

# **Análisis del tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de sección Bilingüe y no Bilingüe de Educación Primaria**

## **Analysis of the size receptive vocabulary in Bilingual and non Bilingual section students of Primary Education**

---

**Inmaculada Mora Ramos**

*Licenciada en Psicopedagogía. Universidad de Extremadura*

Fecha de recepción: 30-10-2014. Fecha de aceptación: 22-01-2015

### **Resumen.**

*A lo largo de su dilatada historia, el léxico es uno de los aspectos lingüísticos que ha recibido menos atención en la enseñanza de una segunda lengua. Esta investigación forma parte de otro proyecto más amplio cuya finalidad es averiguar el tamaño de vocabulario receptivo de dos grupos de alumnos de 6º de Primaria, en las dos lenguas extranjeras (Inglés y Francés) para contrastar las posibles diferencias que puedan existir entre el grupo perteneciente a la sección bilingüe y el no bilingüe. Para ello, empleamos el test X\_Lex (Milton y Meara, 2003). Los resultados indican que los alumnos del grupo bilingüe tienen mayor tamaño de vocabulario receptivo en la lengua que cursan dicha sección, que los del grupo no bilingüe.*

**Palabras clave:** AICLE, tamaño del vocabulario, vocabulario receptivo, lengua extranjera.

### **Summary.**

*Throughout its long history, the lexicon of the language is one of the linguistic aspects which has received less attention in the teaching of a second language. This research is part of a larger project aimed at finding out the size of the receptive vocabulary of two groups students from 6th grade in the two foreign languages (English and French) in order to contrast the possible differences that may exist between the CLIL and non-CLIL groups. For this, the X\_Lex test (Milton and Meara, 2003) is used. The results indicate that the CLIL students have a larger receptive vocabulary in the language taught than their non-CLIL counterparts*

**Keywords:** CLIL, vocabulary size, Receptive vocabulary, foreign language.

## 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de su dilatada historia, el léxico es uno de los aspectos lingüísticos que ha recibido menos atención en la enseñanza de una segunda lengua. Se ha apuntado que una de las principales razones es el hecho que desde el punto de vista pedagógico es mucho más fácil hacer generalizaciones en cuanto a la gramática –donde las combinaciones son finitas– que en el léxico, en donde podríamos hablar de relaciones casi infinitas (Pérez Basanta, 1998). Hoy en día existe unanimidad en el reconocimiento de las ventajas que una buena competencia léxica proporciona al hablante y cualquier persona que tenga experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera es consciente de que las palabras son esenciales y su carencia o no disponibilidad en un momento determinado, provoca sentimientos de inseguridad cuando no de frustración (López- Mezquita Molina, 2007).

En el área de las Lenguas Extranjeras, el enfoque educativo varía considerablemente de un país a otro, aunque recientemente, se viene apostando por una “educación bilingüe” que cada vez está más extendida en nuestra región, provocada probablemente por el incremento de medidas políticas que se llevan realizado desde los años 90 para alcanzar como lo denomina Ruiz de Zarobe (2011) una “Europa multilingüe”. En concreto, la lengua francesa se ha visto subordinada al idioma universal por excelencia de las últimas décadas en nuestro país, como es el Inglés, dando como resultado la apertura de secciones bilingües en este idioma de una manera mayoritaria en nuestra región, quedando el Francés relegado a un

segundo puesto compitiendo además en los últimos años, con el Portugués.

Esto, sumado a la discusión que está vigente actualmente sobre las ganancias de estudiar a través de una metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras) en el aprendizaje de lenguas, y el poco interés dedicado hacia el idioma del Francés, han provocado la preocupación por estudiar el vocabulario receptivo de esta lengua en alumnos de secciones AICLE y no AICLE (que equivale al término inglés CLIL [Content and Language Integrated Learning]), que es el más utilizado en la bibliografía.

Es por ello, que se ha decidido incidir en este aspecto como línea de investigación para poder promover y perfeccionar vías dedicadas a la intervención de una metodología eficaz que desarrolle la competencia léxica de nuestros alumnos, para que de este modo, podamos mejorar no sólo el aprendizaje de los estudiantes sino también la enseñanza del vocabulario.

Como consecuencia de todo lo argumentado anteriormente, el problema de investigación que se plantea en este estudio es analizar el tamaño de vocabulario receptivo, tomando como objeto de interés la primera lengua extranjera de los alumnos como es el Inglés y también la segunda, el Francés, a través de una comparación entre estudiantes de sección bilingüe y no bilingüe. Para ello, en primer lugar, se realiza una fundamentación teórica en la que se revisan los estudios anteriores que hay hasta el momento sobre este tema y posteriormente, se aplica un marco empírico en el que se analizan las diferencias y contrastes no sólo en los resultados de un grupo y otro de estudiantes sino también entre ambas lenguas.

En este sentido, nos proponemos como objetivo fundamental evaluar la competencia léxica de los alumnos en las diferentes lenguas extranjeras (Inglés y Francés) con el fin de averiguar la cantidad y calidad del vocabulario receptivo que han adquirido a lo largo de su escolarización, lo cual, puede concretarse en tres objetivos específicos como:

- Averiguar el tamaño del vocabulario receptivo de los alumnos tanto en su primera lengua extranjera (Inglés) como en la segunda (Francés).
- Analizar la competencia léxica adquirida en ambas lenguas
- Comparar los niveles de vocabulario receptivo que poseen los alumnos en estos dos idiomas.

