



**TESIS DOCTORAL**

**EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN DOS LENGUAS EXTRANJERAS:  
ANÁLISIS DEL TAMAÑO DEL VOCABULARIO RECEPTIVO Y PRODUCTIVO EN  
ALUMNOS AICLE Y NO AICLE DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

**INMACULADA MORA RAMOS**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO. ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC  
EN EDUCACIÓN.**

Conformidad del director y codirectora: Rafael Alejo González y Guadalupe de la Maya Retamar

Esta tesis cuenta con la autorización del director y codirectora de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.

A mis padres.  
A mi hermana, mi familia, mis amistades y Guadalupe.

*« On ne comprend jamais tout à fait une langue avant  
d'en comprendre au moins deux »*

*“You can never understand one language until you  
understand at least two.”*

- Geoffrey Willans

## **Agradecimientos**

A mis Directores de Tesis, el Dr. D. Rafael Alejo González y la Dra. D<sup>a</sup> Guadalupe de la Maya Retamar por su guía, apoyo, consejos y dedicación durante todos estos años de trabajo, pero especialmente por inspirarme y animarme a llegar donde ellos llegaron.

A mis amigas, por sus ánimos y paciencia: Jessica, que hace que sea capaz de creer que puedo conseguir todo lo que me proponga, mis amigas de toda la vida y las que llegando más tarde, han calado igual de hondo y me han ayudado con su apoyo a completar esta difícil tarea. Por todo su cariño y ánimos en los momentos más duros.

A mi pareja, por transmitirme su orgullo y motivarme a continuar en los momentos de flaqueza, superando las dificultades de cada momento con su apoyo y afecto.

A mi antigua tutora Isabel López, por su inestimable ayuda sin la cual, no hubiese podido realizar esta investigación. No sólo por abrirme las puertas de su centro y su aula sino por enseñarme como maestra y tenderme la mano como amiga.

Al equipo del SADV de la Universidad de Extremadura por tratarme tan bien los dos años que formé parte de su equipo y admirar mi trabajo.

Y por supuesto, a mi familia y, a los que no siéndolo, considero como tal. Especialmente mis padres y mi hermana, a los que les debo todo y les dedico lo que soy, lo que consigo y todos y cada uno de los propósitos logrados.

*Merci*  
*Thank you*

# Índice

Introducción .....	7
--------------------	---

## Parte I. Marco conceptual

Capítulo 1. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA ADICIONAL .....	13
1.1. Delimitación terminológica previa .....	15
1.2. La adquisición de Terceras Lenguas o adicionales .....	19
1.2.1. Distinción entre segunda y tercera lengua .....	20
1.2.2. El campo de investigación de la ATL y la adquisición de la L3 .....	25
1.3. El aprendizaje de una Lengua Extranjera .....	36
1.4. Consecuencias del Multilingüismo y la influencia interlingüística .....	44
1.4.1. La adquisición de varias lenguas: el Multilingüismo .....	49
1.4.2. Influencia interlingüística .....	56
Capítulo 2. LA COMPETENCIA LÉXICA .....	61
2.1. Definición de la competencia léxica y sus componentes .....	64
2.2. Dimensiones de la competencia léxica .....	72
2.2.1. Extensión .....	75
2.2.2. Profundidad .....	84
2.2.3. Otras dimensiones: Fuerza y Densidad Léxica .....	89
2.3. Evaluación de la competencia léxica .....	107
2.3.1. Aspectos generales .....	109
2.3.2. Tipos de test de vocabulario .....	117

Capítulo 3. REVISIÓN SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO EN LENGUAS EXTRANJERAS .....	127
3.1. Factores que influyen en el desarrollo léxico .....	128
3.1.1. La edad .....	128
3.1.2. El sexo .....	137
3.1.3. La motivación .....	144
3.1.4. El contexto de aprendizaje.....	154
3.2. Estado de la cuestión sobre la extensión y la disponibilidad léxica .....	186
3.2.1. El tamaño de vocabulario receptivo .....	186
3.2.2. El tamaño de vocabulario productivo.....	198
3.2.3. La disponibilidad léxica.....	209

## Parte II. El proceso de investigación

Capítulo 4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN .....	222
4.1. Contextualización del trabajo de investigación .....	223
4.2. Diseño de la investigación .....	228
4.2.1. Objetivos .....	228
4.2.2. Variables .....	230
4.2.3. Hipótesis .....	234
4.2.4. Método de investigación .....	240
4.2.5. La muestra de estudio .....	241
4.2.6. Instrumentos de medida y recogida de datos .....	244
4.3. Administración de los cuestionarios y tratamiento de la información. ..	252
Capítulo 5. ANÁLISIS DE DATOS.....	272
5.1. Análisis de los datos del perfil general del alumnado.....	273
5.2. Resultados de las pruebas de vocabulario.....	286
5.2.1. Datos del test de vocabulario receptivo .....	287
5.2.2. Datos del test de vocabulario productivo.....	324
5.2.3. Datos sobre la disponibilidad léxica .....	402
5.3. Datos sobre la motivación del alumnado.....	497
5.4. Análisis de la correlación entre las diferentes pruebas.....	524

Capítulo 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	536
6.1. Discusión de los resultados globales en los diferentes test.....	569
6.1.1. Resultados de vocabulario receptivo .....	569
6.1.2. Resultados de vocabulario productivo.....	574
6.1.3. Resultados de disponibilidad léxica.....	579
6.1.4. Resultados de motivación .....	587
6.1.5. Resultados sobre la correlación de todas las pruebas .....	589
6.2. Discusión acerca de las diferentes variables estudiadas .....	592
6.2.1. Variable de género .....	593
6.2.2. Variable de modelo de instrucción .....	602
6.2.3. Variable de actividades extraescolares .....	609
6.3. Contraste de las hipótesis planteadas.....	617
Capítulo 7. CONCLUSIONES .....	592
7.1. Conclusiones.....	593
7.2. Limitaciones de nuestro estudio .....	598
7.3. Futuras líneas de trabajo .....	599
Referencias bibliográficas .....	603
Anexos.....	648

---

## *Introducción*

---

El trabajo de tesis doctoral que presentamos es fruto de la investigación realizada acerca del desarrollo de la competencia léxica de un grupo de aprendices de dos lenguas extranjeras, que cursan sexto de Educación Primaria en un centro educativo público de la ciudad de Badajoz.

El origen del presente estudio viene motivado por el profundo interés personal hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta inclinación se ha nutrido tanto de nuestra formación universitaria en el ámbito de la enseñanza (en Magisterio y Psicopedagogía), como de la propia experiencia personal en el aprendizaje de idiomas a lo largo de nuestra trayectoria académica (tanto escolar como posteriormente en la Escuela Oficial de Idiomas). Fue esta vocación conjunta como docente y aprendiz, lo que nos llevó a realizar el trabajo final de Máster sobre este tema en 2014, marcando así el comienzo de nuestra trayectoria en la investigación sobre las dos lenguas extranjeras que hoy abordamos, como son el inglés y el francés.

Dentro de este ámbito tan genérico, centrar la atención sobre el aspecto concreto de la competencia léxica se debe, primero, a la dedicación investigadora y docente de los Directores de este trabajo, y segundo, a la directa relación e implicación que supone para nuestra labor profesional, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, abordar el desarrollo del vocabulario como maestra de Primaria especialista en Francés.

No obstante, la investigación sobre la competencia léxica no ha constituido hasta muy recientemente un foco de interés entre los estudiosos en adquisición de lenguas. Wilkins, en 1972, fue uno de los primeros en lamentar el menosprecio que había sufrido el tratamiento del vocabulario en los años anteriores, señalando que “without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (p. 111). No es hasta los años 80 cuando comenzamos a asistir a un creciente interés por este campo, acompañado de una intensa producción científica que ha ido mostrando la importancia y el papel clave que juega el vocabulario en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Castellano Risco, 2021). A partir de ese momento, muchos son los autores que han insistido en dicho rol fundamental del vocabulario, como por ejemplo, David (2008) cuando afirma que el vocabulario es uno de los componentes básicos de la lengua y uno de los fundamentos de la comunicación.

