

# CÓMO EL USO DE UN ENFOQUE AICLE PUEDE AFECTAR AL VOCABULARIO RECEPTIVO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

IRENE CASTELLANO-RISCO  
*Universidad de Extremadura*

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación en el campo del aprendizaje de las segundas lenguas ha evolucionado en las últimas décadas; así, se ha pasado de enfoques en los que el vocabulario era considerado como secundario en el aprendizaje de lenguas, como el audiolingüismo o el enfoque *Grammar-Translation*, a perspectivas en los que el vocabulario tiene un rol esencial para la adquisición de nuevas lenguas, estableciéndose el estudio del aprendizaje de vocabulario como una de las principales líneas de investigación en el área. Así, se ha ido justificando su importancia en el aprendizaje de segundas lenguas (Boers y Lindstromberg, 2008).

Por otro lado, nos enfrentamos a un mundo cada vez más globalizado e conectado, en el que el dominio de lenguas se hace esencial. Como respuesta a esta necesidad, en las últimas dos décadas, ha surgido un nuevo enfoque de aprendizaje de lenguas en Europa: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). En este enfoque, la lengua es utilizada como un vehículo para enseñar contenidos de asignaturas no lingüísticas. De esta manera, tal y como Cangas Alonso (2013) defiende, AICLE encuadra el aprendizaje de una lengua en un contexto real, en el que los alumnos necesitan usar esa lengua para aprender contenidos, convirtiéndose el aprendizaje de vocabulario en una meta con un fin real, ya que es necesario para comprender textos y favorecer la comunicación.

Desde su implementación en el contexto europeo, muchas son las voces que han defendido los beneficios que el uso de este enfoque en el aula aporta, a la vez que también han surgido detractores de su uso. Ante esta situación, empiezan a aflorar estudios que den evidencia empírica a las ventajas o inconvenientes del uso de la metodología AICLE. En esta realidad, nos cuestionamos hasta qué punto el uso de un enfoque AICLE favorece la adquisición de vocabulario, cuestión a la cual trataremos de dar respuesta con este estudio.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. El vocabulario en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En la investigación de adquisición de lenguas extranjeras, se reconoce la importancia que tiene el vocabulario a la hora de dominar otras lenguas (Jiménez Catalán

y Terrazas Gallego, 2005; Boers y Lindstromerg, 2008; Schmitt, 2008). Tal y como apunta Schmitt (2010), una falta de vocabulario puede causar problemas a los alumnos a la hora de expresarse, ya que las palabras son las herramientas que emplean los aprendientes para pensar y expresar sus ideas.

El vocabulario se define como «conjunto de palabras de un idioma», por lo que se relaciona con el conocimiento léxico. Pero, ¿qué se considera que es «conocer una palabra»?

Por un lado, autores como Laufer (1990, 1991) sugieren que el conocimiento de una palabra engloba el conocimiento de su forma, de su estructura, de su significado, de su comportamiento sintáctico y de la relación léxica que esa palabra puede tener con otras palabras.

Por otro lado, Nation (2005) defiende que el conocimiento de una palabra incluye conocer la palabra de forma oral y escrita, saber su significado y saber usarla. Finalmente, Schmitt (2010) hace uso de la definición aportada por Nation para enfatizar la importancia que tiene el contexto en el proceso de aprendizaje, ya que el número de palabras a las que los aprendientes están expuestos juega un aspecto clave: cuanto más use y escuche el aprendiente la palabra, mejor y de manera más rápida la aprenderá.

Tras esta reflexión, se puede concluir que conocer una palabra no consiste solo en saber su significado o reconocerla de manera escrita u oral, sino que engloba muchos otros factores.

### 2.1.1. *Vocabulario receptivo y productivo*

En los estudios sobre vocabulario, una distinción muy común es aquella entre vocabulario receptivo y productivo, ya que todo parece indicar que los usuarios de una lengua comprenden más palabras de las que realmente pueden usar.

A pesar del extendido uso de ambos términos, no son tan sencillos de definir. Así, López Campillo (1995) define el vocabulario productivo, también conocido como activo, como aquellas palabras que los estudiantes necesitan ser capaces de usar y entender, y el receptivo o pasivo como aquellas palabras que solo necesitan reconocer. Para otros autores, como Laufer y Goldsten (2004) o Teichroew, citado por Pignot Shahow (2012), el conocimiento receptivo y productivo se sitúan en un continuo, por lo que según se va adquiriendo una palabra, el conocimiento pasivo pasa a formar parte también del productivo.

