

POR QUÉ LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA ES CLAVE PARA EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO

WHY EXPLICIT TEACHING IS KEY TO VOCABULARY LERNING

Francisco Benítez Velarde

Profesor de Inglés de educación secundaria

Castellón de la Plana

ORCID: 0009-0009-1916-3700

Resumen

Este artículo cuestiona la hegemonía del discurso pedagógico constructivista en el mundo occidental, contrastándolo con las evidencias de la ciencia cognitiva y la teoría de la carga cognitiva. El autor sostiene que, frente a los métodos de descubrimiento autónomo promovidos por normativas actuales, la **instrucción explícita** dirigida por el docente resulta más efectiva y equitativa, especialmente para el alumnado desfavorecido. A través de la obra de referencia *Bringing Words to Life* (Beck et al., 2013), se analiza la importancia de la enseñanza robusta del vocabulario de "Nivel 2" como pilar de la comprensión lectora. Se describe una aplicación práctica en el aula de Educación Secundaria donde se emplean técnicas de **evocación y elaboración** para consolidar el aprendizaje en la memoria a largo plazo. El trabajo concluye que la verdadera equidad educativa no reside en metodologías románticas, sino en una instrucción guiada por la evidencia que devuelva al docente su papel experto. La formación del profesorado debe, por tanto, transitar desde la abstracción

teórica hacia prácticas pragmáticas y tangibles que aseguren el éxito académico de todo el alumnado.

Palabras Clave: *Instrucción explícita, Vocabulario de Nivel 2, Comprensión lectora, Ciencia cognitiva, Equidad educativa, Evocación y elaboración, Práctica docente*

Abstract

This article challenges the dominance of constructivist pedagogical discourse in the Western world, contrasting it with insights from cognitive science and Cognitive Load Theory. The author argues that, contrary to the autonomous discovery methods promoted by current regulations, **explicit instruction** led by the teacher is more effective and equitable, particularly for disadvantaged students. Drawing on the seminal work *Bringing Words to Life* (Beck et al., 2013), the paper analyzes the importance of robust "Tier 2" vocabulary instruction as a cornerstone of reading comprehension. It describes a practical classroom application in Secondary Education, utilizing **retrieval and elaboration** techniques to consolidate learning in long-term memory. The study concludes that true educational equity does not lie in romanticized methodologies, but in evidence-based instruction that restores the teacher's role as an expert. Therefore, teacher training must shift from theoretical abstraction toward pragmatic, tangible practices that ensure academic success for all students.

Keywords: *Explicit instruction, Tier 2 vocabulary, Reading comprehension, Cognitive science, Educational equity, Retrieval and elaboration, Teaching practice*

"Sé que la mayoría de los hombres, incluidos aquellos que se sienten cómodos con los problemas de la mayor complejidad, rara vez pueden aceptar la verdad más simple y obvia si es tal que los obligaría a admitir la falsedad de las conclusiones que orgullosamente han enseñado a otros y que han tejido, hilo a hilo, en las telas de su vida."

(León Tolstói, en *¿Qué es el arte?*, 1898)

1. INTRODUCCIÓN

Según la narrativa hegemónica en pedagogía en el mundo occidental, la educación debe estar centrada en el alumnado. Este hecho, que debería querer decir aportar a nuestros estudiantes el mejor tipo de instrucción guiada por las evidencias y con los necesarios recursos para proporcionarles una formación académica de calidad, suele ser interpretado por el discurso pedagógico dominante como una necesidad de aplicar métodos educativos "constructivistas". Unos métodos, además, que no suelen estar alineados con las evidencias científicas sobre cómo se aprende, y de los que existen sobradas evidencias empíricas que muestran su falta de efectividad. Por contra, **la enseñanza dirigida por el profesor experto** que hace uso de la instrucción explícita para conseguir que la mayor parte de sus alumnos aprendan **es más efectiva, eficiente y, en definitiva, beneficiosa**.

El presente artículo representa un ensayo de reflexión pedagógica fundamentado y de transferencia a la práctica en el que se analiza el aprendizaje de vocabulario, algo fundamental para una óptima comprensión lectora, siguiendo una obra de referencia para hacer un homenaje al buen hacer docente. Se defiende la necesidad de enseñar explícitamente el vocabulario, lo cual se ilustra con un ejemplo de aplicación real en el aula con estudiantes de educación secundaria de 3º de la ESO. Finalmente, se concluye con unas implicaciones finales para la buena práctica docente.