Precisamente por esto, es tan importante comenzar a desarrollar eficazmente una adecuada competencia léxica, especialmente desde las primeras etapas del aprendizaje, pues como sostiene Meara (1996): “lexical competence is at the heart of communicative competence” (p. 35). A este respecto, según apuntan Jiménez y Moreno (2005), nuestro conocimiento sobre cómo es adquirido el vocabulario por los aprendices de Educación Primaria y Secundaria está todavía en pañales debido fundamentalmente a la fragmentación de la investigación sobre vocabulario, al interés casi exclusivo por el estudio de la adquisición del vocabulario por parte de estudiantes universitarios y a la falta de discusión crítica acerca de la validez de los test disponibles para investigar la adquisición del vocabulario en estudiantes de Primaria y Secundaria, y por consiguiente, asistimos a una escasez de instrumentos de evaluación adaptados para ellos. Es por esto, que se ha decidido incidir en este aspecto como línea de investigación para poder promover y perfeccionar vías dedicadas a la implementación de una metodología eficaz que desarrolle la competencia léxica de nuestros alumnos, para que de este modo, podamos mejorar no solo su aprendizaje sino también el proceso de enseñanza del vocabulario.



Precisamente, es bajo esta óptica de utilizar la acción investigadora como medio para transformar y mejorar la acción educativa (Latorre et al., 2003) en la que nos basamos para realizar este trabajo, pues aunque la titulación a la que conduce esta tesis no es obligada para acceder y ejercer la profesión en nuestro nivel educativo (Primaria), sí que consideramos fundamental la formación especializada que hemos realizado a lo largo de los años de doctorado, puesto que la investigación de los docentes puede contribuir a la actualización continua y a la renovación de las prácticas pedagógicas (Mendoza Valladares, 2016). A través de las distintas actividades realizadas, como la participación en congresos, cursos, seminarios y estancias, hemos ampliado nuestros conocimientos y, sin duda, la elaboración y desarrollo de esta tesis ha sido de gran importancia para comprender y perfeccionar nuestra práctica docente en el aula de lenguas extranjeras.

Así, la investigación realizada por los docentes adopta una perspectiva diferente a la investigación educativa tradicional, porque tiene un mayor vínculo con el desarrollo profesional de los propios profesores. En tal sentido, existen trabajos que describen la naturaleza y el significado de la investigación como una actividad docente (p. ej., Cochran-Smith y Lytle, 2009; Elliott, 2004; Kemmis, 2009, 2010; Zeichner, 2003, citados en Perines Véliz, 2021). Mediante la investigación–acción, Lewin (1973) argumentaba que se podía lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. A este respecto, se distinguen tres objetivos principales de este tipo de investigación: la innovación con un enfoque en la propia práctica docente, la contribución a disminuir la brecha entre la investigación y la enseñanza y, finalmente, el desarrollo profesional.

Abordar cuestiones relativas a la innovación en los procesos educativos se integra perfectamente dentro del programa de doctorado *“Innovación en formación del profesorado. Asesoramiento, análisis de la práctica educativa y tic en educación”*, donde se desarrolla esta tesis. Además, desde que comenzó nuestra trayectoria investigadora hemos colaborado en distintos trabajos y publicaciones, intentando arrojar un poco de luz en la evaluación del vocabulario, especialmente en francés, donde son escasos los trabajos que abordan el desarrollo de la competencia léxica de aprendices de esta lengua.

Como consecuencia de todo lo argumentado anteriormente, es lógico que sea en la etapa de Educación Primaria en la que contextualicemos nuestro estudio. No obstante, situarnos en este nivel educativo, si bien ha sido muy útil para nuestro día a día en el aula, no ha resultado nada fácil para el ámbito del aprendizaje del francés en esta etapa escolar,

debido a los continuos cambios de normativa y la falta de obligatoriedad de esta materia en estos cursos, que explicamos detalladamente más adelante (capítulo 1). En contraste, el inglés ofrece la ventaja de ser la lengua extranjera estudiada por excelencia durante toda la Primaria, pero a su vez, sigue siendo la “asignatura pendiente” de los españoles, al menos en comparación con el manejo que tienen del idioma el resto de europeos, tal y como siguen demostrando a día de hoy los datos del Eurobarómetro, donde España ocupa el lugar 21 de entre los 27 países miembros de la Unión Europea en cuanto al dominio de la destreza oral en una segunda lengua (Morilla García, 2014).

Así pues, el problema de investigación que se plantea en esta tesis gira alrededor de la necesidad de profundizar sobre la adquisición y desarrollo de la competencia léxica de los estudiantes de Educación Primaria, tomando como objeto de interés el vocabulario receptivo, productivo y disponible en dos lenguas extranjeras como son el inglés y el francés. Asimismo, nuestro estudio se suma a la reciente línea de investigación sobre la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera), la cual constituye un aspecto cuanto menos innovador a la hora de aprender una lengua y su concepción completamente distinta de lo que se había conocido y venía aplicando hasta el momento sobre la enseñanza de idiomas está provocando que la metodología docente tradicional en lenguas vaya cambiando así como la competencia lingüística que adquieren los alumnos durante su escolarización. Todo ello constituye un foco de interés que consideramos necesario investigar en nuestra región.

Por otra parte, no tenemos conocimiento de que se hayan realizado hasta el momento estudios como el nuestro, ya que la mayoría de la literatura científica revisada se centra en una lengua extranjera, pero apenas hemos encontrado investigaciones que traten estas dos lenguas al mismo tiempo, y que sepamos, ninguna en aprendices tan jóvenes (pues se concentran en los niveles de Secundaria y superiores) como tampoco la interrelación que pueda darse con distintos factores individuales (como el género) o sociales (como el modelo de instrucción), lo cual se convierte en uno de los mayores atractivos de nuestro trabajo. Existe, pues, una laguna que pretendemos, en parte, cubrir con esta investigación.

Para llevar a cabo este propósito, la presente tesis doctoral se estructura en tres partes: en primer lugar, se realiza una fundamentación teórica en la que se revisa la evidencia científica de la que disponemos hasta el momento sobre este tema y posteriormente, se aplica un marco empírico en el que se analizan los resultados no solo entre los grupos de

estudiantes sino también entre ambas lenguas y los dos momentos (pretest-postest) en los que medimos su vocabulario. Tras estas, la tercera y última parte contiene la discusión y conclusiones a las que llegamos, donde realizamos nuestra propia aportación al área de investigación.

El marco teórico se divide en tres capítulos diferentes. Como incluimos el estudio de las dos lenguas, el inglés se establece como la segunda lengua (L2) y el francés como la tercera (L3) de nuestros alumnos, lo que nos lleva a iniciar esta parte de fundamentación abordando el aprendizaje de una lengua adicional. En base a esto, el primer capítulo aborda la terminología que emplearemos a lo largo de la investigación y conceptualiza todo lo relacionado con la adquisición de una tercera lengua (y adicionales -TLA-), exponiendo las características con respecto a la lengua extranjera (LE), las relaciones que se producen entre ellas, y también las implicaciones en todo este complejo ámbito multilingüe y plurilingüe.

Tras esta delimitación de nociones previas, el siguiente capítulo aborda el tema en torno al cual gira esta tesis, como es la competencia léxica. A lo largo de las diferentes secciones, vamos realizando un recorrido que va desde la visión teórica hasta la práctica, comenzando con su definición e importancia en el lenguaje, pasando por la explicación de las dimensiones, donde nos detenemos a dedicarle especial atención a la extensión del vocabulario, y continuando con los criterios de selección léxica. Terminamos este segundo capítulo con la aplicación práctica de la competencia léxica por medio de su evaluación, presentando los distintos tipos de test de vocabulario y centrándonos en los que miden el tamaño del vocabulario, entre los cuales, se encuentran los que hemos utilizado como instrumentos para la presente investigación.

El tercer y último capítulo plantea qué factores influyen en el desarrollo léxico. En primer lugar hablaremos sobre los individuales, como la edad, el sexo y la motivación, para acabar con aquellos contextuales, como el modelo de instrucción que se desarrolla tanto dentro del entorno formal (específicamente, el enfoque AICLE) como del contacto adicional en otros entornos informales. En segundo lugar, realizamos una revisión de los estudios realizados al respecto del vocabulario receptivo, productivo y repasamos la noción de disponibilidad léxica que, aunque no constituye una dimensión propiamente dicha de la competencia léxica, nos permite indagar en el vocabulario aprendido por nuestros estudiantes y extraer conclusiones sobre la selección del léxico.