A partir de los cuales, nos planteamos como hipótesis principal que “En general, obtendrán mejores resultados los alumnos que cursan la sección bilingüe en comparación con los que no estudian dicha sección”.

Para ello, revisamos en primer lugar la literatura científica existente hasta el momento, exponemos la metodología empleada, posteriormente los resultados y finalmente se presentan las conclusiones obtenidas tras todo el proceso de investigación receptivo.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Realizando una revisión de la evolución del papel del léxico en el estudio de lenguas modernas, podemos ver a través de investigadores como López-Mezquita (2007), que se ha producido un largo proceso de evolución de ideas hasta tener la consideración que hoy en día se le concede. Las obras de Wilkins (1972), Richards (1976) y Widdowson (1978), y el interés

de Firth (1957) en las “colocaciones” fueron claves en el comienzo del cambio de tendencia que trajo investigaciones centradas en el papel del léxico como componente fundamental de la competencia comunicativa. Las investigaciones de John Sinclair en el proyecto COBUILD (1981), la publicación de *The Lexical Syllabus*, de Dave Willis (1990) y *The Lexical Approach* de Michael Lewis (1993), más una serie de manuales que se concentran en la práctica del vocabulario, ha supuesto una nueva perspectiva en la consideración del léxico, que ha pasado de su tradicional lugar secundario a cobrar un papel preponderante en el aprendizaje de idiomas por delante incluso de la gramática. Hoy en día existe unanimidad en el reconocimiento de las ventajas que una buena competencia léxica proporciona al hablante, y hechos como los siguientes, enumerados por Hilton y Hyder (1995), dan buena prueba de ello: un buen vocabulario es fundamental en el proceso de adquisición de una lengua, permite leer sin errores de comprensión, ayuda a no confundir palabras, hace el discurso escrito y oral más exacto, interesante y fluido, permite adoptar el registro apropiado según los oyentes, permite la comunicación a niveles de mayor profundidad, y favorece la confianza en uno mismo.

Son ya muchas las investigaciones que han surgido en torno a este aspecto tanto nacional como internacionalmente (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2009; Jiménez Catalán, 2002; Laufer, 2004; López-Mezquita Molina, 2007; Meara, 1996; Milton, 2006, 2008; Nation, 2001; etc.) que han abordado el estudio del léxico desde varias perspectivas (algunos desde la óptica del vocabulario receptivo, otros del productivo, unos se han fijado en la

disponibilidad léxica mientras que otros buscaban el tamaño o la profundidad del léxico...). Por lo que, lo primero es empezar por definir qué entendemos por competencia léxica y cuáles son sus componentes así como las dimensiones que comprende, para poder entender la importancia que posee ésta dentro del lenguaje.

La definición de la competencia léxica es de gran utilidad para el profesorado de idiomas puesto que por un lado, le aporta criterios de referencia para evaluar el aprendizaje y le ayuda a diagnosticar las dificultades de aprendizaje del léxico; y por otro, le permite evaluar no sólo los contenidos de los libros de texto, libros de actividades y tests sino también, planificar adecuadamente la enseñanza en un determinado nivel (Jiménez Catalán, 2002).

Si nos preguntamos qué se entiende por competencia léxica y cómo está organizada, encontramos varias respuestas; para Lahuerta y Pujol (1996) “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental” (p. 121); el Marco de referencia común europeo (Council of Europe, 2001) la define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (pp. 126-131); y si atendemos a la de Jiménez Catalán (2002) entendemos este término “tanto en el sentido del conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad como en el sentido de la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito” (citados por Gómez Molina, 2003, p. 84).

Más recientemente, podemos encontrar también la definición bastante acertada de López-Mequita (2007) quien define la competencia léxica como:

*La habilidad para reconocer y usar las palabras de una lengua del mismo modo que los hablantes nativos lo hacen. Incluye, por tanto, la comprensión de las diferentes relaciones entre las familias de palabras y las colocaciones comunes de las palabras* (p. 57).

De este modo, y siguiendo a dicha autora, el hablante que tiene un buen vocabulario, rico y amplio sabe muchas palabras, lo que significan y cómo se escriben. Dado que lo que nos proponemos es centrarnos en analizar el vocabulario receptivo de los alumnos, es imprescindible también detallar la diferenciación que existe entre el vocabulario productivo y receptivo, para comprender mejor nuestra tarea.

La distinción entre el conocimiento receptivo y el productivo del vocabulario depende de la distinción que se hace entre las destrezas receptivas y las productivas (Nation, 1990). El término “receptivo” transmite la idea de una entrada de lenguaje que se recibe desde otros individuos a través de la lectura o la escucha, es decir, el hablante percibe la forma de la palabra e intenta comprenderla. Se usa el término “productivo” cuando es el propio individuo quien produce formas de lengua al hablar o escribir, cuando quiere expresar un significado a través del habla o de la escritura (López-Mequita Molina, 2007). Generalmente se reconoce que una palabra progresa desde el conocimiento receptivo al productivo, por tanto, medir el tamaño del vocabulario receptivo del

alumno implica evaluar la cantidad de palabras que es capaz de reconocer, mientras que si lo hacemos con el productivo lo que buscamos es conocer el número de palabras que es capaz de utilizar y producir por sí mismo.

