. 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Marco general de la evaluación final de Educación Primaria. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20622/19/00>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*. Núm. 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Miranda, A. (1990). The vocabulary of the English coursebooks: An analysis. *RESLA*, 6, 111-119.
- Mohamed, S. (2017). *Big Surprise! 3. Class Book* (10ª ed.). Oxford University Press. ISBN 978-0-19-451638-9
- Mohamed, S. (2017). *Big Surprise! 6. Class Book* (10ª ed.). Oxford University Press. ISBN 978-0-19-451641-9
- Mohammad, S., y Turney, P. (2010). Emotions evoked by common words and phrases: Using mechanical turk to create an emotion lexicon. *Proceedings of the NAACL HLT 2010 Workshop on Computational Approaches to analysis and generation of emotion in text*, 26-24. Association for Computational Linguistics.
- Molina, S. (1994). Observaciones sobre el estado actual de la igualdad de oportunidades para ambos sexos en textos de inglés. *Revista de Innovación Educativa*, 87, 143-147.
- Montasser, M. (2013). Developing an-English language textbook evaluative checklist. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(3), 55-70.
- Moya Pardo, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11, 133-152.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House.
- Nation, I. S. P. (1993). Vocabulary size, growth, and use. *The Bilingual Lexicon*, 6, 115-134. <https://doi.org/10.1075/sibil.6.07nat>

- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Heinle Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. (2012). Teaching language in use: Vocabulary. En M. Eisenmann y T. Summer (Eds.) *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. University Winter Verlag, pp. 103-116.
- Nation, I. S. P. (2013). Teaching vocabulary. *Asian EFL Journal*, 53(9), 1689-1699.
- Nation, I. S. P. (2014). What do you need to learn a foreign language? *The Language Teacher*, 29(7), 56.
- Nation, I. S. P., y Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. En Schmitt, N., y McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (1995). Review of the lexicon in acquisition by E.V. Clark. *Applied Linguistics*, 16(3), 403-405. <https://doi.org/10.1177/026565909401000216>
- Norberg, C., y Nordlund, M. (2018). A Corpus-based Study of Lexis in L2 English Textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 463. <https://doi.org/10.17507/jltr.0903.03>
- Nordlund, M. (2015). Vocabulary acquisition and the textbook What opportunities are there for young learners? *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 166(2), 199-228. <https://doi.org/10.1075/itl.166.2.01nor>
- Nordlund, M. (2016). EFL textbooks for young learners: a comparative analysis of vocabulary. *Education Inquiry*, 7(1). <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27764>
- Nordlund, M., y Norberg, C. (2020). Vocabulary in EFL teaching materials for young learners. *International Journal of Language Studies*, 14(1), 89-116.
- Norova, N. (2020). Sexism in elementary EFL textbooks. *REiLA Journal of Research and Innovation in Language*, 2(2), 37-45. <https://doi.org/10.31849/reila.v2i2.4470>
- Ogden, C. K. (1934). *System of Basic English*. Harcourt, Brace and Co.
- Omnia, T. E. -S., y EL-Sakran, T. M. (2021). The case of culturally sensitive topics in the English language classrooms: Secondary school teachers' perspective. *Journal of English as an-International Language*, 16(1), 37-59.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