La segunda parte de nuestra tesis está formada por el marco empírico, que se compone de dos capítulos donde presentamos el desarrollo de la investigación (capítulo 4) y exponemos el análisis de datos (capítulo 5). En el cuarto, planteamos el diseño de nuestro estudio, los objetivos e hipótesis que hemos establecido, la composición y características de la muestra y explicamos los distintos instrumentos que hemos utilizado para este trabajo. En el quinto, analizamos los datos obtenidos de todas las pruebas realizadas: el cuestionario inicial del perfil general del alumnado y de motivación, las pruebas de vocabulario y la correlación entre todas ellas.

Finalmente, se discuten los resultados obtenidos con estudios anteriores en cada uno de los aspectos abordados, y se exponen las conclusiones alcanzadas tras todo el proceso de investigación, así como las limitaciones del estudio y una propuesta sobre las futuras líneas de investigación, puesto que no debemos olvidar que la investigación promueve la innovación y el desarrollo, permitiendo que podamos seguir avanzando y mejorando cada día. Por último, se recogen las referencias bibliográficas y se compilan los anexos, donde mostramos los cuestionarios y test utilizados, así como las pruebas estadísticas realizadas en el análisis de datos.

---

# *Capítulo 1*

---

## **EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA ADICIONAL**

El primer capítulo comienza presentando el planteamiento general acerca de lo que supone la adquisición de una lengua adicional y su relevancia, ofreciendo una panorámica general de la terminología que vamos a manejar durante todo el trabajo y con el fin de precisar la diferencia entre una segunda, tercera y sucesivas lenguas con respecto a una lengua extranjera. Una vez aclarada la conceptualización de cada una de ellas, nos planteamos la influencia interlingüística que se produce y la relación entre todas para conocer la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua, en primer lugar, y el contexto de enseñanza multilingüe, en segundo, asentando así una base teórica que nos permita posteriormente comprender mejor las respuestas aportadas por los participantes en las pruebas realizadas en las dos lenguas analizadas (inglés y francés) de nuestro trabajo de investigación.

El dominio de más de una lengua no es un propósito novedoso, pues el Consejo de Europa (CE) ya planteó en la década de los 90, el objetivo de que los ciudadanos europeos adquiriesen dos lenguas además de la materna (Commission européenne, 1995). Desde entonces, tanto las políticas europeas como las nacionales y regionales han contribuido a fomentar el plurilingüismo, aunque la manera en que se implementa varía significativamente según el contexto.

Este interés en conocer varias lenguas ha ido creciendo especialmente en los últimos años. A nivel internacional, la Comisión Europea expuso en la Cumbre sobre los derechos sociales celebrada el 17 de noviembre de 2017 en Gotemburgo (Suecia), la idea de un “Espacio Europeo de Educación” marcándose para 2025 que, en dicho espacio, “hablar dos idiomas, además de su lengua materna, sea lo normal” (Consejo de Europa, 2017). En nuestro país, tanto la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE) que está en vías de derogarse, como la nueva Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, denominada LOMLOE, reflejan estas metas europeas al plantear entre sus objetivos generales: “la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras” (Ley Orgánica 3/2020).

Centrándonos en la comunidad autónoma contexto del presente estudio, Extremadura presenta una legislación educativa propia que concreta las metas mencionadas a nivel nacional e internacional, reflejadas en la Ley 4/2011 de 7 de marzo de Educación de Extremadura (LEEX). En ella, se apuesta fuertemente por el fomento del plurilingüismo, impulsando un modelo educativo que persigue a través de los diferentes currículos la adquisición de competencia comunicativa en, al menos, dos lenguas extranjeras. Para ello, se siguen las directrices y niveles del el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL), establecido por el Consejo de Europa, tal y como se contempla en su artículo 74.4. (Consejo de Europa [CE], s.f.).

Conscientes de la importancia creciente que el conocimiento de lenguas tiene para los ciudadanos extremeños, la Junta de Extremadura, inició diversas medidas que arrancaron el año 2000 con la anticipación de la primera lengua extranjera al primer ciclo de Primaria, y continuaron posteriormente con la anticipación de la lengua extranjera al segundo ciclo de Infantil (a partir de cuatro años), la introducción de una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de Primaria, y la creación de Secciones bilingües, tanto el

último ciclo de Primaria como en toda la Educación Secundaria (E.S.O). Actualmente, en la etapa de Educación Primaria, que es la que nos ocupa en nuestra investigación, la lengua inglesa es estudiada prácticamente por todo el alumnado como primera lengua extranjera, y la segunda puede ser el francés, el portugués y, en muy pocos casos, el alemán. Del mismo modo, el inglés es el idioma predominante en las Secciones bilingües.

Esta nueva realidad ha motivado un gran número de investigaciones que abordan la adquisición de más de una lengua, en especial, sobre la lengua inglesa, en la que precisamente la producción científica ha sido mayor. Es por ello por lo que uno de los aspectos novedosos de nuestro trabajo reside en abordar, además de esta, la lengua francesa y la razón por la cual, comenzamos el primer capítulo profundizando sobre la tercera lengua (L3). De este modo, además de continuar con la línea de investigación ampliamente afianzada como es la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), pretendemos también contribuir al campo de la Adquisición de Terceras Lenguas y Adicionales (ATL). Así pues, creemos importante también tratar de comprender la influencia interlingüística y abordar la relación entre las diferentes lenguas extranjeras que se vea reflejado en el conocimiento léxico de los aprendices, sobre todo, porque de acuerdo con De Angelis (2007, p. 33) dicha influencia es más frecuente en los primeros estadios de la adquisición de una L3, como es en este caso, el tercer ciclo de Educación Primaria, y en lo que refiere a la adquisición del léxico, por ser el aspecto donde esa influencia entre las lenguas se hace más evidente (Bono, 2007, p.4).

### **1.1. Delimitación terminológica previa**

La diversidad lingüística en la época de globalización que vivimos actualmente plantea para la humanidad numerosos retos no sólo en las dimensiones éticas y culturales, sino también en el ámbito de la enseñanza. Guiados por la necesidad de desenvolverse en el mundo cada vez más globalizado, los estudiantes de idiomas se enfrentan con el problema del aprendizaje de más de una lengua, lo que supone un reto psicolingüístico tanto para los adultos como para los niños en cuanto a la adquisición de una nueva lengua (Dmitrenko, 2012). Debido a su gran importancia dentro del marco social así como del educativo, se han elaborado numerosas teorías e hipótesis sobre las segundas lenguas y el modo en que se aprenden y adquieren. Las llamadas teorías de ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) focalizan su atención en el aprendizaje de una segunda lengua y los

procesos que se relacionan con él y su adquisición. Al tratarse de una cuestión de actual vigencia cuyas conclusiones no han podido ser tomadas por el momento como absolutas, el estudio de las lenguas ha dado, y sigue dando, lugar a gran cantidad de investigaciones (García, 2013).

Lo primero para una mejor comprensión de lo que aquí exponemos es precisar que existen unas determinadas matizaciones terminológicas. Según García (2013) podemos llamar *primera lengua* a aquella que aprende el niño de sus cuidadores, generalmente sus padres y familia, y de su entorno. Sin embargo, tal y como recogen los autores del proyecto Inter\_ECODAL (<https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>) el adjetivo “primera” puede entenderse en dos sentidos: el cronológico, por ser la primera que se ha adquirido, y entonces coincide con la lengua materna; o bien como aquella que usa más frecuentemente y con mayor habilidad y soltura, por ser la que mejor domina; pudiéndose desenvolver en el mayor número de situaciones, de contextos, de modos de uso y de registros. En ese caso, no necesariamente coincide con la materna, que además de poder ser más pobre en recursos expresivos y en cantidad de contextos de uso, puede incluso haberse quedado en un estadio de subdesarrollo en cuanto a alfabetización y posibilidades de variación diafásica (Inter\_ECODAL, s. f.). Siguiendo con estos autores, otro término para la misma realidad es el de *lengua nativa* (hablante nativo de una lengua), y *lengua materna* (la lengua que se adquiere en la infancia mediante la interacción con adultos del entorno), aunque en el campo de la enseñanza de lenguas suele utilizarse *primera lengua* (L1) (Inter\_ECODAL, s. f.). Recogiendo estas ideas, Lozano (2012) define la L1 como la primera lengua que el hablante ha adquirido, y añade que “se aprende de manera natural a través de la interacción con los demás hablantes del entorno, sin necesidad de instrucción formal”. Algunos autores le dan el nombre de “lengua primera”, “principal”, “nativa”, “de pertenencia”, “de origen” o “vernáculo” (Lozano, 2012, p.29).