Una vez se han aclarado estos términos, es importante clarificar que en este estudio, la atención se pondrá en el vocabulario receptivo, ya que teniendo en cuenta las características de la muestra, estudiantes de educación secundaria, medir el tamaño de vocabulario receptivo es más adecuado ya que es el primero que adquirido por los alumnos.

### 2.1.2. *Medir el tamaño de vocabulario*

Medir el tamaño de vocabulario incluye contar ítems léxicos con diferentes propósitos, por ejemplo, analizar el número de ítems que un estudiante ha adquirido o descubrir el número de palabras necesarias para entender un texto (Schmitt, 2010).

A la hora de medir el nivel de vocabulario receptivo, se pueden encontrar distintos instrumentos de medida (Schmitt, 2010):

1. *Vocabulary Level Tests (VLT)*: es el test más usado en el contexto de inglés como lengua extranjera. Fue diseñado por Nation en 1983 y es un test de reconocimiento de la palabra, en el que se presentan diferentes grupos de palabras y cada grupo contiene tres definiciones y 6 opciones. El aprendiente encuestado tiene que marcar las definiciones con la palabra correcta. Hace diferencia entre cuatro niveles de frecuencia, los cuales se piensan que son necesarios para alcanzar los objetivos claves: mantener conversaciones diarias (2.000 familias de palabras), establecer un acceso inicial a una lectura de material diseñado para nativos (3.000 familias de palabras), establecer una lectura independiente de material diseñado para nativos (5.000 familias de palabras) y establecer un uso avanzado de la lengua (10.000 familias de palabras). Además cuenta con una sección para medir lenguaje académico.
2. *Vocabulary Size Test (VST)*: es un test de reconocimiento de significados en el que el vocabulario se divide en 14 bandas de frecuencias. Las palabras se han seleccionado del diccionario Collins English Dictionary.
3. *Checklists tests*: creados por Meara y su equipo en 1992, también son conocidos como Yes/No tests. Meara (1994) los describe como un tipo de test en el que el encuestado tiene que marcar las palabras que conoce. Consiste en un conjunto de palabras, un porcentaje de las cuales son inventadas, por lo que, de alguna manera, el investigador se asegura que el sujeto no haya marcado palabras de forma aleatoria.

En la siguiente tabla se resumen las principales ventajas e inconvenientes de cada instrumento de medida.

<b>Tabla 1.</b> Ventajas e inconvenientes de los diferentes tests de vocabulario receptivo		
	<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
<i>Vocabulary Level Test</i>	Definiciones cortas Diseñados para analizar el vínculo significante-significado. Los grupos están diseñados para minimizar las ayudas para conjeturizar significados.	No diseñado para proveer una estimación del tamaño de vocabulario de una persona.
<i>Vocabulary Size Test</i>	Trata de medir el tamaño total de vocabulario	Muy largo para usarlo en el aula
<i>Checklist tests</i>	Fácil de usar en clase Muchos ítems pueden ser analizados Corto	No hay una demostración directa de conocimiento, puede haber problemas con los encuestados

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, el test escogido para usar en este estudio fue el *Checklist test (Yes/No test)*, debido a que es el más sencillo de administrar en clase, permitiendo medir el máximo número de ítems en el menor tiempo posible.

## 2.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)

AICLE, acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, se ha ido convirtiendo en una realidad en Europa en las últimas dos décadas. El término ha sido definido por Coyle, Hood y Marsh (2010: 1) como «*a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language*», es decir, es un enfoque educacional en el que más de una lengua es usada en el aula para impartir contenidos. Al tener un doble enfoque, se puede decir que no es ni una forma nueva de enseñar lenguas, ni una forma nueva de enseñar contenidos, sino que es una fusión de ambos (Coyle *et al.*, 2010: 1).

El enfoque AICLE surge en un tiempo en el que el cambio global, las tecnologías y la adaptación a la era del Conocimiento son desafíos en el campo de la educación, ofreciendo una respuesta a estos problemas, especialmente al primero de ellos (Coyle *et al.*, 2010). El mundo está mucho más conectado actualmente que nunca antes, lo cual significa que hay una necesidad de comunicarse en distintas lenguas, ya que existe una comunicación entre personas de diferentes lugares del mundo; en este contexto, el enfoque AICLE es una respuesta a esa necesidad, al ser una manera de desarrollar el aprendizaje de una segunda lengua. Pero, incluso en este mundo globalizado, en el que el inglés es considerado una lengua franca, se debería tener en cuenta que el enfoque AICLE no es sinónimo de usar el inglés como vehículo de aprendizaje; AICLE es multilingüismo, por lo que el uso de cualquier lengua puede ser promovida, dependiendo de los intereses de la zona; ya que las situaciones socioeconómicas, culturales o políticos son distintos entre países, el enfoque será diferente dependiendo de la zona donde se implemente. Esto es una característica básica de AICLE, la flexibilidad. Debida a ella, es también definido como un «*umbrella term*» por Mehisto, Marsh y Frigols (2008: 12) y es difícil determinar cuales enfoques son en realidad AICLE, diferenciándolo de otros programas en los que se usan otras lenguas de manera vehicular (Cenoz, Genesee y Gorter, 2013).