- Palin, C. y Phillips, S. (2019). *Amazing Rooftops. Class Book 3* (1ª ed.). Oxford University Press. ISBN 978-0-19-416766-6
- Pasfield-Neofitou, S., Grant, S., y Huang, H. (2016). Task-based Chinese as a foreign language (CFL) in second life for beginner learners and educators. En R. Moloney y H. Ling Xu (Eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (pp. 213-233). Springer.
- Patrick, P. L. (2002). The speech community. En J. K. Chambers, P. Trudgill, y N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 573-598). Blackwell Publishers.
- Pauwels, P. (2017). Making and using word lists for language learning and testing. Nation, I.S.P. (2016). *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 134-139. <https://doi.org/10.1075/itl.168.1.06pau>
- Pavlenko, A. (2008a). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147-164. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728908003283>
- Pavlenko, A. (2008b). Structural and conceptual equivalence in the acquisition and use of emotion words in a second language. *The Mental Lexicon*, 3(1), 92-121. <https://doi.org/10.1075/ml.3.1.07pav>
- Pavlenko, A., y Driagina, V. (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' Narratives. *Modern Language Journal*, 91(2), 213-234. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4781.2007.00541.X>
- Pavlova, A. V. y Guralnik, T. A. (2020). Language play and lexical innovation of the 21st century English. En A. Pavlova (Ed.), *Philological Readings, vol 83. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 168-179). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.04.02.19>
- Pérez Gómez, Á. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, 1-37.
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44.
- Phillips, J. K., y Stern, H. H. (1986). Fundamental concepts of language teaching. *The Modern Language Journal*, 70(1), 56-57. <https://doi.org/10.2307/328070>
- Piaget, J. (1978). *The Development of Thought: Equilibration of cognitive structures*. Translated by Arnold Rosin. Blackwell.
- Pimsleur, P. (1967). A memory schedule. *The Modern Language Journal*, 51(2), 73-75. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1967.tb06700.x>
- Pinchbeck, G. G. (2016). Towards appropriate L1 & L2 scales of English vocabulary in English dominant contexts: Vocabulary test item difficulty indicates lexical

- sophistication scale and definition of “word”. En R. Waring, L. Anthony, C. Browne, & T. Ishii (Eds.), *Vocabulary Learning and Instruction (Vocab@Tokyo: Current Trends in Vocabulary Studies)* (pp. 72–73). *VLI: A Journal of Vocabulary and Research*. <https://www.doi.org/10.7820/vli.vocab.handbook.2016>
- Porto, M., López-Barrios, M., y Banegas, D. L. (2021). Research on English language teaching and learning in Argentina (2014-2018). *Language Teaching*, 54(3), 355–387. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000082>
- Poza Caballero, L. (2010). Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 37, 1-8. <https://bit.ly/3e7mr6x>
- Puget, M. (1963). Le livre scolaire. *Tendances*, 22, 212-230.
- Quirk, R. (2016). *A university grammar of English*. Pearson Education.
- Razmjoo, S. A., Mehrpur, S., y Darban, B. (2012). On the effect of using games, songs, and stories on young Iranian EFL learners’ achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 9(9), 101-127.
- Read, C. y Ormerod, M. (2017). *Tiger Team 3. Pupil’s Book* (10^a ed.). Macmillan Education. ISBN 978-0-230-43101-0
- Read, C. y Ormerod, M. (2018). *Tiger Tracks 6. Pupil’s Book* (10^a ed.). Macmillan Education. ISBN 978-0-230-43143-0
- Read, J. (2000). Research on vocabulary acquisition and use. En *Assessing Vocabulary (Cambridge Language Assessment, pp. 38-73)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732942.004>
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2016). *Emoción y Conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Paidós.
- Richards, J. C. (1993). Beyond the text book: The role of commercial materials in language teaching. *RELC Journal*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/003368829302400101>
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J., Platt, H., Muñoz L. C., y Pérez V. C. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Ariel.
- Richards, J. C., y Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
- Roberts, J. T. (1995). An anatomy of home-study foreign language courses. *System*, 23(4), 513-530. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00037-K](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00037-K)
- Romo Escudero, B., y Durán-Martínez, R. (2019). The human factor in Primary Bilingual Program: The management teams’ perspective. *Porta Linguarum*, 31, 131-145.
- Saemee, K., y Nomnian, S. (2021). Cultural representations in ELT textbooks used in a multicultural school. *Reflections*, 28(1), 107-120.