En un sentido amplio, la *segunda lengua*, por tanto, será aquella lengua que el niño aprende, bien sea formal o informalmente, y que se añadiría a la primera (García, 2013). Haciendo alusión a los términos anteriores, Ribeiro Guevara define un segundo idioma o una segunda lengua, como aquella que “habla una persona sin que sea su idioma nativo. Más específicamente, es el idioma que una persona aprendió tras haber desarrollado su lengua materna durante su niñez” (2021, p.1). Siguiendo a este autor, en lingüística a la lengua materna, primera lengua o lengua nativa se la denomina L1, mientras que a la segunda lengua se la denomina L2. De nuevo, siguiendo las matizaciones de Lozano



(2012), el término segunda lengua (L2), suele emplearse para indicar que se trata de la primera L2 en la cual el sujeto tiene una alta competencia y que usa como instrumento de comunicación cotidiano en el medio social en el que se desenvuelve. Pone por ejemplo, “el caso de un español, residente en España, que trabaja en una empresa francesa en la cual emplea el francés de manera natural y frecuente como vehículo de comunicación” (p.30-31). En cualquier caso, también se puede usar la expresión general de lenguas no nativas y las siglas Ln. No obstante, tal y como expone De la Maya (2015, p.33) citando a De Angelis (2007) y Jessner (2007):

muchos investigadores apoyan la hipótesis de que no existen diferencias en los procesos subyacentes a la adquisición de las lenguas no nativas, de manera que el término *second* es aplicado, a modo de término paraguas, para designar por igual a la segunda lengua y a cualquier otra lengua no nativa, siendo usado junto con el término bilingüismo como términos genéricos para el multilingüismo. (De la Maya, 2015, p 33).

Algunos ejemplos son los enumerados en el trabajo de Zhao (2014) como Singh y Carroll (1979) para quienes estudiar una L3 solo es aprender otra L2. También Myles y Mitchell (1998) defienden esta asunción bajo el hiperónimo de “paraguas” para el término de L2 que incluye todas lenguas extranjeras. En su teoría, los procesos de la adquisición de una L2 y la de una L3, L4, y sucesivas, se desarrollan de la misma manera (Zhao, 2014). A pesar de ello, como prosigue la misma autora, varios investigadores (entre otros Pennington, 1999; Wilson y Sperber, 2006, citados en Zhao, 2014) han mostrado la importancia del conocimiento lingüístico previo y de la experiencia del aprendizaje previa en la cognición humana. La propia De Angelis (2007, p.5) hace alusión al sentido común para pensar que los conocimientos previos de otras lenguas no nativas pueden marcar una diferencia, aunque los defensores de esa *no difference assumption* no consideren este conocimiento previo como una variable relevante en sus estudios. De acuerdo con De la Maya (2015), esta divergencia de opiniones, citando a Hoffman (2001) y De Angelis (2007), conduce a confusiones que también se reflejan en la terminología utilizada en este campo, ya que en ocasiones se utilizan términos como sinónimos que en realidad representan conceptos distintos. Esto genera bastante ambigüedad en la investigación y puede suponer “no solo cierta confusión terminológica sino que se generalicen resultados de investigación que son solo aplicables a ciertos grupos de aprendices” (p.37).

Precisamente en cuanto a la terminología, referida a la cuestión de la enseñanza de una segunda lengua y el modo en que se desarrolla, es inevitable mencionar términos tales como *aprendizaje* y *adquisición*, que aparecen en los títulos de los apartados del presente trabajo. Por ello, debemos detenernos de nuevo a realizar una aclaración acerca de las similitudes y diferencias que existen entre ambas expresiones, que gran número de investigadores utilizan en muchos casos indistintamente (García, 2013).

Entre los que conciben ambos términos de manera distinta, debemos comenzar por uno de los autores más reconocidos dentro del marco de la ASL como es Stephen Krashen, cuyas investigaciones y conclusiones, poseen todavía gran vigencia y son un punto de partida de muchos estudios. Este autor lleva a cabo un exhaustivo análisis de la diferenciación de los términos *adquisición* y *aprendizaje*. Su teoría sostiene que la competencia en una segunda lengua puede ser desarrollada de dos formas: gracias a la adquisición (un proceso subconsciente) o al aprendizaje (proceso consciente de las reglas gramaticales). Define el término de adquisición como:

un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, debido a la necesidad de comunicación, donde no hay un esfuerzo consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. Para que ocurra la adquisición es necesaria una gran interacción del individuo con la lengua meta. (Krashen, 1985, p. 74).

Eliason (1994) entiende esta definición como resultado del contacto en la comunicación natural, como sucedería en la calle, en que el énfasis está puesto en el significado; lo que importa no es la estructura de la lengua, sino lo que se quiere decir. En la explicación de García (2013) acerca de la adquisición lingüística, compara este proceso subconsciente, con el de los niños pequeños cuando aprenden su propio idioma, donde no poseen una consciencia de la actividad que están llevando a cabo. Así, quienes adquieren los idiomas no son tampoco conscientes de las reglas gramaticales que utilizan, sino que desarrollan un sentido de lo que es correcto.

El aprendizaje, por su parte, tiene ocasión de manera consciente, como resultado de estudios de las estructuras y de los significados. Suele ser un aprendizaje formal, como sería el caso de la instrucción en la escuela. La lengua adquirida está disponible para su empleo automático; en tanto que la lengua aprendida es metalingüística y está disponible

para su uso controlado por la autocorrección (Eliason, 1994). Este proceso de aprendizaje, según Krashen consiste en “el conocimiento formal y profundo de la L2”. En este caso, el individuo ha interiorizado las estructuras gramaticales de la L2 y es capaz, no solo de reproducirlas de manera consciente, sino también de explicarlas. Este mecanismo según esta visión es el que estaría presente en los contextos de habla extranjera, donde el individuo que aprende es consciente y el discurso resultante es poco fluido porque el alumno se encuentra más preocupado por la manera en que se transmite el mensaje que por el mensaje en sí (García, 2013). La diferencia entre la adquisición y el aprendizaje es el principio básico del aprendizaje natural del lenguaje. Sintetizando, la adquisición se realiza durante una serie de actos comunicativos en situaciones informales mientras que el aprendizaje formal del lenguaje está sujeto corrección y revisión de la producción lingüística y no se produce en un contexto natural de comunicación (Cabrera, 2014). Evidentemente, como afirma Eliason (1994), existen críticas a las teorías de Krashen, ya que parece imposible determinar en qué punto el aprendizaje de una lengua pasa al de la adquisición. Una de las investigadoras que considera ambos términos como un continuo es Jessner (2008) cuando afirma que “nowadays most researchers have become familiar with the continuum use of the two terms covering all sorts of learning, from implicit intake to explicit learning” (p. 18), y siguiendo esta visión, De la Maya (2015) en su trabajo de tesis doctoral utiliza indistintamente los términos adquisición y aprendizaje cuando se habla en sentido genérico, con las que coincidimos también en la presente investigación.

Una vez aclarados estos conceptos previos, podemos centrarnos en la diferencia del proceso de adquisición de las distintas lenguas, prestando especial atención al área de las terceras y adicionales que, como exponemos a continuación, ha recibido menor atención en comparación con la arraigada línea de investigación de la ASL.

## **1.2. La adquisición de Terceras Lenguas o adicionales**

Como afirma Jensen (2022), la mayoría de la población mundial habla más de una lengua. Las exigencias profesionales y los intercambios internacionales llevan a que, no solo sea necesario hablar o aprender una segunda lengua, sino al menos, una tercera también. Además, teniendo en cuenta el contexto tanto natural como formal y las situaciones sociolingüísticas tan diversas, no es complicado encontrar personas que

aprenden una tercera o cuarta lengua (Cenoz y Hoffmann, 2003). Siguiendo a Cenoz et al. (2001, p.2):

Third language acquisition in the school context and trilingual education are not new phenomena but are becoming more widespread because of the trend to introduce a foreign language from an earlier age and a second foreign language at the end of primary school or in secondary school and the increasing use of minority languages in education in many parts of the world.