Los dos aspectos que fundamentalmente se toman en consideración al tratar las dimensiones de la competencia léxica son los que se refieren al número de palabras que los hablantes conocen, es decir, el tamaño o extensión del vocabulario y, por otra parte, el grado de profundidad que ese conocimiento alcanza. De esas dos dimensiones, nosotros nos centramos en la primera, entendiendo por tamaño de vocabulario el número de palabras que conoce un hablante, tal y como lo conciben autores como Agustín-Llach y Terrazas-Gallego (2009). Conocer el tamaño del vocabulario, ya sea receptivo o productivo, de los estudiantes nos proporciona una idea de las tareas que los aprendices de lengua extranjera son capaces de realizar (Terrazas Gallego y Agustín Llach, 2009) y una herramienta esencial para desarrollar la aptitud en esa lengua: “Gaining a good knowledge of vocabulary is an essential tool for developing proficiency in a foreign language” (Milton y Alexiou, 2010, p. 307).

Tal y como nos muestra David (2008), investigaciones anteriores han demostrado que el tamaño del vocabulario también es un buen indicador de la capacidad lingüística general. Meara y Jones (1990) afirman que hay una buena correlación entre el tamaño del vocabulario y la escritura, la comprensión y el conocimiento gramatical a la hora de leer. Además, Milton (2006) encontró que las puntuaciones de vocabulario de los alumnos se corre-

lacionan con las calificaciones de GCSE (que se correspondería en España con una prueba en el último curso de Educación Secundaria) y A-levels (equivalentes a los exámenes de Selectividad en nuestro país), afirmando que el vocabulario es un buen predictor no sólo de si un estudiante tiene posibilidad de pasar el examen de los A-levels sino también de saber la nota que sacará. Esto no es sorprendente ya que se ha demostrado que el desarrollo del vocabulario está relacionado con algunos aspectos del desarrollo sintáctico en la adquisición de L1 (Bates y Goodman, 1997).

Una de las investigaciones que se toma como referencia a la hora de establecer el tamaño del vocabulario de los alumnos de L2 así como el ritmo de aprendizaje es precisamente la de este autor, que utilizando como instrumento el test X\_Lex, aporta como resultados que los alumnos parecen aprender a un ritmo de 170 palabras por año hasta GCSE y 530 en el A-level, lo que significa una media de 2,7 palabras por hora hasta GCSE y 4,1 en A-level, lo cual coincide con los resultados de Milton y Meara en 1998.

Hoy en día, contamos con un gran número de tests de vocabulario, algunos de los cuales se han venido usando tradicionalmente y otros más recientes, pero todos emplean los tipos de ítems que se han explicado anteriormente. Dependiendo del punto de vista que tomemos (receptivo/productivo, tamaño/profundidad, etc.), contamos con una serie de test específicos para medir el conocimiento léxico.

El instrumento que vamos a utilizar en este estudio es un tipo de test de Sí/No, concretamente, el X\_Lex Vocabulary Levels Test de Meara y Milton (2003),

tanto en inglés como en su versión francesa, que es una adaptación de éste. Es una herramienta de evaluación del tamaño del vocabulario muy extendida y utilizada, que en general ha demostrado aportar resultados fiables. En este test, los alumnos no recurren a tasas muy altas de conjeturas en sus respuestas (Milton, 2006).

Entre los estudios que utilizan este test, podemos citar algunos tan importantes como el de David (2008), quien se centra en el tamaño o amplitud del vocabulario (entendido como el número de palabras que los alumnos conocen). Sus análisis revelaron que el tamaño del léxico alumnos aumentó durante el período de estudio. El aprendizaje está vinculado a la frecuencia de palabras para todos los estudiantes en todas las etapas. Sin embargo, no se encontró correlación significativa entre las calificaciones del examen de A-level y las puntuaciones en vocabulario receptivo. El análisis también incluyó comparaciones con otros conjuntos de datos recientemente recogidos de la misma naturaleza que sugiere posibles diferencias regionales.

Siguiendo con las ilustraciones anteriores de Milton (2006), el X\_Lex es un test Sí/No que presenta a los alumnos 120 palabras, una por una, donde tienen que indicar si saben cada palabra. Hay 20 palabras seleccionadas aleatoriamente de cada banda de frecuencia de 1000 palabras y otras 20 pseudopalabras que están diseñadas para parecerse a las palabras en francés, pero no son palabras francesas reales. El número de respuestas afirmativas a estas pseudopalabras permite ajustar la puntuación de las palabras reales para estimar la adivinación y sobreestimación del conocimiento. Este test aporta

la puntuación global de las palabras que conocen los alumnos sobre las 5000.

Revisando los estudios previos que se han realizado similares al que aquí nos proponemos, podemos destacar el de Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2005-2008), el cual, aporta un perfil receptivo de 737 palabras después de un total de 419 horas de instrucción en una muestra homogénea de 270 estudiantes de EFL (English Foreign Language) españoles de 10 años.

Antes de ellas, Milton y Meara (1998) recogieron otro estudio comparativo sobre el vocabulario receptivo entre los estudiantes de Francés como lengua extranjera en Gran Bretaña y alumnos de EFL de Alemania y Grecia. Los primeros tenían un vocabulario receptivo de alrededor de 800 palabras en Francés de media después de 4 años de estudio, con un ritmo de aprendizaje de 200 palabras por año. Sin embargo, esto es considerablemente menor progreso que el realizado por los aprendices de EFL en el continente, lo que justificaron apuntando que el tiempo de clase medido en los estudiantes británicos era proporcionalmente menor que el de los alumnos alemanes y griegos. Todos los alumnos en su estudio parecían ganar entre 3 y 4 palabras por hora de contacto, de media. Estos autores también reflejan una variedad con otros estudios, aunque todos parecen sugerir que el progreso normal de media es de 3 y 4 palabras por hora de contacto. Por supuesto, hay variaciones individuales, los buenos estudiantes aprenden más de 4 palabras por hora mientras que otros estudiantes son menos exitosos y fracasan en la adquisición de este nivel (Milton, 2006).