- Sanabria, V., Horner, A., Holliday, X., Carney, O. y Martínez, C. (2014). *Mission Accomplished 3 with Vaughan System. Primary Education. Pupil's Book* (1ª ed.). Grupo Anaya. ISBN 978-84-678-8160-8
- Sanabria, V., Horner, A., Holliday, X., Carney, O. y Martínez, C. (2015). *Mission Accomplished 6 with Vaughan System. Primary Education. Pupil's Book* (1ª ed.). Grupo Anaya. ISBN 978-84-678-4841-0
- Sánchez Aguilar, J. (2021). Gender representation in EFL textbooks in Basic Education in Mexico 1. *MEXTESOL*, 45(1), 1-9.
- Sánchez, A. (1995). *Definición e historia de los corpus. Cumbre- Corpus Lingüístico de Español Contemporáneo*, 7-24. SGEL.
- Sánchez, M.J., y Pérez-García, E. (2020). Emotion(less) textbooks? An investigation into the affective lexical content of EFL textbooks. *System*, 93, 102299. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2020.102299>
- Saussure, F. (1945), *Curso de Lingüística General (Vigesimocuarta edición. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso)*. Editorial Losada.
- Saville-Troike, M., y Barto, K. (2017). *Introducing second language acquisition* (3ª ed.). Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M., y Barto, K. (2012). *Introducing Second Language Acquisition. Acquiring knowledge for L2 use*. Cambridge.
- Savin-Kirova, S., y Stavreva Veselinovska, S. (2004). The presence of ecological topics in textbooks of English as a foreign language. *Natura Montenegrina*, 3(1), 253-256.
- Savojbolaghchilar, S., Sefoori, Z., y Ghafoori, N. (2020). The effect of multiple intelligence-oriented thematic clustering on advanced EFL learners' vocabulary learning. *Journal of Teaching Language Skills*, 39(2), 169-201. <https://doi.org/10.22099/JTLS.2020.38332.2877>
- Scarborough, D.L., Cortese, C., y Scarborough, H.S. (1977). Frequency and repetition effects in lexical memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 3(1), 1.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Springer.
- Schmitt, N., y Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Scott, M. (2016). WordSmith Tools, v. 5.0.0.334.
- Searle, J. R. (1996). *Contemporary philosophy in the United States*. En N. Bunnin, E. P. Tsui-James (Eds.). *The Blackwell companion to philosophy*, 1. Blackwell Publishers Ltd.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: Theoretical foundations*. Longman.
- Shin, Dongkwang, Chon, Yuah V., y Kim, Heejin. (2011). Receptive and productive vocabulary sizes of high school learners: What next for the basic word list? *English Teaching*, 66(3), 127-152.
- Shiota, M. N., y Keltner, D. (2005). What do emotion words represent? *Psychological Inquiry*, 16(1), 32-37.
- Skierso, A. (1991). *Textbook selection and evaluation*. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 432-453). Heinle.
- Stec, M. (2013). English course books and language awareness of young learners. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(3), 1171-1177. <http://dx.doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0155>
- Syarifuddin. (2014). Sexism in EFL textbooks used in Indonesian schools. *Lingua*, 9(1), 62-70.
- Tang, E. (2009). Studying lexical input from English textbooks for Primary and Junior Secondary students in Hong Kong. *The Journal of Asia TEFL*, 6(3), 141-155.
- Tehseem, T., Bokhari, Z., y Zulfiqar, S. (2020). Human rights education and language learning in Pakistan: An EFL perspective. *Journal of Education and Educational Development*, 7(2), 216-243.
- Teng, M. F. (2020). Retention of new words learned incidentally from reading: Word exposure frequency, L1 marginal glosses, and their combination. *Language Teaching Research*, 24(6), 785–812. <https://doi.org/10.1177/1362168819829026>
- Terrazas Gallego, M., y Agustín Llach, M. P. (2009). Exploring the increase of receptive vocabulary knowledge in the foreign language: A longitudinal study. *International Journal of English Studies*, 9(1), 113-133. <http://dx.doi.org/10.6018/ijes.9.1.90681>
- Tomlinson, B. (2010). What do teachers think about EFL coursebooks? *Modern English Teacher*, 19(4), 5-9.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Torres, E., y Hutchinson, T. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328. <https://doi.org/10.1093/ELT%2F48.4.315>
- Tragant, E., Marsol, A., Serrano, R., y Llanes, À. (2015). Vocabulary learning at primary school: A comparison of EFL and CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(5), 579-591. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1035227>