Siguiendo a Cenoz (2013a), muchas personas aprenden y utilizan una tercera lengua, especialmente en entornos multilingües donde varias lenguas forman parte de la vida cotidiana. Un ejemplo lo encontramos en nuestro propio país, donde hay comunidades autónomas monolingües como por ejemplo la que aquí nos ocupa, Extremadura, y multilingües como Galicia, Cataluña y País Vasco, donde se han realizado múltiples investigaciones que tomamos como referencia en el campo de la adquisición de terceras lenguas. En reconocimiento de esta realidad multilingüe, es necesario comprender mejor cómo se adquieren las nuevas lenguas en las poblaciones bilingües y multilingües. En las dos últimas décadas, este tema se ha investigado desde distintos puntos de vista: la lingüística, la psicología, la sociología y la educación (Jensen, 2022).

### **1.2.1. Distinción entre segunda y tercera lengua**

La adquisición de terceras lenguas (ATL) es un campo de investigación relativamente nuevo que se ha expandido rápidamente en los últimos años, y ha puesto de relieve las diferencias entre adquirir una segunda y una tercera lengua (Cenoz, 2013a). Sin embargo, la adquisición de esta última (L3) se ha tratado durante mucho tiempo como una rama secundaria dentro de la adquisición de la segunda lengua (Zhao, 2014). Hasta cierto punto, esto es un resultado directo del uso del término ‘L2’ para referirse a cualquier idioma “no nativo” o “extranjero” (Jaensch, 2013).

Como ya comentamos anteriormente, al principio de la investigación sobre la ASL, el término de L2 refirió a la primera lengua extranjera y cada una de las lenguas no nativas que una persona está adquiriendo. Es decir, los primeros autores vieron el proceso de la ASL similar con el de la ATL (Thomas, 2019). Esta opinión, como ya expusimos en el apartado anterior, es conocida como la “*no difference assumption*”. No obstante, como

afirma Thomas (2019), en la era actual esta hipótesis no puede sostenerse. Varios autores, han destacado la relevancia del conocimiento lingüístico previo y la experiencia del aprendizaje en la cognición humana (Cenoz y Hoffmann, 2003; Hammarberg, 2001 entre otros). Gradualmente, se ha reconocido que el proceso de ATL difiere de la adquisición de una segunda lengua (ASL) y de la lengua materna (ALM) debido a su complejidad (Zhao, 2014). Además, estudios sobre la L3 han proporcionado nuevas perspectivas relacionadas con el proceso de aprendizaje de idiomas, superando en algunas áreas a las investigaciones sobre la lengua materna y la segunda lengua.

La investigación ha demostrado que la primera lengua (L1) tiene una gran repercusión en la adquisición de la L2, y la proximidad entre ambas lenguas juega un papel importante en este proceso (Odlin, 1989; Gass y Selinker, 2001; Herdina y Jessner, 2002). Sin embargo, la presencia de dos lenguas previamente aprendidas, en lugar de una sola, hace que el proceso de ATL sea más complejo (Molnár, 2008). En este sentido, coincide Cenoz, diciendo: “multilingual acquisition presents more diversity than second language acquisition and its study presents greater complexity” (2000, p. 40); y explica que esta complejidad de la L3 se debe a todos los factores presentes en la adquisición de una L2 más aquellos adicionales que tienen que ver con el tamaño del repertorio lingüístico del alumno, así como su experiencia como aprendiz de lenguas (Cenoz, 2010).

Profundizando más sobre esto, la misma autora en otro de sus trabajos (2013a), expone que la ATL comparte muchas de las características del ASL, pero también existen diferencias importantes porque los estudiantes de terceras lenguas ya tienen al menos dos lenguas en su repertorio lingüístico. Según su visión, los estudiantes de L3 pueden utilizar dicho repertorio lingüístico más amplio, por ejemplo, relacionando las nuevas estructuras, el nuevo vocabulario o las nuevas formas de expresar las funciones comunicativas con las dos lenguas que ya conocen, y no sólo con una de ellas, como en el caso de los monolingües. De acuerdo con esta autora, las personas que han pasado por el proceso de aprendizaje de una segunda lengua son también estudiantes de idiomas más experimentados y es probable que hayan desarrollado ciertas destrezas y estrategias que pueden reactivarse y adaptarse al nuevo reto de aprender otra lengua. Destacamos aquí la comparación a modo de ejemplo que realiza de esta experiencia con caminar, conducir un coche y luego un autobús:

We could compare this experience to walking (L1), then learning to drive a car (L2) and then facing the challenge of driving a bus (L3). The experience of driving a car, despite involving different skills and strategies, can nevertheless be extremely useful when driving another type of vehicle: the starting point is not the same as for an absolute beginner (Cenoz, 2013a, p.73).

En esta misma línea, Zhao (2014) plantea que la principal razón para distinguir la L3 de la L2 reside en su diferente dominio conceptual: en el proceso de adquisición de una L2, la lengua materna es el único recurso de la transferencia, en cambio, la L3 involucra por lo menos a una lengua más. Por un lado, señala que “una lengua más implicará un proceso mental más complicado” (p.37). Esto sigue a Kallenbach (1996, 1998) que afirma que la diferencia principal es que un estudiante de L3 posee muchos conocimientos y estrategias que no tiene uno de L2. Una lengua más significa que como aprendices deben ejercer esfuerzos adicionales para guardar sistemas lingüísticos de cada lengua por separado. Consecuentemente, tendrán una capacidad analítica más avanzada, así como un mayor conocimiento metalingüístico (Thomas 2019). Por otro lado, otra diferencia entre la L2 y la L3 se refiere a las rutas de aprendizaje, las cuales, son más limitadas para la L2 (ya que solo pueden ser dos: 1) aprendida después de L1 o 2) al mismo tiempo que la L1) comparado con la L3, cuya adquisición puede tomar una variedad de rutas. A este respecto, Cenoz (2000) sostiene que se pueden observar por lo menos cuatro órdenes de adquisición de tres lenguas:

1. Adquisición de L1, L2 y L3 al mismo tiempo.
2. Adquisición de L1, L2 y L3 de manera consecutiva.
3. Adquisición de L2 y L3 al mismo tiempo, después de L1.
4. Adquisición de L1 y L2 al mismo tiempo, antes de L3.

Es lógico que diversas rutas de instrucción den como resultado diversos resultados del aprendizaje, y en consecuencia, la lengua adicional cree un fondo más complejo de investigación (Zhao, 2014). En este sentido, podemos encontrar que otra diferencia notable entre el ASL y el ATL está relacionada con la diversidad de contextos de aprendizaje (Cenoz, 2013a).

Por ASL se entiende normalmente una segunda lengua que se aprende cronológicamente después de la primera, pero dicha lengua, puede aprenderse de formas significativamente diferentes. Como ejemplifica Cenoz (2013a), una segunda lengua puede estudiarse como lengua extranjera durante unas horas a la semana en la escuela, o puede ser la lengua de enseñanza o la lengua principal de la comunidad. También, puede haber diferencias relacionadas con muchos otros factores, como la edad, los métodos de enseñanza o la motivación. En el caso de la ATL, la misma autora expone que esta diversidad no sólo se da en la lengua meta sino que también está relacionada con la forma en que se adquirió la segunda lengua. Además, añade:

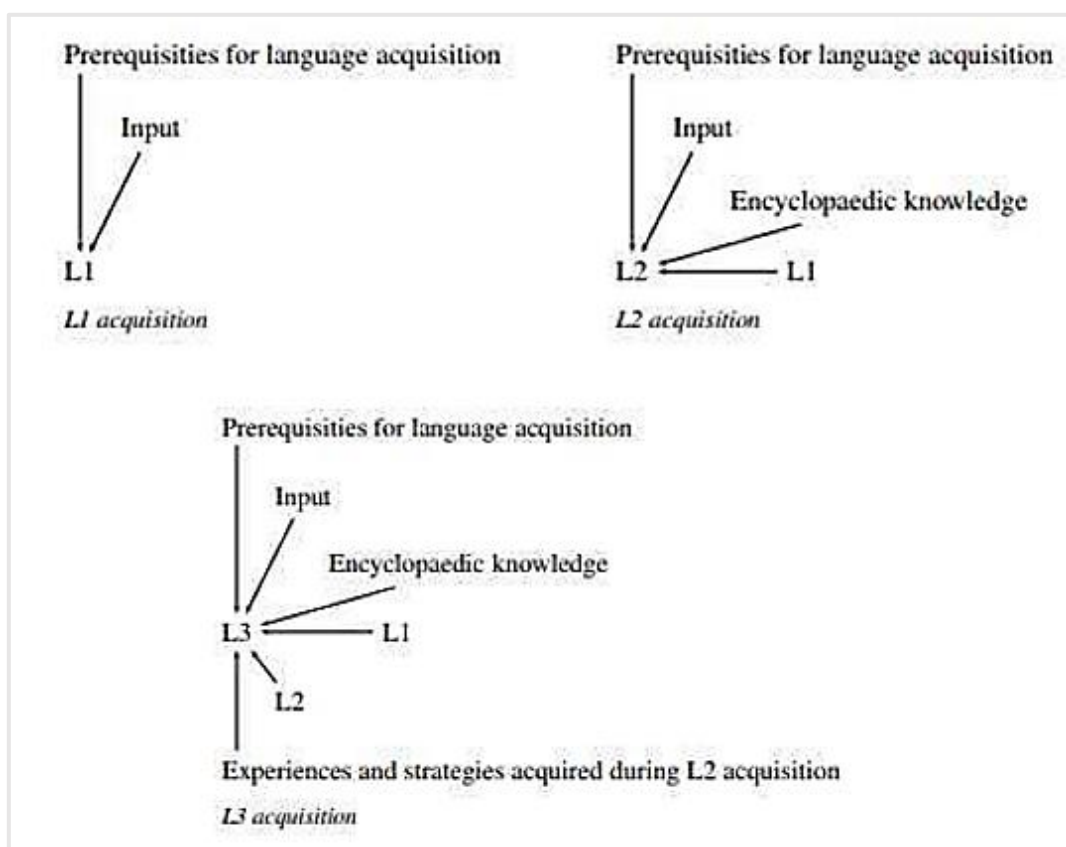
it is important to take into account that TLA is very common among early bilinguals who have acquired their two first languages simultaneously. There can be also important differences in the use of the languages. Some L3 learners are active bilinguals who use their other two languages in everyday life, while others live in a monolingual context and use their second language, in this case a foreign language, only occasionally. (Cenoz, 2013a, p.73)

Continuando con esta misma idea, Jensen (2022) sugiere que los bilingües tienen puntos de partida diferentes de los monolingües cuando se enfrentan al aprendizaje de idiomas. Según esta autora, a nivel consciente, los bilingües secuenciales pueden reutilizar estrategias y herramientas metacognitivas aprendidas durante la adquisición de lenguas no nativas, mientras que, a nivel subconsciente, los bilingües tienen acceso a dos sistemas lingüísticos en sus mentes, lo que puede generar influencias interlingüísticas facilitadoras o no facilitadoras. En relación a esto, Green (2017) ha encontrado que la primera lengua (L1) ejerce una influencia decisiva sobre la adquisición de una segunda lengua (L2) al inicio del proceso. De manera similar, se presume que los sistemas lingüísticos preexistentes también influyen en la adquisición de una tercera lengua (L3), pero actualmente existe poco acuerdo sobre si esta influencia proviene de ambas lenguas adquiridas previamente o principalmente de una de ellas (Jensen, 2022). En efecto, Falk y Bardel (2010) señalan que una importante diferencia entre L2 y L3 es la accesibilidad a múltiples lenguas previamente conocidas, lo cual puede influir en la nueva lengua. Utilizando el modelo de Hufeisen (1998) representado en la Figura 1.1, estos autores explican que en la adquisición de una segunda lengua (L2), se añade el conocimiento previo de la lengua materna (L1) y el académico. Sin embargo, en la adquisición de una tercera lengua (L3), se suman otros dos factores: la L2 y las experiencias y estrategias

utilizadas durante el aprendizaje de esta última. Por lo tanto, el aprendiz puede emplear las mismas estrategias nuevamente en la adquisición de la L3 (Thomas, 2019).

**Figura 1.1.**

*La adquisición de la primera lengua frente a la de una segunda y tercera lengua (Falk y Bardel, 2010; Hufeisen, 1998).*



*Nota:* tomada de *La influencia interlingüística: Estudio de caso: la influencia de otras lenguas en la adquisición del español por aprendices flamencos* (p.23 y p.26), por P. Thomas, 2019.

Uno de los primeros investigadores que marcó esta diferencia fue Ringbom (1986), quien observó que mientras menos conoce un aprendiz una nueva lengua, más recurrirá al conocimiento lingüístico previo. La originalidad de su obra reside en ser uno de los pioneros al afirmar que este conocimiento previo no solo viene de la lengua materna, sino puede tener sus raíces en otra lengua extranjera. Añade que esta influencia se ve más en las fases iniciales de la ATL y que diferentes lenguas pueden cooperar para influir en la adquisición de una tercera lengua. Y es que, un factor crucial en la adquisición de una lengua adicional ya sea segunda, tercera o posteriores, es la influencia interlingüística, que trataremos en detalle más adelante.



Sin embargo, como expone Cenoz (2013a), también es cierto que la ATL no sólo presenta diferencias, sino también similitudes con la ASL, dado que ambos son procesos de adquisición de una lengua no materna. El matiz clave reside en que, según esta autora, la ATL “brings together SLA and bilingualism because it is related to the outcomes of bilingualism along with other cognitive and social outcomes such as metalinguistic awareness or creativity (see, for example, Baker 2011)” (p.74).

## 1.2.2. El campo de investigación de la ATL y la adquisición de la L3

### Delimitación terminológica

De acuerdo con De la Maya (2015), el carácter novel de la disciplina, del que hablábamos anteriormente, se manifiesta también en la terminología utilizada para designar el propio campo de estudio, dado que encontramos múltiples términos como: *Multiple Language Acquisition*, *Multilingual Acquisition*, *Third Language Acquisition* (TLA) y *Third or Additional Language Acquisition*, según explica la misma autora, con ellos nos referimos expresamente a todas las lenguas, más allá de la L2, sin establecer preferencia por alguna en particular.

Así pues, es necesario definir bien lo que se entiende por *Adquisición de Terceras Lenguas* (ATL) y *tercera lengua* (L3) ya que serán los términos que utilizaremos más frecuentemente en la presente investigación. Hammarberg (2010) define la tercera lengua (L3) como una lengua no nativa adquirida o utilizada por una persona que ya conoce una o más segundas lenguas (L2) aprendidas después de la infancia, además de una o más lenguas maternas (L1) adquiridas durante esa etapa inicial. Según Cenoz (2012, 2013a), el término ATL se refiere a la adquisición de una lengua que es diferente de la primera y la segunda y se adquiere cronológicamente después de ellas o después de las dos primeras lenguas en el caso de los bilingües tempranos. Bono (2011) lo explica como una reducción a un término más satisfactorio aunque menos económico, con el que coincidimos mejor: *adquisición de terceras o adicionales lenguas*.

Para Zhao (2014), el concepto de L3 tiene múltiples definiciones, algunas de las cuales se refieren a cualquier lengua adquirida después de una segunda lengua, mientras que otras enfatizan el número ordinal en la secuencia de adquisición. Por ello, en su trabajo aclara que la L3 es igual a la lengua número tres en el orden de la secuencia de adquisición

de lenguas, así como ocurre también en el de De Angelis y Selinker (2001), para los cuales, las lenguas adquiridas por los participantes se enumeran según el orden de adquisición. En cambio, otros estudiosos consideran que el orden de los idiomas debe corresponder al nivel de competencia del sujeto en cada uno. Un ejemplo de ello es la investigación de Hammarberg (2001) sobre la influencia de L1 y L2 en la producción de L3, donde utilizó el término L3 para indicar la lengua que está adquiriendo en ese momento el aprendiz, que no equivalía a la lengua adquirida en tercer lugar, sino a la más reciente.

We will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language that the person has acquired after L1. It should be noted that L3 in this technical sense is not necessarily equal to language Number three in order of acquisition. (Hammarberg, 2001 p.22).

Esto da lugar a otro punto de vista para delimitar la L3, por el que la L1, no solo se define como la lengua que una persona ha aprendido al nacer, sino también como la que una persona domina mejor. Si transferimos esta noción a la de L3 y L2, el número aquí manifestará la fluidez de cada lengua adquirida (Zhao, 2014). Algunos investigadores como los citados, y también Sánchez Lobato (2009) están a favor de delimitar la secuencia de las lenguas adquiridas según el nivel de competencia y experiencia en cada una. Como señala el autor, la lengua que el hablante aprovecha con más frecuencia para expresarse en otro idioma es la L1, sin tener que coincidir forzosamente con la lengua materna del aprendiz.