Hay que precisar también que resulta muy difícil establecer comparaciones debido a la diversidad de niveles educativos y contextos en los que se han realizado todos estos estudios.

En lo que se refiere a la cantidad de estudios realizados dentro de nuestro país sobre el vocabulario receptivo en francés encontramos muchos menos que si elegimos como idioma el inglés. La mayoría de estudios que se realizan en el extranjero al respecto, escogen como sujetos de estudio alumnos de secundaria, bachillerato o aquellos que realizan el examen del GCSE y el A-level, pero muy pocos toman como muestra alumnos de Primaria, salvo en el caso de autoras como Terrazas Gallego, Jiménez Catalán o Agustín Llach, que consideramos las investigadoras nacionales de más relevancia sobre este tema en nuestro país.

Entre los estudios que toman como muestra alumnos de Primaria, destacamos el trabajo de Agustín Llach y Terrazas Gallego (2009) cuyo propósito central tiene dos vertientes. Primero, examinar el tamaño del vocabulario de 274 alumnos de primaria que aprenden inglés como lengua extranjera después de 629 horas de instrucción formal. En segundo lugar, determinar la relación entre el tamaño de vocabulario receptivo y la destreza de comprensión lectora y la calidad de la escritura.

Este estudio utiliza como instrumento el Vocabulary Levels Test (Schmitt, Schmitt y Clapham, 2001). Sus resultados demuestran que el tamaño de vocabulario receptivo de los participantes es satisfactorio y que la correlación entre el tamaño de vocabulario receptivo y la calidad de la escritura no es muy alta, pero signifi-

cativa, por lo que refleja la importancia del tamaño del vocabulario receptivo en la comprensión lectora.

Siguiendo esta línea de investigación, estas mismas autoras, realizan otro estudio para ver el incremento del conocimiento receptivo de las palabras de 224 jóvenes alumnos en su 4º, 5º y 6º curso de educación Primaria, y en el 1º de educación secundaria, que estudian EFL en un contexto formal. Utilizando el mismo test que en el anterior, los resultados revelan que el desarrollo en estos estudiantes del tamaño de vocabulario receptivo en inglés es incremental y constante. Los alumnos incrementan su tamaño de vocabulario de una manera significativa de un curso a otro/al siguiente (Terrazas Gallego y Agustín Llach, 2009).

Otro estudio que toma este tipo de muestra es el de Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2005-2008), realizado a 270 alumnos de 4 escuelas de La Rioja y utilizando el mismo instrumento que los anteriores, analiza el conocimiento del vocabulario receptivo de los alumnos que estudian inglés y se fija en las diferencias entre los sexos comparando sus puntuaciones. Entre sus resultados, encuentra que estos alumnos conocen 559 palabras de la banda de las 1000 más frecuentes y 178 de las 2000, lo cual, es bastante satisfactorio teniendo en cuenta que sólo están en 4º de Primaria, aunque las diferencias entre niños y niñas no son significativas.

Continuando con la revisión de estudios con muestras similares a la nuestra, tenemos que nombrar de nuevo a Jiménez Catalán junto con Ruiz de Zarobe y Cenoz (2006, citados en Ruiz de Zarobe, 2011) cuando llevaron a cabo un estudio con 130 alumnos de primaria en dos sec-

ciones escolares diferentes: Inglés como Lengua Extranjera (en otras palabras, No AICLE) y en Inglés como lengua vehicular (esto es, AICLE). Además de evaluar aspectos gramaticales y discursivos del lenguaje productivo, de comprensión lectora y expresión escrita, midieron el léxico a través del VLT (Vocabulary Levels Test, Nation 1993; Schmitt/Schmitt/Claphan 2001) obteniendo mejores resultados los alumnos de la sección AICLE.

Se han realizado múltiples estudios en los que se comparan alumnos de secciones bilingües con no bilingües (Vollmer et al., 2006; Hünter y Rieder-Bünemann, 2007; Lasagabaster, 2008; Navés y Victori, 2010; citados en Ruiz de Zarobe, 2011) que han venido a mostrar las ganancias de este enfoque sobre las habilidades receptivas y productivas, pero en el aspecto del vocabulario, y sobre todo del vocabulario receptivo como es nuestro caso, cabe destacar estudios como Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009) en el que se obtienen resultados significativos a favor del grupo AICLE en cuanto a un mayor tamaño de vocabulario receptivo, medido con el VLT. En definitiva, y siguiendo a Ruiz de Zarobe (2011):

*(...) the studies presented in this section serve as evidence for a difference between productive and receptive vocabulary outcomes depending on the educational approach. Although there is a clearer impact of the CLIL approach on receptive than on productive vocabulary, the studies presented here also show that CLIL provides more instances of lexical richness and sophistication, and a higher percentage of lexical inventions, which imply a higher command of the target language (p. 139).*

De acuerdo con esta autora, los resultados del enfoque AICLE sobre el vocabulario receptivo han demostrado ser bastante positivos, sin embargo, debemos ser prudentes y pensar en las características de los alumnos y del centro antes de implantar un enfoque educativo como éste, puesto que lo que funciona en un determinado contexto no tiene por qué surtir los mismos efectos en otro. Además, debemos tener en cuenta que al igual que aporta beneficios en el vocabulario receptivo, también puede contrarrestar otras destrezas que no se favorecen tanto con este enfoque, que según Dalton-Puffer (2007, 2008, citado en Ruiz de Zarobe, 2011) se encuentran algunas como la sintaxis, la escritura, el lenguaje informal/no-técnico, la pronunciación y la pragmática, ya que como apunta Ruiz de Zarobe (2011): “it is not always clear whether CLIL students can reach higher levels of language competence in all the different skills and language competencies” (p. 130).