2. APORTACIONES DE LA CIENCIA COGNITIVA A LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA

En primer lugar, **es preciso distinguir entre aprendizaje y enseñanza constructivista**, siendo la primera un hecho científico y el segundo, una concepción errónea (Kirschner et al., 2006; Kirschner y Hendrick, 2020; Hendrick y Kirschner, 2025). El aprendizaje es constructivista porque todo lo que aprendemos lo aprendemos al conectar la nueva información con lo que ya sabemos y está organizado en esquemas en la memoria a largo plazo. Es decir, que a mayor conocimiento previo, mayor facilidad para adquirir nuevos conocimientos. Por tanto, el hecho de que la normativa haya ido devaluando los contenidos en las sucesivas reformas educativas en favor de unas supuestas competencias generales es incongruente, ya que no se puede ser competente en nada de lo que no se sabe mucho. Por contra, la enseñanza constructivista confunde cómo funciona el cerebro (proceso psicológico) con cuál es el mejor método de enseñanza (proceso pedagógico), presuponiendo que como es el cerebro de cada individuo el que construye el conocimiento, el profesor no debe intervenir y cada alumno debe investigar o descubrir los conceptos por su cuenta para que el aprendizaje sea "auténtico". La ciencia cognitiva, específicamente la teoría de la carga cognitiva (Sweller, 1988) demostró hace ya casi 40 años que este modo de proceder en el aula daña el aprendizaje del alumnado, ya que cuando los aprendientes, especialmente los que no tienen una sólida base de conocimientos almacenados y organizados en su memoria a largo plazo, intentan descubrir un concepto complejo sin guía, su memoria de trabajo se colapsa. En cambio, la enseñanza explícita dirigida por el docente libera esa carga, permitiendo que el cerebro se enfoque directamente en integrar el nuevo conocimiento.

Resulta muy preocupante que **estas prácticas y métodos docentes que siguen la confusión constructivista de la enseñanza estén recogidos en la normativa educativa** dentro de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. En algunas comunidades autónomas se obliga a los docentes a programar por situaciones de aprendizaje (a pesar de que la misma normativa no dice que sea obligatorio, sino orientativo) lo que no deja de ser una manera indirecta de forzar al profesorado a introducir el aprendizaje basado en proyectos (en el anexo III del [Real Decreto 157/2022](#) de primaria y del [Real Decreto 217/2022](#) de secundaria se detalla que las situaciones de aprendizaje son proyectos colaborativos). Y el ABP es una metodología que cae en el mito del descubrimiento, ya que uno de sus propósitos esenciales es restarle importancia a la guía que ofrece al alumnado la instrucción directa. Y así, por ejemplo, en la [Resolución de 7 de julio de 2025](#), de la Secretaría Autonómica de Educación de la Comunidad Valenciana, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (y su homóloga para Primaria e Infantil), se estipula que la planificación docente debe vehicularse a través de situaciones de aprendizaje. Esto resulta especialmente problemático a la luz de la evidencia disponible, que señala que la instrucción explícita es la metodología más efectiva para producir aprendizaje en el alumnado (Stockard et al., 2018; Muijs et al., 2014; Prychodzin et al., 2004; Hattie, 2008; Morgan et al., 2015; Stebbins, 1977; Adams y Engelmann, 1996; OECD, 2016). Y si tenemos en cuenta el desarrollo de la comprensión lectora, las evidencias son todavía más apabullantes: la instrucción explícita es el método más efectivo para enseñar la conciencia fonológica a los niños (Piasta, 2023; Rupley et al., 2009), y los niños no son capaces de deducir por su cuenta el principio alfabético (Byrne, 2005). Resulta paradójico que la normativa introduzca los métodos constructivistas de manera forzada e impositiva pero en cambio en el mismísimo decreto de enseñanzas mínimas de Primaria ([RD 157/2022](#)) no se mencione explícitamente ni la alfabetización (excepto para lo digital) ni la descodificación fonológica,

aspectos básicos para el aprendizaje de la lectura. Y uno se pregunta si todo esto no será debido a que como el trabajo de la conciencia fonológica requiere de instrucción explícita y práctica repetida hasta conseguir la automatización, y estos elementos no casan con el discurso pedagógico dominante, pues se opta por no introducir este aspecto fundamental en el aprendizaje de las primeras etapas de nuestros niños y niñas. Da la impresión de que, en ocasiones, se prioriza el mantenimiento de determinados enfoques pedagógicos frente a la evidencia empírica, aún cuando implementar ciertas prácticas didácticas provoque inequidad al dañar al alumnado principiante o procedente de entornos desfavorecidos, como las evidencias recientes (Zhu et al., 2026) y clásicas no dejan de demostrar (Andersen y Andersen, 2017; Baker, Gersten y Lee, 2002; Kroesbergen, Van Luit y Maas, 2004; Marin y Halpern, 2011).