### 2.2.1. El fomento del aprendizaje en AICLE

A pesar de esta flexibilidad característica del enfoque AICLE, se pueden enumerar ciertas técnicas, que aunque no son únicas al enfoque AICLE, si que lo caracterizan y que tienen como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje a los alumnos:

- El proceso de andamiaje: partiendo de aquello que los alumnos conocen, de su realidad más concreta, o de lo que previamente ya han aprendido, ir creando nuevos vínculos hasta llegar al concepto que pretende enseñarse.
- Activar el aprendizaje previo: el vincular el contenido nuevo con algo ya aprendido anteriormente facilita el proceso de aprendizaje al alumno.
- La fragmentación y reorganización del contenido: esta observación está vinculada con la manera de procesar la información; de manera general, las personas absorben mejor la información cuando se encuentra en pequeñas piezas, por lo que sería conveniente hacer lo mismo con el contenido nuevo.
- Desarrollar el pensamiento crítico y creativo: el pensamiento crítico y creativo tiene una vital importancia en la vida diaria del alumno, ya que le ayudará a solventar

cuestiones no solo académicas, sino también relacionadas con cualquier aspecto de su vida cotidiana.

- Ayudar a los alumnos a salir de su zona de confort: para extender sus conocimientos, es necesario que los alumnos se cuestionen nuevos aspectos, que se planteen nuevos retos, en los cuales necesitarán un mayor apoyo por parte del docente.

Por otro lado, el uso de un enfoque AICLE, al promover un doble objetivo, lingüístico y de aprendizaje de contenidos, conlleva el uso de ciertas estrategias que ayuden a la adquisición de conocimientos. Como el objeto de este estudio es el análisis de la lengua, a continuación se reflejarán algunas de las estrategias que facilitan el apoyo lingüístico. Mehisto *et al.* (2008: 105-109) enumeran una lista de elementos que ayudan al aprendizaje de contenidos entre los que destacan:

- Crear un ambiente de trabajo seguro tanto física como psicológicamente, de tal manera que no se sientan asustados por posibles consecuencias al cometer errores o por que sus compañeros se rían cuando participen.
- El uso de una única lengua en el aula por parte del profesor, usando únicamente la lengua materna cuando los alumnos no entiendan ciertos conceptos o estructuras. Además, deben adaptarse al nivel de los alumnos, hablando en un nivel ligeramente superior al que estos tengan, de tal manera que puedan entenderlo con gestos o por el contexto.
- Uso de expresiones faciales, gestos y dibujos para reforzar los conceptos claves.
- Hacer uso de repeticiones, ya que de esta manera los alumnos comprenderán mejor los procesos, sintiéndose más a gusto en el aula y ayudándoles a expresarse.
- Conseguir que el lenguaje sea más significativo: los temas y el contenido de las clases deben ser relevantes y de interés para el alumno, cercano a éste, para que de esta manera se sienta más implicado con el aprendizaje.
- Hablar despacio y articular claramente: los profesores deben hablar de manera clara, sin que ello signifique que exageren las palabras o hablen demasiado lento.
- Tener unas expectativas realistas del nivel al que pueden llegar los alumnos.
- Desarrollar una amplia gama de oportunidades para trabajar las cuatro destrezas comunicativas, buscando además trabajar varias de ellas en una misma actividad ya que el uso de una destreza refuerza el aprendizaje de otras.
- Por último, ofrecer el máximo de oportunidades para que el alumno pueda comunicarse en el aula, ya que las personas aprenden idiomas usándolos.

Como se ha sugerido anteriormente en el caso de las estrategias para favorecer el aprendizaje, el uso de estas técnicas no es exclusivo del enfoque AICLE, sino que podemos encontrarlas en la enseñanza de lenguas extranjeras en general.