A partir de aquí, en este estudio nos proponemos unir los aspectos que se han tratado en investigaciones anteriores como las que se han nombrado, aportando como novedad más importante el hecho de que hasta el momento, que sepamos, ningún estudio aborda los dos idiomas a la vez. Por ello, la investigación que aquí nos planteamos se caracteriza por medir el tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de educación Primaria, con la particularidad de contar con un grupo perteneciente a la sección AICLE y otro No AICLE, tanto en la primera lengua extranjera (Inglés) como en la segunda (Francés) y a través de un test Sí/No como es el X\_Lex.



### **3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Para llevar a cabo este estudio, se ha contado con una muestra compuesta por 48 estudiantes de 6º curso de Educación Primaria, de entre 11 y 12 años, pertenecientes al Colegio Público Juventud de la ciudad de Badajoz.

Se trata de dos grupos diferentes, uno de ellos, perteneciente a la sección bilingüe de Francés (denominado como 6ºB) y el otro (calificado como 6ºNB) cursa Francés como asignatura de segunda lengua extranjera. En total, contamos con 16 mujeres y 32 hombres. Por tanto, podemos decir que son grupos homogéneos en cuanto a las variables sociales, por pertenecer al mismo centro, tener la misma edad y prácticamente las mismas características socioeconómicas, pero heterogéneo desde el punto de vista lingüístico con respecto al idioma del Francés, puesto que el grupo bilingüe (AICLE) cuenta con más asignaturas en esta lengua, y por tanto más horas de estudio y contacto, que el grupo no bilingüe (No-AICLE). Por otra parte, no ocurre lo mismo con la primera lengua extranjera, el Inglés, dado que ambos grupos llevan el mismo número de años estudiándolo, cuentan con la misma cantidad de asignaturas en esa lengua y por consiguiente, el mismo número de horas de instrucción.

El procedimiento de muestreo ha sido un muestreo por conveniencia, ya que se ha recurrido a este centro por poseer esta sección bilingüe en Francés, y ser el único colegio que ha accedido a participar en esta investigación.

A través de una metodología cuantitativa, se pretende analizar tal y como se

ha mencionado anteriormente, el vocabulario receptivo de estos alumnos tanto de los que participan en la sección bilingüe de Francés como de los que simplemente cursan este idioma como una asignatura más.

Se trata de un estudio cuasiexperimental, puesto que se ha llevado a cabo el contexto natural de los sujetos como es su aula normal de clase, y podemos decir que se trata de un diseño de dos grupos de sólo posttest, ya que no ha habido un pretest sino que se ha tomado una sola medida de su vocabulario prácticamente a final de curso, momento que consideramos muy oportuno por haber adquirido ya la mayoría del vocabulario que se estudia en ese curso y tras casi todas las horas de instrucción planificadas, lo que nos permite comprobar también lo que han aprendido los estudiantes a lo largo de ese curso académico.

Finalmente, se ha procedido a recoger la información que nos proponíamos en los objetivos a través del instrumento en forma de test, ya validado y utilizado en múltiples estudios, que es conocido como X\_Lex cuyos autores son Milton y Meara (2003). Tras esta recogida de datos, se ha procedido a su análisis estadístico a través de diferentes pruebas no paramétricas para arrojar resultados sobre la cuestión que nos planteamos investigar.

### **4. RESULTADOS**

La exposición de los resultados se divide en dos partes, primero un análisis con las puntuaciones globales de los alumnos comparando los dos grupos (AICLE y No AICLE), y después un análisis más profundo desglosando las puntuaciones obtenidas de los sujetos en cada uno

de los dos idiomas por separado, por un lado contrastamos las diferencias de estos

grupos de alumnos en inglés y por otro lado en francés.

**Tamaño general de Vocabulario Receptivo\***

Tamaño Total del Vocabulario Receptivo*			
Curso	Media	N	Desv. típ.
6º B	2791,67	24	1649,352
6º NB	1258,33	24	1499,469
Total	2025,00	48	1741,209

(\*Entendiendo esto como la suma de las puntuaciones obtenidas Inglés y Francés)

Tabla 1. Descriptivo del tamaño total del vocabulario receptivo de ambos cursos.