Todo esto no quiere decir que el aprendizaje por descubrimiento no tenga cabida alguna en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero el descubrimiento guiado (guiado por el docente especialista) debe realizarse una vez el alumnado ha adquirido una base de conocimiento sólida. Lo fundamental es el momento en el que cualquier acción docente se implementa dentro de la secuencia didáctica; el ABP, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje por indagación pueden llegar a ser beneficiosos una vez los alumnos tienen una buena base. Así, poco a poco y tras un descubrimiento guiado asistido por el profesor, el estudiante va teniendo plena autonomía. Por tanto, el problema no son tantos los métodos que la corriente pedagógica prevaleciente suele englobar bajo la denominación de "aprendizaje centrado en el alumno" en sí, como su uso prematuro e independiente del tipo de contenido y alumnado que tenemos delante. Solo será posible la aplicación práctica y en contextos diferentes (es decir, la transferencia) de los conocimientos adquiridos si estos se han adquirido en primer lugar; del mismo modo, habilidades complejas como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad, siendo el objetivo final de la educación, son imposibles sin atesorar

en la memoria a largo plazo los conocimientos necesarios para desarrollarlas (no se puede descubrir y construir desde la nada). Pretender que los alumnos adquieran conceptos complejos por sí solos es inviable, o por lo menos se demora mucho en el tiempo, dejando atrás a muchos alumnos, especialmente a los procedentes de contextos humildes, y perjudicando el aprendizaje posterior de todos. La metodología debe estar al servicio del tipo de alumnado que tenemos delante y del contenido a enseñar. **El descubrimiento guiado**, como cualquier otro método, tiene su cabida cuando las condiciones así lo propicien, pero **no debe ser un objetivo en sí mismo, sino un medio para conseguir que los alumnos aprendan mejor**. Y, a la luz de las evidencias, en las aulas debe predominar la instrucción explícita por encima del aprendizaje por descubrimiento o indagación. Como dijo Jacques Maritain, filósofo humanista cristiano hace ya 85 años, *"una educación que entregue al niño la responsabilidad de adquirir informaciones acerca de aquello que él no sabe que ignora, que se contente con contemplar el desarrollo de los instintos del niño, y que haga del maestro un asistente dócil y superfluo, es un simple fracaso de la educación y de la responsabilidad de los adultos respecto a la juventud."* (Maritain, 1993). El profesor es quien debe dirigir el proceso de aprendizaje del alumnado porque es precisamente quien tiene el conocimiento sobre lo que más conviene a cada uno de sus estudiantes en cada momento al tener el conocimiento disciplinar y pedagógico para hacerlo con un criterio profesional. Es el docente el que está capacitado para guiar a sus alumnos hacia el conocimiento, ayudándolos a conectar lo nuevo con sus conocimientos previos, personalizando así de manera efectiva.

3. DESARROLLO DEL CASO DEL VOCABULARIO

La obra de referencia sobre la instrucción de vocabulario a la que hemos hecho mención al inicio del artículo es ***Bringing Words To Life: Robust***