### 2.2.2. El enfoque AICLE en Extremadura

La Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Extremadura, tratando de promover el aprendizaje de las segundas lenguas, implementó las secciones bilingües, basadas en los principios del enfoque AICLE. Comenzaron a ser reguladas oficialmente en el curso académico 2004-2005 y desde entonces, el número de centros

con secciones bilingües no ha hecho sino incrementarse exponencialmente año tras año, pasando de los ocho centros con secciones bilingües en el curso 2004-2005 a las 240 secciones bilingües del año académico 2013-2014 (*Panorama Extremadura*, 2014).

Pero antes de que el proyecto de secciones bilingües fuera implementado, hubo un proyecto previo cuyo objetivo era promover el aprendizaje de segundas lenguas: el acuerdo entre el ministerio de Educación y Ciencias y la institución British Council, el conocido como convenio British Council-MEC. El objetivo de este acuerdo era la integración del *currículum* español y el británico, de tal manera que los alumnos pudieran aprender inglés a la vez que obtener el graduado en ambos países. Para conseguirlo, los profesores eran instruidos por ambas instituciones y un 40% de las horas lectivas eran enseñadas en inglés. Actualmente, en Extremadura, dos colegios de educación primaria siguen este acuerdo: el CEIP Luis de Morales en Badajoz y el CEIP Alba Plata, en Cáceres.

Para implementar el proyecto de secciones bilingües de manera eficiente, las autoridades educativas han establecido algunas imposiciones (DOE, 2011, 2013):

- La implementación del proyecto debe hacerse gradualmente en los centros, debiendo comenzar en el primer curso de educación primaria y expandiéndose en los años siguientes.
- Las lenguas en las que se pueden enseñar contenidos son inglés, francés o portugués.
- El número de asignaturas de contenido que pueden ser enseñadas en lengua extranjera deben ser un total de entre dos y tres asignaturas de contenido. Además, se regula el número de horas por semana dedicadas a las asignaturas de contenido y a la asignatura de lengua extranjera.
- Se establecen diferentes roles para los docentes participantes en el proyecto: así, encontramos profesores de contenidos y profesores especialistas en la lengua extranjera. Además, se establece que en cada centro debe haber un coordinador de la sección, el cual debe ser un profesor especialista en la lengua extranjera.
- En sexto de educación primaria, los alumnos deben realizar una prueba para comprobar la eficiencia de las secciones bilingües.
- Los profesores que enseñen usando la metodología AICLE deben tener un nivel B2 de acuerdo con el CERFL en la lengua extranjera usada en la sección.
- Se ha establecido también que todo nuevo colegio público que se construya debe ser un centro bilingüe. Actualmente, la región cuenta con seis centros bilingües.
- Se trata también de promover la existencia de centros hermanados, es decir, que en aquel lugar donde haya un centro de educación primaria con sección bilingüe, haya también un centro de educación secundaria con sección bilingüe. Por otro lado, también se ha intentado mantener un equilibrio entre áreas rurales y urbanas con el objetivo de que el enfoque AICLE llegue a toda la comunidad.

Una vez la situación legal del programa se ha presentado, es conveniente centrarse en la situación real del centro objeto de estudio. Es un instituto de Educación Secundaria, situado en un área rural, en el cual la sección bilingüe lleva implementada cinco años. Es un centro con tres líneas, de las cuales, en una de ellas se enseñan

algunas asignaturas en la lengua extranjera. Estas asignaturas varían dependiendo del curso y pueden ser: Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Física y Química, Educación Física o Música. Por otro lado, los estudiantes que se encuentran en la sección bilingüe tienen una hora extra de inglés por semana, que se dedica a desarrollar habilidades de comunicación oral. En el momento del estudio, seis profesores y un coordinador formaban parte del programa de sección bilingüe.

Por último se hace necesario reseñar que no todos los alumnos forman parte de la sección bilingüe, solamente aquellos que han pasado cierto examen de conocimiento de lengua extranjera. A pesar de este hecho, todos los alumnos están mezclados en las tres líneas y se separan únicamente en las asignaturas que son enseñadas en la lengua extranjera, con el objetivo de promover la igualdad entre las secciones.

### 2.2.3. *Revisión de estudios de vocabulario en secciones bilingües*

Desde que el uso del enfoque AICLE empezara a ser implementado en España, un gran número de investigadores han intentado identificar los principales beneficios que el enfoque AICLE aporta a los estudiantes.