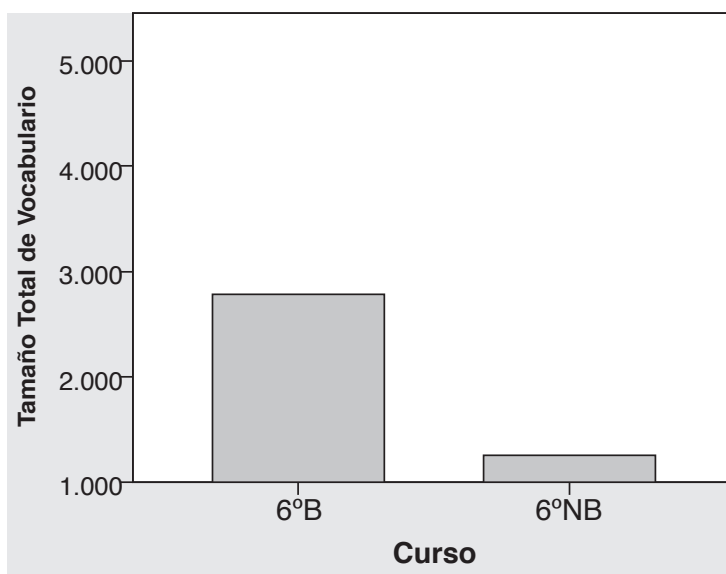


Figura 1. Tamaño general de vocabulario receptivo en los diferentes cursos.

Como podemos observar, inicialmente parece que el grupo bilingüe supera al no bilingüe con bastante diferencia, lo

cual, podemos comprobar empíricamente a través de la siguiente prueba:

Análisis del tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de sección Bilingüe y no Bilingüe de Educación Primaria.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
	Tamaño total del Vocabulario Receptivo
U de Mann-Whitney	129,000
W de Wilcoxon	429,000
Z	-3,312
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Variable de agrupación: Curso

Tabla 2. Prueba de Mann-Whitney para constrar el vocabulario general de 6ºB y 6ºNB.

De manera global, podemos comprobar que sí existen diferencias significativas entre el curso bilingüe y el no bilingüe respecto al tamaño general del vocabulario receptivo, por lo que ya podemos afirmar que el grupo bilingüe supera al no bilingüe en cuanto a las puntuaciones obtenidas en estos test de vocabulario, aceptando la Hipótesis de nuestra inves-

tigación, que decía que el grupo bilingüe tendrían en general puntuaciones más altas que los que no estudian esta sección.

Si desglosamos este contraste tomando por un lado la primera lengua extranjera y por otro la segunda, podemos profundizar este análisis para ver dónde se hallan esas diferencias entre los dos grupos:

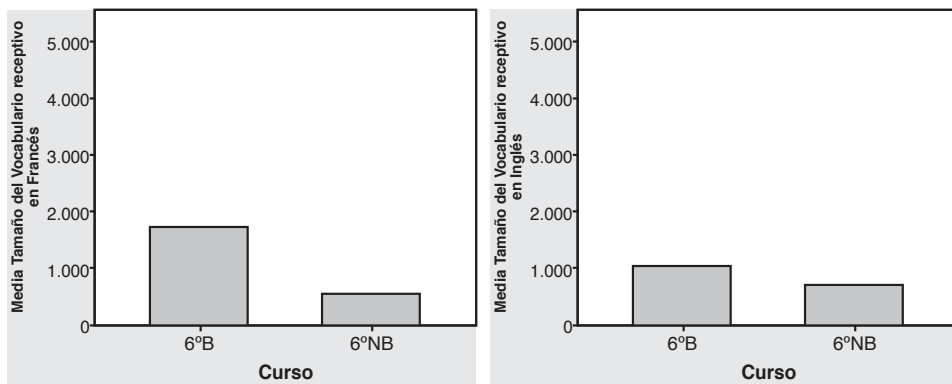


Figura 2 y 3. Tamaño del vocabulario receptivo de los dos cursos según Francés e Inglés.

Como se puede observar en las figuras 2 y 3, el grupo bilingüe tiene un mayor tamaño de vocabulario receptivo que el curso no bilingüe en ambas lenguas, encontrando la diferencia más acentuada en Francés, ya que en Inglés aunque este

grupo supera ligeramente al no bilingüe, no se aprecia tanto contraste. En general, parece que en principio, ambos grupos se diferencian en cuanto a las puntuaciones obtenidas, como se colige de las siguientes pruebas:

### Tamaño del Vocabulario Receptivo en Francés

Tamaño del Vocabulario Receptivo en francés			
Curso	Media	N	Desv. típ.
6° B	1729,17	24	1209,556
6° NB	550,00	24	742,791
Total	1139,58	48	1157,995

Tabla 3. Descriptivo del tamaño del vocabulario receptivo en Francés de ambos cursos.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
	Tamaño total del Vocabulario Receptivo
U de Mann-Whitney	132,000
W de Wilcoxon	432,000
Z	-3,340
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Variable de agrupación: Curso

Tabla 4. Prueba de Mann-Whitney para ver las diferencias entre los dos cursos en el idioma de Francés.

Como se puede ver, el valor de P es inferior a 0,05 por tanto se rechaza la hipótesis nula y esto implica que existen diferencias significativas entre los dos cursos.

De este modo, podemos confirmar que el grupo bilingüe conoce significativamente más vocabulario en Francés que el grupo no bilingüe.

*Análisis del tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de sección Bilingüe  
y no Bilingüe de Educación Primaria.*

**Tamaño del Vocabulario Receptivo en Inglés**

Tamaño del Vocabulario Receptivo en Inglés			
Curso	Media	N	Desv. típ.
6° B	1062,50	24	834,742
6° NB	708,33	24	930,949
Total	885,42	48	892,818

*Tabla 5. Descriptivo del tamaño del vocabulario receptivo en Inglés de ambos cursos.*

Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medidas		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Tamaño del vocabulario receptivo en en Inglés	Se han asumido varianzas iguales	,002	,964	1,388	46	,172
	No se han asumido varianzas iguales			1,388	45,463	,172

*Tabla 6. Prueba T de Student para Muestras Independientes para ver las diferencias entre los dos cursos en el idioma de Inglés.*

Tal y como se observa, en este caso, aceptamos la hipótesis nula y con ella aceptamos la igualdad entre los dos cursos respecto al vocabulario receptivo que

poseen en Inglés, es decir, que en este idioma, no existen diferencias significativas entre el curso bilingüe y el no bilingüe.