No obstante, como afirma Lozano (2012) teniendo en cuenta que la competencia comunicativa del sujeto en un idioma puede y suele fluctuar con el paso del tiempo, en función de una multiplicidad de circunstancias (frecuencia de uso, exposición al idioma, tiempo dedicado a su aprendizaje, etc.), resulta poco operativo calificar los idiomas que conoce el hablante bajo este criterio. Por esta razón, esta autora considera que la L3 es la lengua que el sujeto ha asimilado tras la L1 y una L2, independientemente de su nivel de competencia. Bajo este mismo pensamiento, Jaensch (2013), asume el número para reflejar el orden cronológico de adquisición del alumno, es decir, cuando un individuo con conocimientos de dos lenguas aprende otra lengua adicional, se considera que está adquiriendo una L3.

Otras definiciones de una L3 se refieren a cualquier lengua adquirida más allá de la L2 (Truscott y Sharwood, 2019) o a cualquier lengua objeto de investigación en un estudio multilingüe (Falk et al., 2015). Por ejemplo, Fouser (2001, citado en Zhao, 2014) adoptó la notación  $L_{\geq 3}$  para incluir todas las lenguas adquiridas más allá de la L3 sin añadir otro término numérico, tales como L4, L5, etc. evitando así el malentendido de considerar la primera lengua extranjera como L3.

Hasta hoy, tal y como afirma Zhao (2014), es aún discutible la definición de L3 debido a su complejidad, ya que el estudio de la tercera lengua implica a diversos campos de la investigación. Sin embargo, coincidiendo con esta autora, creemos que la L3 constituye un concepto diferente de la L2. Como ya hemos expuesto, a este término se le ha dado diferentes significados en la literatura, a veces dependiendo del dominio del idioma, el uso, la ubicación, la cronología de los idiomas adquiridos o cualquier combinación de estos factores (De Angelis, 2007; Hammarberg, 2010; Hoffmann, 2001). La investigación ha dejado en claro que incluso los niveles bajos de competencia en un idioma intermedio pueden afectar el estado inicial de la L3 de un alumno (De Angelis y Selinker, 2001; Jaensch, 2008).

Por lo tanto, como señala Jaensch (2013) es fundamental considerar cada uno de los idiomas del alumno en términos de su posible influencia. Como afirma De la Maya (2015), lo que queda claro en esta búsqueda de una denominación adecuada para esta disciplina es la necesidad de utilizar términos claros y precisos para evitar ambigüedades y sesgos en las investigaciones. Por esta razón, en este trabajo adoptamos la versión del orden de adquisición para referirnos a la L3, en consonancia con los investigadores mencionados como De Angelis y Selinker (2001), Lozano (2012), Jaensch (2013), y Zhao (2014).

Como última aclaración, también es conveniente delimitar la adquisición de terceras lenguas y la educación trilingüe: el primero, siguiendo a Lozano (2012), hace referencia al aprendizaje de una L3 o posterior y el segundo puede indicar el empleo de tres lenguas de instrucción, es decir, se trata de un concepto psicolingüístico mientras que el segundo es un término educativo. Sin embargo, la instrucción multilingüe suele tomar diferentes formas y características según el caso (Cenoz et al., 2001). En general, se emplea un término u otro según el ámbito de aplicación y si se hace más hincapié en la apropiación de la L3 o bien en la integración de las tres lenguas (Lozano, 2012).

Por otro lado, Hoffman (2001) sugiere que, aunque se necesita más investigación sobre la competencia trilingüe, se puede asumir que, en términos de adquisición y uso de la lengua, los trilingües siguen una ruta similar a los bilingües, aunque también presentan diferencias. Por último, Ystma (2001) define la escuela trilingüe como aquella que tiene como objetivo desarrollar un trilingüismo aditivo en sus estudiantes, el cual, no implica desarrollar una competencia idéntica en las tres lenguas, ya que el objetivo generalmente es un trilingüismo funcional, es decir, plantear objetivos diferentes para cada lengua meta en función de las necesidades que el alumnado tenga en cada una de ellas.

### **Modelos de adquisición de una L3**

Tras exponer la complejidad en la delimitación de conceptos y el ámbito de investigación, aún persiste la confusión en las conclusiones de los estudios en el área de adquisición de la L3, debido a que los resultados empíricos han sido contradictorios, dando lugar a diferentes modelos de adquisición de la L3 (Jensen, 2022).

Ciertamente, el número de estudios sobre la ATL ha experimentado un incremento notable en la Unión Europea, donde grandes segmentos de la población en varios países son bilingües o multilingües, lo que ha llevado a enfatizar la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras (Cenoz, 2000; Herdina y Jessner, 2000 y 2002; Safont Jorda, 2005; Consejo de Europa, 2001, citados en Molnár, 2008). Es por ello por lo que nos parece interesante realizar una revisión, aunque sea de forma resumida, de los estudios existentes sobre el aprendizaje de una L3.

Abordando primeramente las características y modelos de adquisición, es inevitable comenzar por Herdina y Jessner (2000), quienes establecen cinco rasgos por los que se caracteriza el aprendizaje de una tercera lengua:

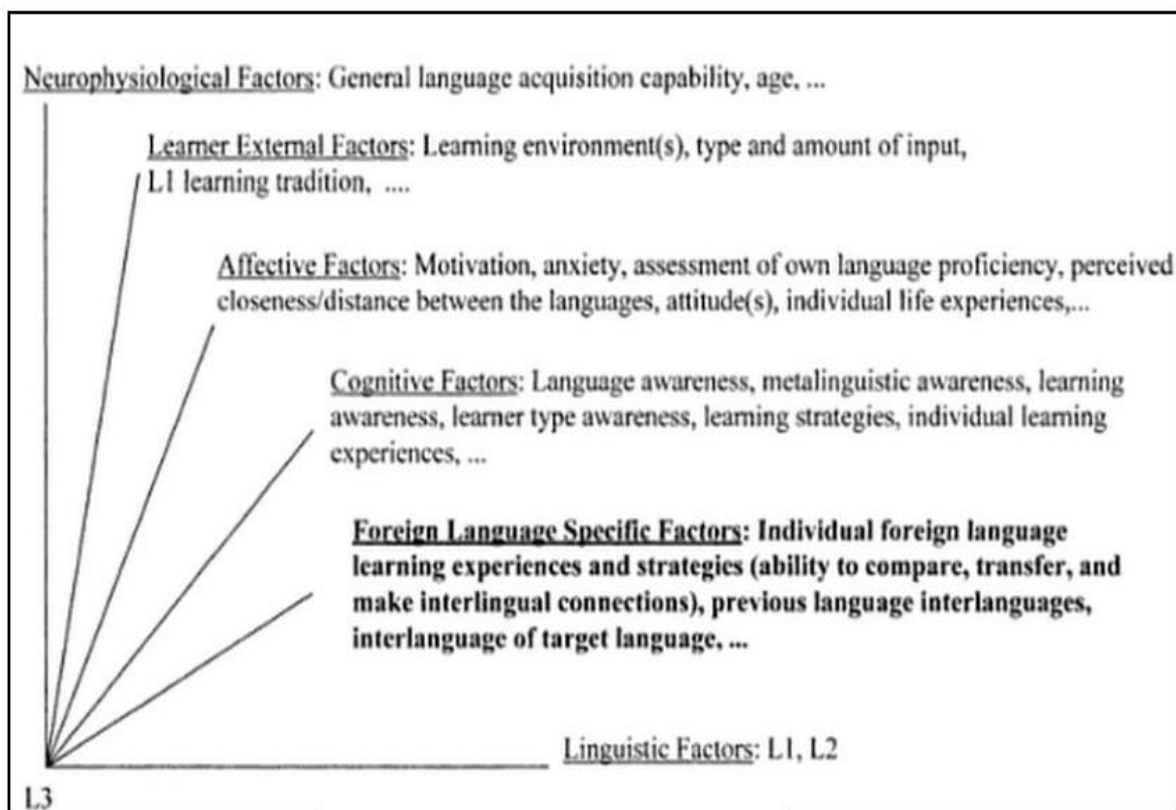
- 1) No-linealidad. El desarrollo de la L3 es un proceso dinámico, en contraposición al proceso lineal de la L2. Por tanto, este desarrollo tiene fases de crecimiento acelerado y retardo que dependen de factores del entorno, y de la cantidad de tiempo y energía que el estudiante es capaz de emplear en la adquisición y mantenimiento de la lengua.