Cangas Alonso (2015) analiza el nivel de vocabulario receptivo de estudiantes AICLE y no AICLE de sexto curso de Educación Primaria y estudiantes no AICLE cuarto curso de Educación secundaria. Así, encuentra diferencias significativas al comparar nivel de vocabulario receptivo entre ambos grupos de sexto de primaria, pero no así entre el grupo AICLE de sexto de primaria y el grupo no AICLE de cuarto de educación secundaria. Por ello, y tras analizar el tiempo al que han sido expuestos a la lengua extranjera, concluye que el uso de un enfoque AICLE favorece el desarrollo de una segunda lengua, ya que aunque los alumnos no AICLE de cuarto de educación secundaria habían estado expuestos 100 horas más a la lengua extranjera que los alumnos AICLE de sexto de educación primaria, no se encuentran diferencias entre ambos grupos.

Agustín Llach (2009) estudió el fenómeno de la transferencia de la lengua materna y la segunda lengua, tratando de buscar diferencias entre alumnos que se encontraban siguiendo una metodología AICLE y alumnos que no recibían una enseñanza AICLE. Para ello, analizó las diferencias entre dos grupos de sexto de Educación Primaria con diferente número de horas de exposición a la lengua extranjera. El grupo AICLE estaba más expuesto a la lengua extranjera, ya que no solo tenían la asignatura de Inglés como lengua extranjera sino que también aprendían en inglés Educación Plástica y Conocimiento del Medio. Los estudiantes tuvieron que escribir una composición en inglés y tras analizarlas y comparar los errores ocurridos por transferencias entre lenguas, se concluyó que los alumnos AICLE producían menos episodios de transferencia entre lenguas.

Por otro lado, Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009) compararon el tamaño de vocabulario receptivo de alumnos de sexto de Educación Primaria que eran instruidos con una metodología AICLE y alumnos que no eran instruidos siguiendo esta metodología. La hipótesis planteada fue que los alumnos AICLE presentarían mejores resultados en test de vocabulario. Para contrastar la hipótesis, se usaron dos tests: el test de vocabulario receptivo de la banda de las mil primeras palabras



(Nation, 1992) y la versión de la franja de las 2.000 palabras del *Vocabulary Level Test* (Nation, 1983). Se concluyó que los alumnos AICLE presentaban un nivel de vocabulario receptivo mayor.

Finalmente, Ruiz de Zarobe (2008) estudió las posibles diferencias entre ambos grupos de alumnos en la producción oral, centrándose en diferentes aspectos tales como la pronunciación, el vocabulario, la gramática, la fluidez. Los alumnos AICLE superaron al resto de alumnos en todas las categorías.

Ante esta perspectiva nacional, el presente estudio se plantea analizar las diferencias en el ámbito regional, ya que como se ha argumentado anteriormente (véase punto 2.2) la metodología AICLE es muy flexible y las legislaciones en cuanto a AICLE varían según la comunidad autónoma. Por ello, se pondrá el foco en estudiar las posibles diferencias en el vocabulario receptivo entre alumnos pertenecientes a secciones bilingües y a secciones no bilingües de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Participantes

En este estudio dos grupos de tercero de Educación Secundaria son analizados. Ambos grupos pertenecen a un centro rural, en el cual los alumnos se consideran de clase media. Los grupos presentan características distintas, uno de ellos aprende algunos contenidos usando como lengua vehicular el inglés, mientras que los otros solo usan el inglés en la asignatura de Lengua Extranjera.

La mayoría de miembros del grupo AICLE han estado en la sección bilingüe durante tres años y las asignaturas que estudian o han estudiado en inglés son: Física y Química, Ciencias Sociales, Música, Tecnología y Matemáticas. Además, como se ha planteado anteriormente, tienen una hora extra semanal de inglés como lengua extranjera, en la que se promueve la enseñanza de aspectos comunicativos. Como se puede observar en la tabla siguiente, los alumnos del grupo AICLE tienen una exposición a la lengua extranjera aproximadamente 810 horas mayor que los alumnos del grupo no AICLE, por lo que, como la exposición ha sido mayor, se puede esperar que el tamaño de vocabulario receptivo sea también mayor en este grupo.

<b>Tabla 2.</b> Comparación entre ambos grupos en relación con su edad y las horas de instrucción		
	<i>Estudiantes AICLE</i>	<i>Estudiantes no-AICLE</i>
<i>Número de miembros</i>	24	20
<i>Edad</i>	14-15	14-15
<i>Horas de instrucción en la lengua extranjera</i>	Sección bilingüe: 720 horas Inglés como lengua extranjera: 1.290 horas	Inglés como lengua extranjera: 1.200 horas
<i>Sexo</i>	Masculino: 6 Femenino: 18	Masculino: 9 Femenino: 11



### 3.2. Instrumentos

En este estudio, el principal instrumento usado ha sido un test de vocabulario receptivo. Tras el análisis de distintos instrumentos de medida, se decidió usar el «Yes/No test» desarrollado por Meara y su grupo para medir el nivel de vocabulario receptivo. Meara (2010: 13) sugiere usar más de un test por cada banda de frecuencia medida para conseguir unos datos más fiables, ya que si solamente se usa uno, ese test podría no ser suficiente. Por todo ello, los estudiantes realizaron dos tests diferentes para la primera banda de las 2.000 palabras más frecuentes.