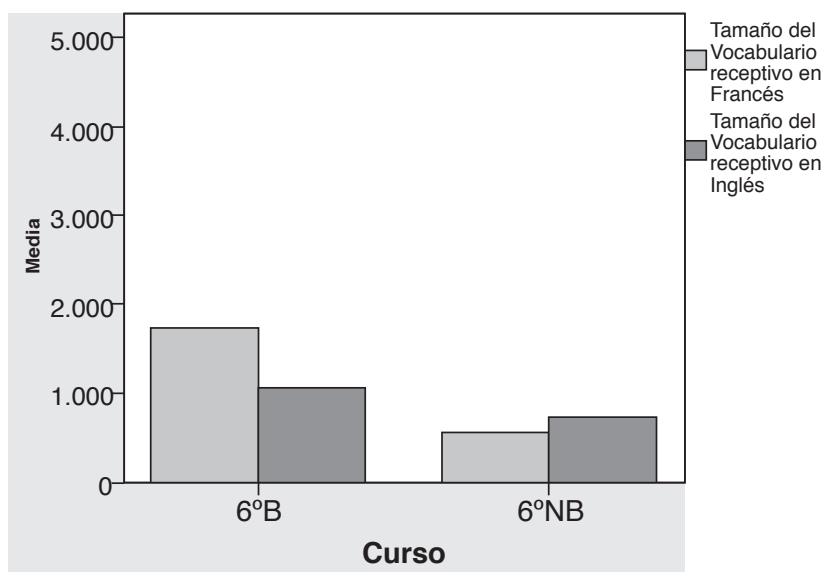


Figura 4. Tamaño del vocabulario receptivo en los diferentes idiomas.

Como podemos ver de manera más clara en la Figura 4, los alumnos grupo AICLE poseen un tamaño mucho mayor en la segunda lengua extranjera (Francés) que en la primera (Inglés), mientras que el otro grupo tiene unos niveles bastante igualados en ambas lenguas, superando ligeramente el Inglés al Francés. Por tanto, existen diferencias significativas entre las puntuaciones de ambos cursos, encontrando esas diferencias en el idioma de Francés, que hace que el grupo bilingüe supere al no bilingüe. Como consecuencia de todo ello, en este momento ya podemos aceptar definitivamente la Hipótesis de nuestra investigación.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, podemos dar por cumplido el objetivo fundamental de la presente investigación, que era evaluar la competencia léxica de los alumnos en las diferentes lenguas extranjeras (Inglés y Francés) con el fin de averiguar el tamaño del vocabulario receptivo que han adquirido. Del mismo modo, hemos contrastado la hipótesis que nos planteábamos y era: *En general, obtendrán mejores resultados los alumnos que cursan la sección bilingüe en comparación con los que no estudian dicha sección*, llegando a confirmarla puesto que hemos visto que las

puntuaciones de ambos cursos son significativamente diferentes, superando el grupo bilingüe al No bilingüe en el nivel general de vocabulario. Una posible explicación puede ser que el idioma donde se hallan esas diferencias es en Francés, que es la lengua con la que cursan dicha sección puesto que en Inglés, no existen diferencias significativas entre un grupo y otro. Esto puede estar debido a que el grupo no bilingüe estudia el Francés a través de una única asignatura de Segunda Lengua Extranjera, mientras que el otro grupo además de tener esta materia, practica el idioma en otras asignaturas como Conocimiento del Medio y Educación Artística, siendo la lengua normal de comunicación en clase para determinadas consignas como ir al baño, tirar algo a la papelera, saludar, despedirse... Sin embargo, en el curso no bilingüe, sólo se utiliza el Francés durante las horas de instrucción de esa única materia. Es decir, el curso 6ºB tiene muchas más horas de contacto con la lengua y de contenidos en ese idioma que el otro curso, lo cual, hemos podido ver que influye a la hora de adquirir mayor tamaño de vocabulario receptivo.

En esta misma línea podemos apoyar las ideas de Dalton-Puffer (2007, 2008, citado en Ruiz de Zarobe, 2011) cuando destaca las ganancias que ha observado que tienen las secciones bilingües o AICLE sobre algunas áreas lingüísticas como las habilidades receptivas, la morfología, la creatividad, fluidez, resultados afectivos...y por supuesto, el vocabulario, que es el área que ocupa nuestro caso, y que puede ser una de las causas que explique los mejores resultados de este grupo. Del mismo modo, nuestros resul-

tados coinciden con la investigación de Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe y Cenoz (2006) que hemos mencionado anteriormente en la fundamentación teórica, en la cual, también obtenían mejores resultados léxicos los alumnos que pertenecían a la sección AICLE, así como el de Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009) donde los estudiantes de dicha sección tenían un mayor tamaño de vocabulario receptivo que aquellos que sólo estudiaban el idioma como una asignatura de Lengua Extranjera (Ruiz de Zarobe, 2011).