Vocabulary Instruction, de las autoras Isabel L. Beck, Margaret G. McKeown y Linda Kucan (2013). Este libro **trata sobre cómo enseñar vocabulario de forma robusta** (como su propio subtítulo indica). Su aportación más conocida es la clasificación de las palabras en tres categorías para ayudar a los docentes a elegir cuáles enseñar: *Nivel 1 / Tier 1*, palabras básicas y cotidianas como *casa*, *feliz*, *cocinar*, que los niños aprenden por exposición oral y que no requieren enseñanza escolar; *Nivel 2 / Tier 2* (el foco de la obra), palabras de alta utilidad que aparecen en textos escritos y académicos, pero no en el habla diaria, como *coincidir*, *asertivo*, *escasez*, *precario*, y que son vitales para la comprensión lectora profunda; y *Nivel 3 / Tier 3*, palabras técnicas de dominios específicos como *isósceles* (matemáticas) *fotosíntesis* (biología) o *sufragio* (historia) que se enseñan cuando surge el tema específico en clase. Las autoras sostienen que para que una palabra pase a la memoria a largo plazo la enseñanza debe ser frecuente, por lo que el alumno necesita encontrarse con la palabra muchas veces y en distintos contextos. Además, esta enseñanza también debe ser activa (los estudiantes deben procesar la palabra: compararla con otras, usarla en frases propias, identificar ejemplos y no-ejemplos) y contextual (no se enseñan listas aisladas, sino palabras que aparecen en los textos que se están leyendo en clase). Este aprendizaje del vocabulario es capital, ya que las evidencias demuestran que aprender vocabulario es lo que más potencia la comprensión lectora, especialmente en la educación primaria (Quinn et al., 2015). Corson (1985) usó el término "*lexical bar*" para describir la barrera que existe entre el lenguaje cotidiano de las conversaciones orales y los sistemas de significado creados por el lenguaje académico. Mientras que el lenguaje cotidiano es más concreto y se adquiere de forma natural, las palabras que forman la "barrera léxica" suelen ser polimórficas (con múltiples raíces, prefijos y sufijos) y requieren una instrucción más explícita y experiencias de aprendizaje ricas para ser dominadas. Dejar que los estudiantes capten el significado del vocabulario complejo que encuentran en los textos basándose solamente en pistas contextuales es demasiado utópico (muchas veces el contexto es escaso o

ambiguo), por lo que el vocabulario debe tratarse como un cuerpo de conocimiento con entidad propia cuya adquisición precisa de una instrucción deliberada, planificada, precisa y revisada periódicamente. El éxito académico solo es posible si los estudiantes son capaces de superar esta barrera léxica (Corson, 1995); es decir, si son capaces de pasar del lenguaje hablado informal al lenguaje culto y técnico necesario en los niveles superiores de educación. Cuando los estudiantes desarrollan un conocimiento profundo del vocabulario su confianza lectora aumenta, su escritura se vuelve más sofisticada y están mejor preparados para acceder al contenido del nivel del curso escolar en el que se encuentran de forma independiente. Un vocabulario sólido es la base que mejora la comprensión, la fluidez lectora y la expresión escrita. Por eso el vocabulario que debe ser objeto de aprendizaje principal debe ser el de Nivel 2, ya que se trata de palabras características del texto escrito y que aparecen frecuentemente en una amplia variedad de campos y contextos, y el desconocimiento de ellas es la raíz de los problemas de comprensión lectora que les deja atrasados académicamente desde etapas tempranas.

El libro propone una secuencia práctica de instrucción de las palabras de Nivel 2: 1) *Introducción*: presentar la palabra en el contexto de un cuento o texto; 2) *Explicación*: dar una "explicación amigable" (no de diccionario) que el alumno entienda; 3) *Interacción*: Hacer preguntas rápidas (por ejemplo, para trabajar la palabra "precario", preguntar "*¿cuál de estas situaciones es más precaria: estar en una clase en invierno sin calefacción o en un sofá cómodo? ¿Por qué?*"). Además, también se anima a los alumnos a usar las palabras que se van trabajando en el aula en su habla diaria mediante refuerzos positivos. La obra en su conjunto **es una oda a la enseñanza dirigida por el profesor**, ya que en todo momento, para asegurar un aprendizaje profundo del vocabulario por parte del alumnado, es el docente experto el que planifica, secuencia y controla todo el proceso. En primer lugar, ya en la misma selección de las palabras a trabajar en el aula, en esa distinción entre los tres niveles, es necesario el criterio del docente experto

para focalizar la atención del alumnado en los términos más relevantes. Además, ya previamente es el docente el que ha seleccionado el cuento o texto en el que aparecerán los conceptos que se quieren trabajar y que se consideran más importantes para que el alumnado integre en su memoria a largo plazo. Por otro lado, las autoras, con muy buen criterio, parten de la premisa de que leer definiciones del diccionario no sirve para que un alumno "posea" (en sus propias palabras) un término (las definiciones de diccionario dificultan que el alumnado entienda el significado porque utilizan un lenguaje vago y establecen una pobre diferenciación entre palabras similares), sino que resulta mucho más efectivo que el docente les dé una explicación utilizando un lenguaje más cercano a ellos para que la entiendan de manera profunda. Solo de esta manera los alumnos serán capaces de usar estas palabras en diferentes contextos, así como entender los conceptos en contextos nuevos (lo que viene siendo, siguiendo la terminología de la LOMLOE, "ser competentes").