- Tse, C., y Altarriba, J. (2009). The word concreteness effect occurs for positive, but not for negative, emotion words in immediate serial recall. *British Journal of Psychology*, 100, 91-109. <https://doi.org/10.1348/000712608x318617>
- [UNESCO \(2014\). *Textbooks and learning resources: A framework for policy development*.](#)
- [UNESCO. \(2019\). *La Enseñanza de idiomas extranjeros y la diversidad lingüística. Consejo Ejecutivo, 206 EX/37*.](#)
- Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://bit.ly/3M7NjQk>
- Uribe, D., Gutiérrez, J., y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: Estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100. <https://doi.org/10.30827/digibug.31782>
- Van Patten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction. Theory and Research*. Ablex Publishing Corporation.
- Vázquez Seguí, N. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. *Crítica* (993), 57-62.
- Villardón-Gallego, L., Flores-Moncada, L., Yáñez-Marquina, L., y García-Montero, R. (2020). Best practices in the development of transversal competences among youths in vulnerable situations. *Education Sciences*, 10 (9), 1-15. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10090230>
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-22.
- Vogt, M. (2009). *Literacy issues during changing times: A call to action*. College Reading Association Yearbook, 30. University of Texas at Arlington.
- Walker, I., y Hulme, C. (1999). Concrete words are easier to recall than abstract words: Evidence for a semantic contribution to short-term serial recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25(5), 1256-1271. <https://doi:10.1037/0278-7393.25.5.1256>
- Wang-Taylor, Y., y Milton, J. (2019). Predicting international students' academic success with vocabulary and intercultural communicative competence. *Journal of Applied Linguistics*, 0(32), 83-101. <https://doi.org/10.26262/jal.v0i32.7533>
- Warriner, A. B., Kuperman, V., y Brysbaert, M. (2013). Norms of valence, arousal, and dominance for 13,915 English lemmas. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1191-1207. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0314-x>
- Wattanborwornwong, L., y Klavinitchai, N. (2016). The differences of multiple intelligence representation in English and Chinese textbooks: The case of EFL & CFL textbooks

- in Thailand. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 302.
<https://doi.org/10.17507/TPLS.0602.11>
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28, 46-65.
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79-95.
- Webb, S., y Chang, A.C. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19(6), 667-686.
<https://doi.org/10.1177/1362168814559800>
- Webb, S., y Nation, I. S. P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman, Green.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. John Benjamins Publishing.
- Wongsarnpigoon, I. W. (2018). Vocabulary in junior high school textbooks and exams. *Language teaching in a global age: Shaping the classroom, shaping the world. Japan Association for Language Teaching*, 17(20), 154-160.
- Xiong, T., He, J., y Li, L. (2017). The representation of gender in a popular primary school EFL textbook series in China. *International Journal of Education and Practice*, 5(5), 79-87. <http://dx.doi.org/10.18488/journal.61.2017.55.79.87>
- Yuen, K. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458-466. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq089>
- Zahoor, M., y Janjua, F. (2019). Green contents in English language textbooks in Pakistan: An ecolinguistic and ecopedagogical appraisal. *British Educational Research Journal*, 46(2), 321-338 <https://doi.org/10.1002/berj.3579>
- Zimmerman, C., y Kelley, C. (2010). Effects of emotionality on memory predictions versus memory performance. *Journal of Memory and Language*, 62(3), 240-253.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jml.2009.11.004>

ANEXOS

Cada uno de los siguientes anexos se corresponde con una carpeta localizada en la siguiente dirección de OneDrive: <https://bit.ly/3SHLxrl>. Para acceder, debe ponerse en contacto con la autora de esta Tesis Doctoral (maisguer@gmail.com), quien le proporcionará la contraseña de acceso. Los anexos incluyen el número del capítulo de la Tesis en el que se referencia el anexo correspondiente:

Anexo 1 Contenidos y Criterios de evaluación

Anexo 1.1 Contenidos – 3º de Educación Primaria - Decreto 24/2014, de 13 de junio (BOR núm.74, de 16 de junio de 2014)

Anexo 1.2 Contenidos – 6º de Educación Primaria - Decreto 24/2014, de 13 de junio (BOR núm.74, de 16 de junio de 2014)

Anexo 1.3 Criterios de evaluación - Decreto 24/2014, de 13 de junio (BOR núm.74, de 16 de junio de 2014)

Anexo 6 Corpus de léxico frecuente

Anexo 7 Corpus de léxico emocional

Anexo 8 Selección de páginas de la muestra de libros de texto. Presencia de temas.