Por todo lo comentado anteriormente, podemos concluir que la sección bilingüe parece tener resultados positivos sobre el tamaño del vocabulario receptivo de los alumnos, ya que en nuestro caso, los alumnos de esta sección han obtenido mejores resultados que aquellos que sólo cursan el idioma de Francés como una asignatura más de Lengua Extranjera. Finalmente, queremos destacar la importancia que tiene el vocabulario en la enseñanza de Lenguas Extranjeras, y que se ha procurado que quede demostrada a lo largo de este estudio. Con esta investigación, se ha podido contrastar no sólo las diferencias léxicas entre un grupo bilingüe y no bilingüe, siguiendo con una de las líneas de investigación de moda en estos momentos como es el aprendizaje a través de las secciones o espacios AICLE, sino también las variaciones entre la primera y la segunda lengua extranjera, intentando contribuir de este modo, a la investigación científica en el área de las Lenguas Extranjeras y dedicar la relevancia que merece la competencia léxica y estudiar el desarrollo lingüístico desde edades tempranas como es la etapa educativa de Primaria.

Por último, simplemente queda mostrar el camino a seguir de ahora en adelante a partir de aquí. En nuestro caso, creemos haber dado un buen paso en cuanto a innovación científica dado que ningún estudio se ha dedicado a estudiar los dos idiomas a la vez en una muestra como con las características que hemos tenido. A partir de él, se pueden profundizar muchos aspectos y abrir la puerta a

otros estudios que vayan en esta misma línea u otras diferentes como seguir elaborando test y pruebas estandarizadas que permitan evaluar el tamaño del vocabulario en Francés (ya que la mayoría están en Inglés y hay una escasez de instrumentos en esta lengua), y también replicar este mismo estudio para verificar si se obtienen los mismos resultados.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUSTÍN LLACH, M.P. and TERRAZAS GALLEGO, M., 2009. Examining the Relationship between Receptive Vocabulary Size and Written Skills of Primary School Learners. *Atlantis*, vol. 31, no. 1, pp. 129-147.
- BATES, E. and GOODMAN, J. C., 1997. On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia, and realtime processing. *Language and Cognitive Processes*, vol. 12, pp. 507-584.
- DAVID, A., 2008. Vocabulary Breadth in French L2 Learners. *The Language Learning Journal*, vol. 36, no. 2, pp. 167-180.
- GÓMEZ MOLINA, J. R., 2003. La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0009.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf) (mayo 2014).
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M., 2002. El Concepto De Competencia Léxica En Los Estudios De Aprendizaje y Enseñanza De Segundas Lenguas. *Atlantis*, vol. XXIV, no. 2, pp. 149-162.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. and TERRAZAS GALLEGO, M., 2005-2008. The Receptive Vocabulary of English Foreign Language Young Learners. *Journal of English Studies*, vol. 5-6, pp. 173-191.
- LAUFER, B., ELDER, C., HILL, K. Y CONGDON, P., 2004. Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, vol. 21, no 2, pp. 202-226.
- LÓPEZ-MEZQUITA MOLINA, M.T., 2007. *La Evaluación De La Competencia Léxica: Tests De Vocabulario. Su Fiabilidad y Validez*. Madrid: MEC.
- MEARA, P., 1996. The dimensions of lexical competence. In: G. BROWN, K. MALMKJAER and J. WILLIAMS eds., Performance and Competence in Second Language Acquisition Cambridge: Cambridge University Press. *The Dimensions of Lexical Competence*, pp. 35-53.
- MEARA, P. Y JONES, G., 1990. Tests of vocabulary size in English as a foreign language. *Polyglot*, vol. 8, no 1, pp. 1-40.
- MEARA, P. and MILTON, J., 2003. *X-Lex*. the Swansea Levels Test. Newbury: Express.
- MILTON, J., 2006. Language Lite? Learning French Vocabulary in School. *French Language Studies*, vol. 16, pp. 187-205.
- NATION, I. S. P., 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MILTON, J., 2008. French vocabulary breadth among learners in the British school and university system: Comparing knowledge over time. *Journal of French Language Studies*, vol. 18, no 03, pp. 333-348.
- MILTON, J., Y ALEXIOU, T., 2010. Developing a vocabulary size test in greek as a foreign language. En A. Psaltou-Joycey, y M. Mattheoudakis (Eds.), *Advances in research on*

- language acquisition and teaching: Selected papers* (pp. 307-318) Aristotle University of Thessaloniki, GALA.
- MILTON, J. Y MEARA, P., 1998. Are the British really bad at learning foreign languages? *Language Learning Journal*, vol. 18, pp. 68-76.
- NATION, I. S. P., 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers.
- PÉREZ BASANTA, C., 1998. La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En S. Salaberri (ed.), *Lingüística Aplicada para Segundas Lenguas* (pp. 262-306). Almería: Universidad de Almería.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y., 2011. Which Language Competencies Benefit from CLIL? As Insight into Applied Linguistics Research. In: Y. RUIZ DE ZAROBÉ, J.M. SIERRA and Gallardo del Puerto, Francisco (Eds) eds., *Content and Foreign language Learning*-Bern: Peter Lang. *Which Language Competencies Benefit from CLIL? as Insight into Applied Linguistics Research*, pp. 129-154.
- TERRAZAS GALLEGO, M. and AGUSTÍN LLACH, M.P., 2009. Exploring The Increase of Receptive Vocabulary Knowledge in the Foreign Language: A Longitudinal Study. *International Journal of English Studies*, vol. 9, no. 1, pp. 113- 133.