Asimismo, **al realizar preguntas al alumnado en las que se insertan los términos objetos de estudio se está trabajando la evocación y la elaboración**, dos aspectos que las evidencias demuestran que fomentan de manera profunda y significativa el aprendizaje de los estudiantes. Con las preguntas (una vez más, previamente creadas y dirigidas por el profesor) se obliga a que el cerebro del alumnado reorganice de manera constante la información. Esto ayuda al alumno a identificar lagunas, permitiéndole darse cuenta rápidamente de lo que realmente sabe y de lo que ha olvidado, y combate la "ilusión de fluidez", trampa que consiste en creer que sabemos algo solo porque nos resulta familiar al leerlo (Kirschner y Hendrick, 2020). Así, se evita que la información solo se quede en la memoria de trabajo y se desvanezca, aumentando las posibilidades de que se integre en la memoria a largo plazo en esquemas sólidos (Roediger y Butler, 2011; Carpenter et al., 2022). Por otro lado, cuando los alumnos responden a estas preguntas interactivas que el docente les va lanzando se trabaja la elaboración, que consiste en hacer que el alumno

añada detalles o explicaciones propias a la información nueva para que sea más significativa, realizando así conexiones con conocimientos que ya poseen y haciendo que la información sea mucho más difícil de olvidar en el futuro. Se fomenta la comprensión profunda al obligar al alumno a organizar la información de forma lógica (Dunlosky et al., 2013)

Todo esto se puede combinar con **buenas prácticas docentes en las que se amplía al máximo la proporción de participación del alumnado**, utilizando técnicas como el *cold-calling* (preguntas sin aviso) o las mini pizarras (Lemov, 2021). Lo ideal para provocar la mayor cantidad de respuestas de los alumnos (no necesariamente verbales, sino mentales) es buscar técnicas para conseguir que todos los alumnos estén cognitivamente activos y que no haya alumnos que no se involucren. Un ejemplo podría ser no seguir la tradicional norma de hacer responder a los alumnos que levantan la mano (ya que entonces siempre monopolizan la interacción los mismos), sino a cualquiera sin un orden previsto o lógico, o hacer que los alumnos escriban la respuesta correcta en una mini pizarra. De este modo, el docente recibe feedback inmediato ya que puede verificar que todos los alumnos han entendido los conceptos, y, en caso contrario, reajustar la instrucción de manera acorde. Y es que uno de los aspectos más importantes que hacen que la instrucción directa sea efectiva, aunque suele ser caricaturizada como monológica, es el de las preguntas interactivas.

En cada uno de los puntos descritos, se puede observar cómo **si el alumnado fuera el que decidiera y/o descubriera por sí mismo cada uno de los aspectos, el aprendizaje sería más superficial**: el docente tiene un conocimiento mayor para decidir qué cuentos o textos son más adecuados y ricos para potenciar el aprendizaje de sus alumnos, además de que las evidencias demuestran que los alumnos no suelen tener buen criterio para elegir lo que mejor les conviene para desarrollar adecuadamente su aprendizaje

(Carpenter et al., 2020); las definiciones que se encontraría en los diccionarios sobre las palabras estudiadas no le permitirían comprender completamente el significado y todos sus matices; y, finalmente, las preguntas elaboradas por los alumnos no alcanzarían el grado de idoneidad, profundidad y personalización a las características específicas de cada grupo de alumno. En definitiva, es el profesor experto, con un alto conocimiento, quien mejor puede guiar el aprendizaje de sus alumnos, que por naturaleza son novatos.

4. APLICACIÓN EN EL AULA

Durante la segunda evaluación del curso 2025/26 se pudo poner en práctica este trabajo robusto de vocabulario en tres grupos de 3º de la ESO en la materia de Inglés. Tras leer unos textos (previamente seleccionados por el docente porque se adecuaban al grupo de alumnos específicos de ese año), surgieron un conjunto de palabras que entraban dentro de la categoría de Nivel 2 de la obra de Beck et al. (2013): *own, physicist, entrepreneur, sue, reliable, monkey business, raise awareness, come up with, healthcare, pottery, researcher, reach a goal, remote*.