Además, se incluyó un pequeño cuestionario de perfil para saber aspectos tales como la edad o el tipo de metodología a la cual el alumno estaba expuesto, a saber, AICLE y no AICLE.

### 3.3. Recolección de datos

Los tests se pasaron en dos días diferentes. El primer día los participantes respondieron el cuestionario de perfil y uno de los test de vocabulario receptivo, mientras que el segundo día, respondieron al segundo test de vocabulario. Se hizo de este modo para evitar que los encuestados se cansaran o aburrieran mientras respondían a los tests. Se les pidió honestidad y se enfatizó el hecho de que los tests eran completamente anónimos. Además, se les aclaró los propósitos del estudio para motivarlos con la tarea.

En lo referente a los tests de vocabulario, se advirtió que había palabras que eran inventadas, por lo que debían tener cuidado al marcar las respuestas, marcando solo aquellas que pensaban que conocían. Por otro lado, se explicaron en diversas ocasiones las instrucciones, remarcando que solamente tenían que poner una *Y* (*Yes*) si conocían la palabra o una *N* (*No*) si no la conocían o no estaban seguros. Siguiendo las instrucciones de Meara, solo se dio cinco minutos para realizar cada test de vocabulario, ya que de esta manera se evitaba que pensarán demasiado en cada una de las palabras del test.

Una vez se obtuvieron los resultados, los datos fueron transcritos a un documento Excel, en el cual se incluía los datos del perfil del alumno y los resultados obtenidos en cada uno de los tests.

## 4. RESULTADOS

La principal cuestión planteada en esta investigación era intentar analizar si había diferencias significativas entre los grupos estudiados, el grupo AICLE y el grupo no-AICLE en lo referente a nivel de vocabulario pasivo en la banda de las 2.000 palabras más frecuentes. Para ello, se han utilizado dos programas informáticos: el SPSS V.22 para Mac y el programa Microsoft Excel.

En la siguiente figura se muestran los resultados obtenidos por los alumnos. Así, en azul se muestra la puntuación media de cada alumno de la sección no bilingüe, mientras que en verde aparece las puntuaciones medias de cada alumno de la sección bilingüe:

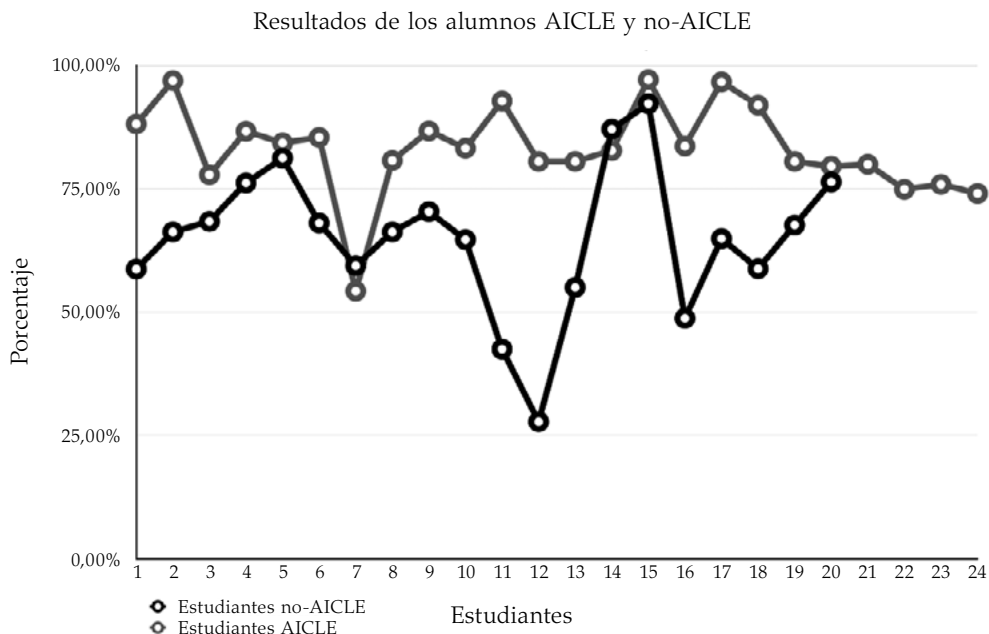


Figura 1. Resultados de los test de vocabulario receptivo.