Se planificó una secuencia didáctica que tenía los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Incorporar de manera sistemática el nuevo repertorio léxico a través de estrategias de asociación, familias de palabras o deducción contextual. Se relaciona con las *Competencias específicas 5 y 6: Multilingüismo e interculturalidad* al implicar la reflexión lingüística para asimilar palabras de nivel 2, conectándolas con sus conocimientos previos y expandiendo su repertorio.
- Identificar e interpretar el significado de términos de nivel 2 en textos escritos breves de carácter académico o divulgativo. Se conecta con la

Competencia Específica 1: Comprensión escrita, ya que el alumnado debe "aprender y comprender" el vocabulario dentro de contextos específicos (en este caso leyendo un texto de nivel académico donde aparecen estos términos de nivel 2).

- Utilizar con precisión y propiedad el vocabulario de nivel 2 adquirido para redactar o exponer oralmente argumentos claros y estructurados. Enlaza con la *Competencia específica 2: Expresión oral y Expresión escrita*, ya que se persigue que el alumnado sepa utilizar el vocabulario nuevo en los textos orales y escritos que produce, dotando a su discurso de mayor precisión y riqueza léxica.

Así, se crearon un conjunto de preguntas y pequeñas tareas de escritura en las que se hacía trabajar la evocación y la elaboración a los alumnos para ayudarles a aprenderlas de manera significativa. En este caso se combinaron aspectos de la magnífica obra *The Writing Revolution* (Hochman y Wexler, 2024), otro ejemplo de recurso útil, real y práctico para ayudar a los docentes a potenciar el aprendizaje del alumnado (en este caso, a través de la expresión escrita). Las preguntas y pequeñas tareas de escritura fueron las siguientes:

- *Who usually owns more money and property, a physicist or an entrepreneur? Explain.*
- *Who is more likely to get sued, a reliable individual or a person who is famous for their monkey business? Why?*
- *Finish the following two sentences:*
 - *Raising awareness about the suffering of the Palestinian people is important. However, ...*
 - *Raising awareness about the suffering of the Palestinian people is important. Therefore, ...*
- *Who comes up with more original and creative ideas, a healthcare worker, a pottery artist, or a science researcher? Why?*

- *Finish the following three sentences:*
 - *People tend to feel well when they reach their goals, because...*
 - *People tend to feel well when they reach their goals, but...*
 - *People tend to feel well when they reach their goals, so...*
- *What kind of person enjoys living in a remote village? Why?*

Los alumnos tuvieron que pensar mucho sobre estos conceptos, reorganizar sus esquemas mentales y conectarlo todo con su conocimiento del mundo previo, todo lo cual ayudó a conseguir que los integrasen en su memoria a largo plazo y poder tanto entenderlos como usarlos en diferentes contextos de manera autónoma en el futuro. En definitiva, **los alumnos estuvieron obligados a pensar mucho sobre esas palabras, para proporcionar respuestas y frases coherentes de acuerdo a su significado y matices semánticos**. Luego cuando se procedió a realizar la puesta en común (implementando las estrategias de las preguntas sin aviso y las mini pizarras mencionadas anteriormente), se hizo uso tanto de los aciertos, como, sobre todo, de los errores de todos los alumnos como materia prima para el aprendizaje. Siempre teniendo en mente la máxima de Daniel Willingham de que "*la memoria es el residuo del pensamiento*" (Willingham, 2009). Tanto el docente como los aprendices pudieron beneficiarse de manera inmediata de un muy buen recurso didáctico.

Trabajar de forma integrada estos tres objetivos (comprensión, reflexión y producción) permitió de alguna manera que el alumnado pasara de la recepción pasiva a la autonomía comunicativa. Al hacer que el alumnado no solo vea la palabra y se le explique el significado, sino que también analice y luego la use para argumentar, el cerebro consolida el conocimiento de una manera mucho más profunda. En lugar de aprender una simple lista de vocabulario más, esta reflexión lingüística que les obliga a asociar conceptos, conectar los nuevos conceptos con familias de palabras ya presentes en sus conocimientos previos,

deducir por el contexto, justificar la causa, el efecto y contrastar enunciados diferentes en oraciones subordinadas representa un trabajo cognitivo que tiene el objetivo de hacer que esas palabras pasen a la memoria a largo plazo. Todo con el objetivo final de ayudar a que los alumnos puedan acceder de forma autónoma a los textos académicos típicos que se encuentran en las diferentes materias escolares, donde la presencia del vocabulario de Nivel 2 es constante. Además, durante la puesta en común se observaron errores de puntuación, gramaticales, de sintaxis y de coherencia que ofrecieron una magnífica oportunidad al docente para planificar su instrucción teniendo en cuenta las necesidades de cada uno de los tres grupos-clase en los que se implementó esta secuencia didáctica (evaluación formativa). En general, resultó muy satisfactorio observar cómo en las respuestas a las preguntas planteadas arriba y las oraciones que el alumnado tenía que acabar se hacía uso del vocabulario con precisión y sus argumentos ganaban peso, claridad y rigurosidad, algo crucial para su futuro académico y laboral.

Estos ejemplos de arriba son solo una pequeña muestra de **la diversa y rica propuesta de actividades que la obra *Bringing Words to Life* ofrece**, las cuales se intentarán ir introduciendo en los cursos venideros. Algunas de las particularmente más interesantes son las *asociaciones de palabras* (los alumnos deben desarrollar relaciones entre palabras nuevas, por ejemplo "Which word goes with *kindergartner*? (*novice*); Which word goes with *piano*? (*virtuoso*)"), *¿Alguna vez has...?* (los estudiantes deben asociar las nuevas palabras aprendidas con contextos y actividades de su propia experiencia, por ejemplo "Describe a time when you might *urge* someone"), *¿Cuál sería...?* (crear preguntas utilizando palabras nuevas para que los alumnos digan qué preferirían entre distintas alternativas, por ejemplo, "Which would be easier to *confine*, butterflies or cats? Why?"), *generar situaciones, contextos y ejemplos* (los alumnos proporcionan ejemplos al responder a preguntas estableciendo la conexión entre la palabra y su significado, por ejemplo, "If a woman bought a fine lacy

dress, you could say 'It is *delicate*'. When else might you talk about something being *delicate*?"). Hay muchísimas más, y recomiendo encarecidamente esta obra como fuente de inspiración para trabajar el aprendizaje del vocabulario con el alumnado. El objetivo siempre es hacer que los alumnos interactúen con las palabras objetos de estudio y que participen activamente en la reflexión y el uso de los significados de manera frecuente, ya sea respondiendo o explicando ejemplos, ya sea creando los suyos propios. Estas múltiples y variadas exposiciones a las palabras favorecerán su procesamiento profundo.

5. IMPLICACIONES Y CONCLUSIÓN

El profesorado necesita que se le ayude de manera real, y que se le ofrezcan prácticas útiles. Existe una **desconexión entre las explicaciones que reciben los docentes en los cursos de formación, y su aplicación en el aula** (Domínguez et al., 2015). Los docentes, y los aspirantes a serlo, demandan un mínimo de transferibilidad de lo que se les enseña en su formación al contexto real del aula; rebajar los planteamientos puramente teóricos y aumentar los enfoques más pragmáticos. Buenas prácticas docentes (ampliamente avaladas por la evidencia) como los principios de instrucción de Barack Rosenshine (2012) o las propuestas para practicar el vocabulario explicadas arriba de la obra de Isabel L. Beck y colegas (2013) ayudan al profesorado porque se trata de ejemplos específicos que se alejan de la abstracción que caracteriza el discurso pedagógico dominante y que se pueden poner en práctica de manera inmediata. Necesitamos ejemplos tangibles para aplicar al aula, lejos de una excesiva idealización y de laberintos semánticos. El profesorado necesita más apoyo práctico para el diseño de buenas lecciones y menos propuestas excesivamente teóricas o difícilmente transferibles al aula.