La puntuación global obtenida por los alumnos fue que habían aprendido un 74,78% de las 2.000 palabras más frecuentes. Al analizar los resultados atendiendo a la diferencia en la metodología empleada, los alumnos AICLE presentaron mejores resultados en los tests (83,15%) que los alumnos no-AICLE (65,05%). Como ya se anticipaba en puntos anteriores, esta diferencia en el vocabulario era esperada, ya que los alumnos AICLE reciben una mayor cantidad de horas en lengua extranjera y están expuestos a un volumen de vocabulario más amplio, ya que no solamente aprenden inglés como lengua extranjera, sino que aprenden otras asignaturas, las cuales cuentan con su propio vocabulario específico en inglés.

Resultados generales	CLIL learners	Non CLIL learners
Media: 74,78%	Media: 83,15%	Media: 65,05%
Mín: 27,78%	Mín: 54,26%	Mín: 27,78%
Máx: 97,14%	Máx: 97,14%	Máx: 92,28 %
Desviación típica: 0,15	Desviación típica: 0,09	Desviación típica: 0,15

Por otro lado, como puede comprobarse en la tabla 3, los resultados de los alumnos AICLE eran mucho más homogéneos (desviación típica = 0,9) que los resultados de los alumnos no-AICLE. Este hecho podría estar relacionado con el hecho de que los alumnos pertenecientes a la sección bilingüe tuvieron que pasar una prueba de nivel de inglés para poder entrar en la sección, por lo que se podría suponer que tienen

un nivel mínimo en la lengua extranjera que causa esta mayor homogeneidad en los datos.

Para finalizar, el objetivo principal de este estudio era, como se ha aclarado anteriormente, analizar las diferencias entre los dos tipos de alumnos en relación a su nivel de vocabulario receptivo. Para analizar tales diferencias, el coeficiente de correlación de Pearson fue utilizado, ya que es una herramienta utilizada para analizar si dos hechos correlacionan y de qué manera lo hacen. Al analizar la relación entre el hecho de formar parte de una sección bilingüe y el hecho de obtener un mejor resultado en el test, se puede concluir que hay una correlación positiva y moderada (0,608). Además, esta correlación puede ser definida como significativa (sig. < 0,01). En otras palabras, los alumnos AICLE parecen presentar un mayor tamaño de vocabulario receptivo.

Estos resultados están en la misma línea que otros mostrados en otros estudios que analizaban la diferencia en vocabulario receptivo entre grupos AICLE y no-AICLE (Cangas Alonso, 2015; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009).

#### 4. DISCUSIÓN

Una vez planteados los resultados de nuestro estudio, es necesario tratar de buscar razones por las cuales se encuentran diferencias en el nivel vocabulario receptivo si atendemos al tipo de metodología empleada.

Como se ha indicado anteriormente, diferentes causas se pueden atribuir a este hecho, tales como la diferencia en el tiempo de exposición a la lengua extranjera, el hecho de que los alumnos AICLE tuvieran que pasar un examen para formar parte de la sección bilingüe y el tipo de vocabulario al que los alumnos están expuestos.

Pero por otro lado, dado que estas diferencias se encuentran al tener en cuenta la variable «tipo de instrucción», podría también defenderse la idea de que el uso de un enfoque AICLE, con el tipo de técnicas y estrategias de enseñanza que ello conlleva, afecta positivamente al nivel de vocabulario receptivo.

Anteriormente (véase punto 2.2.1), se señalaban ciertas técnicas que el uso de un enfoque AICLE promovía, tanto para facilitar el aprendizaje en general, como para facilitar la adquisición de una segunda lengua y contenidos. Ante estos resultados y resultados de otras investigaciones (Cangas Alonso, 2015), podría argumentarse que el uso de ciertas técnicas empleadas en el enfoque AICLE favorecen la adquisición de vocabulario pasivo, por lo que el uso de las mismas podría extrapolarse a la enseñanzas de segundas lenguas en general.

#### 5. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados, se puede concluir que hay claras diferencias en el tamaño de vocabulario receptivo, ya que los resultados de los alumnos AICLE superan los resultados de los alumnos no-AICLE en lo referente a test de vocabulario receptivo. Estos resultados casan con otros estudios en los que la diferencia entre la metodología AICLE frente a la metodología tradicional es analizada (Jiménez Catalán y Ruiz

de Zarobe, 2009). Pero este resultado era el esperado, ya que como apuntan Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009), la cantidad de exposición a la lengua extranjera no es lo mismo para ambos grupos. Otra posible razón que explique esa diferencia puede ser que los alumnos AICLE tuvieron que pasar una prueba de nivel para entrar en la sección bilingüe, por lo que esa prueba pudo actuar como filtro, produciendo que los mejores estudiantes en relación con las lenguas estuvieran en la sección bilingüe. Pero también, esta diferencia puede estar causada por la metodología AICLE, ya que hay estudios donde se demuestran que el enfoque AICLE afecta no solo al vocabulario pasivo, sino también a otros aspectos del aprendizaje como la producción oral o la transferencia léxica entre lenguas (Ruiz de Zarobe, 2008; Agustín Llach, 2009; Cangas Alonso, 2015).

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUSTÍN LLACH, M.P. (2009): «The Role of Spanish L1 in the Vocabulary Use of CLIL and non-CLIL EFL Learners». En Jiménez Catalán, R.M. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.): *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. U.K., Multilingual Matters, 112-130.
- BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2008): «How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching». En Boers, F. y Lindstromberg, S. (eds.): *Cognitive Linguistic Approach to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin, Mouton, The Hague, 1-65.
- CANGAS ALONSO, A. (2013): «Receptive vocabulary size of secondary Spanish EFL learners», *Revista de Lingüísticas y Lenguas Aplicadas*, 8, 66-75.
- (2015): «Receptive Vocabulary of CLIL and non-CLIL Primary and Secondary School Learners», *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77.
- COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. (2003): «Sex differences in L2 vocabulary learning strategies», *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (1), 54-77.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. y RUIZ DE ZAROBE, Y. (2009): «The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL learners». En Jiménez Catalán, R.M. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.): *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol, Multilingual Matters, 81-93.
- JUNTA DE EXTREMADURA (2011, 23 de abril): ORDEN de 8 de abril de 2011 por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas obligatorias en Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 77, 9711-9731. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de: <<http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2011/770o/11050111.pdf>>.
- (2013, 4 de junio): ORDEN de 27 de mayo de 2013 por la que se regula, con carácter experimental, la convocatoria de Secciones Bilingües en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional para el curso 2013/2014, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 106, 12679-12708. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de: <<http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2013/1060o/13050125.pdf>>.
- LAUFER, B. (1990): «Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words», *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 28, 239-307.
- (1991): «Knowing a word: What is so difficult about it?», *English Teachers' Journal*, 42, 82-86.

- LAUFER, B. y GOLDSTEIN, Z. (2004): «Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness», *Language Learning*, 54 (3), 399-436.
- LÓPEZ CAMPILLO, R.M. (1995): «Teaching and learning vocabulary: An introduction for English students», *Revista de la Facultad de Educación de Albacete: Ensayos*, 10, 35-49.
- MEARA, P. (1994): «The complexities of simple vocabulary tests». En Brinkman, F.G., van der Schee, J.A. y Schouten-van Parreren, M.C. (eds.): *Curriculum research: different disciplines and common goals*. Amsterdam, Vrije Universiteit, 15-28.
- MEHISTO, P., MARSH, D. y FRIGOLS, M.J. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Oxford, Macmillan Education.
- NATION, P. (2005): «Teaching Vocabulary», *Asian EFL Journal*, 7 (3), 47-54. Recuperado de: <[http://www.asian-efl-journal.com/sept\\_05\\_pn.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf)>.
- PANORAMA EXTREMADURA (2014, February 25): Unos 3.000 alumnos participan en el «V Encuentro de Centros Bilingües» en Villafranca de los Barros. *Panorama Extremadura*. Retrieved May 10, 2015 from: <<http://www.panorama-extremadura.com/texto-diario/mostrar/170406/unos-3000-alumnos-participan-en-el-v-encuentro-de-centros-bilingues-en-villafranca-de-los-barros>>.
- PIGNOT SHAHOV, V. (2012): «Measuring L2 receptive and productive vocabulary knowledge», *Language Studies Working Papers*, 4, 37-45.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. Consultado en: <<http://www.rae.es/rae.html>>.
- RUIZ DE ZAROBE, Y. (2008): «CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country», *International CLIL Research Journal*, 1, 60-73.
- SCHMITT, N. (1997): «Vocabulary learning strategies». En Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.): *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. U.K., Cambridge University Press, 199-227.
- (2008): «Instructed second language vocabulary learning», *Language Teaching Research*, 12, 329-363.
- (2010): *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. U.K., Palgrave Macmillan.