Finalmente, es conveniente subrayar que **explicar y hablar mucho al alumnado es una buena práctica docente**, a pesar de todos los mensajes (y normativas) del discurso educativo hegemónico que apuntan en otro sentido. No debemos sentirnos mal por ello, aunque en la última noticia de prensa sobre educación aparezca un experto que lo critique, aunque en ocasiones se denoste desde las facultades de ciencias de la educación, e incluso aunque lo pueda llegar a desaconsejar el inspector de educación siguiendo las directrices de la administración de turno. Las evidencias lo avalan. Eso es cuidar a tus alumnos, preocuparte por su aprendizaje, independientemente de las modas pedagógicas que van surgiendo y desapareciendo a lo largo del tiempo. La equidad educativa no se consigue con discursos abstractos y una práctica alejada de las evidencias. Proporcionar la mejor enseñanza es el verdadero enfoque centrado en el alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, G. L., y Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 Years Beyond DISTAR*. Educational Achievement Systems.
- Andersen, I. G., y Andersen, S. C. (2017). Student-centered instruction and academic achievement: Linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 533-550. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409>
- Baker, S., Gersten, R., y Lee, D. S. (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. *The Elementary School Journal*, 103(1), 51-73. <https://doi.org/10.1086/499715>
- Beck, I. L., McKeown, M. G., y Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed.). Guilford Press.
- Byrne, B. (2005). Theories of learning to read. En M.J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A Handbook* (pp.104-119). Blackwell.
- Carpenter, S.K., Witherby, A.E., y Tauber, S.K. (2020). On Students' (Mis)judgments of Learning and Teaching Effectiveness. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 137-151.
- Carpenter, S.K., Pan, S.C., y Butler, A.C. (2022). The science of effective learning: Spacing, retrieval practice, and metacognition of strategy use. *Nature Reviews Psychology*.
- Corson, D.J. (1985). *The lexical bar*. Pergamon Press.

Corson, D. J. (1995). Using English words. Kluwer Academic Publishers.

Domínguez, J., Calvo, J., y Vazquez, E. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: enfoque de resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 11-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.72>

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hochman, J. C., y Wexler, N. (2024). *The writing revolution 2.0: A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. Jossey-Bass.

Kirschner, P. A., Sweller, J., y Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Kirschner, P. A., y Hendrick, C. (2020). *How teaching happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.

Kroesbergen, E. H., Van Luit, J. E., y Maas, C. J. (2004). Effectiveness of explicit and constructivist mathematics instruction for low-achieving students in the

Netherlands. *The Elementary School Journal*, 104(3), 233-251.
<https://doi.org/10.1086/499751>

Hendrick, C., y Kirschner, P. A. (2025). *Instructional illusions: Why so much of what we do in the classroom is wrong and what to do about it*. Routledge.

Lemov, D. (2021). *Teach Like a Champion 3.0: 63 techniques that put students on the path to college*. Jossey-Bass.

Marin, L. M., y Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking skills and creativity*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002>

Maritain, J. (1993). *La educación en la encrucijada* (Original publicado en 1943). Editorial Andrés Bello.

Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., y Earl, L. (2014). State of the Art: Teacher Effectiveness and Professional Learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-56.

OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris OECD Publishing. Disponible en https://www.oecd.org/en/publications/2016/12/pisa-2015-results-volume-ii_g1g7397b.html

Morgan, P. L., Farkas, G., y Maczuga, S. (2015). Which instructional practices most help first-grade students with and without mathematics difficulties? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(2), 184-205.
<https://doi.org/10.3102/0162373714536608>

Piasta, S.B. (2023). The science of early alphabet instruction. What We Do and Do Not Know. En S.Q. Cabell, S.B. Neuman, y N.P. Perry (Eds.), *Handbook on the science of early literacy* (pp.83-94). Guilford Publications.

Prychodzin, A.M., Marchand-Martella, N.E., Martella, R.C., y Azim, D. (2004). Direct Instruction Mathematics Programs: An Overview and Research Summary. *Journal of Direct Instruction*, 4(1), 53-84.

Quinn, J.M., Wagner, R.K., Petscher, Y., y Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175.

Roediger, H. L., y Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20-27.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003>

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.

Rupley, W.H., Blair, T.R., y Nichols, W.D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 125-138.

Stebbins, L.B., St. Pierre, R.G., Proper, E.C., Anderson, R.B., y Cerva, T.R. (1977). *Education as Experimentation: A Planned Variation Model (Vol IV-A)*. Abt Associates.

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., y Rasplika Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century

of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507.
<https://doi.org/10.3102/0034654317751919> (Original work published 2018)

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?*. Jossey-Bass.

Zhu, J., Liang, J., y Goddard, R. D. (2026). Teacher-centered vs. student-centered instruction: mitigating the socioeconomic achievement gap through differential access and returns. *British Journal of Sociology of Education*, 1-22.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2026.2624685>