- 2) Variación individual. El crecimiento de la lengua no es el mismo en todos los aprendices, sino que varía en función de factores contextuales, tanto psicológicos como sociológicos. Cada individuo posee diferentes aptitudes, competencia autopercebida, autoestima, ansiedad o motivación, que pueden influir en la cantidad de esfuerzo dedicado al aprendizaje de la lengua, entre otros factores.
  
- 3) Mantenimiento de la lengua. Todo idioma aprendido necesita también ser mantenido, por eso se dan fases de desaceleración, desactivación e incluso deterioro cuando, por ejemplo, llega un punto donde el esfuerzo para mantenerlo excede el tiempo disponible, u otros factores como los recursos disponibles, la duración del mantenimiento o los años de aprendizaje de la lengua.
  
- 4) Interdependencia. El desarrollo lingüístico multilingüe es un sistema global en el que los distintos sistemas lingüísticos (tanto los previos como los siguientes) operan simultáneamente en el aprendiz.
  
- 5) Cambio cualitativo. La adquisición de una tercera lengua (L3) y, por tanto, el multilingüismo provoca cambios cualitativos en el sistema lingüístico del hablante, desarrollando nuevas habilidades que enriquecen y adaptan el sistema a las necesidades contextuales y psicológicas. Esto implica un cambio en la calidad del sistema lingüístico del hablante multilingüe.

Otros factores añadidos por Cenoz (2000) y Jessner (2008) que describen la adquisición de una tercera lengua o lenguas adicionales son: la complejidad y la diversidad, que afectan entre otros, al orden de adquisición de las distintas lenguas, al tipo de aprendices, al contexto de adquisición, la tipología lingüística o el estatus sociocultural de las lenguas (De la Maya, 2015). Basado también en factores encontramos el modelo de adquisición de L3 de Hufeisen y Marx (2007), en el que distinguen hasta seis tipos de factores que están presentes en este proceso y son: factores neurofisiológicos, factores externos del aprendiz, factores afectivos, cognitivos, lingüísticos, y factores específicos de la lengua extranjera, que resaltan sobre los demás porque incluyen entre estos las experiencias y estrategias individuales de aprendizaje de la lengua extranjera o las interlenguas previas, entre otros que se desarrollan en la Figura 1.2.

**Figura 1.2.**

*Modelo de los factores del aprendizaje de la L3*

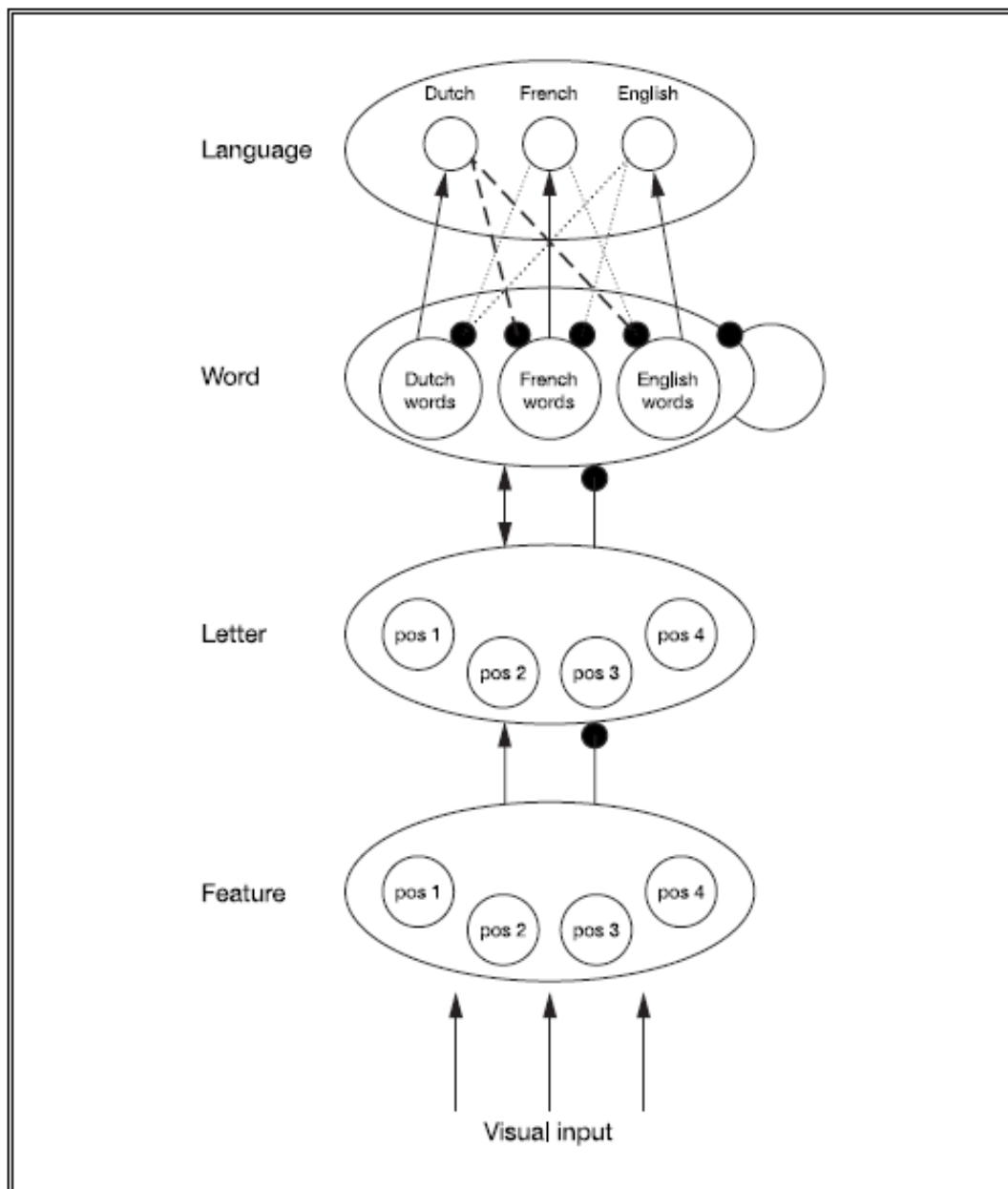


*Nota:* Tomado de *How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations* (p.313), por B. Hufeisen y N. Marx, 2007, John Benjamins.

Una última contribución que nos parece interesante mostrar es el modelo de Activación Interactiva Trilingüe expuesto por De Angelis (2007), donde se refleja la relación entre las tres lenguas a nivel léxico, que están integradas dentro del mismo lexicón multilingüe como se refleja en la Figura 1.3.

**Figura 1.3.**

*Modelo de Activación Interactiva Trilingüe*



*Nota:* Tomado de *Third or Additional Language Acquisition* (p. 107), por G. De Angelis, 2007, *Multilingual Matters*.

Bajo este enfoque, cuando un aprendiz trilingüe se enfrenta a la tarea de aprender nuevo léxico en una lengua, se produce la selección de palabras mediante la activación e inhibición de competidores potenciales, donde es probable que la presencia de lenguas tipológicamente similares genere un mayor número de competidores dentro del léxico

durante el proceso de recuperación. La inhibición y la similitud tipológica son aspectos que se han tratado también en la literatura científica sobre la adquisición de L3 y abordaremos específicamente en el apartado de la influencia interlingüística (1.4.1).

### Estudios realizados

Centrándonos ya en la investigación de la adquisición de L3, varios autores han identificado diferentes enfoques. Mulík (2018) plantea que esta se ha centrado históricamente en la estructura del lexicón mental, la educación, la sociolingüística, y, más recientemente, en la adquisición de morfosintaxis. De la Maya (2015), por su parte, clasifica la investigación en tres áreas principales: aspectos sociolingüísticos, aspectos psicolingüísticos y aspectos educativos. En nuestro caso, presentamos las principales conclusiones de estudios relevantes en la Tabla 1.1., ofreciendo una visión general de los hallazgos hasta ahora para, posteriormente, detenernos en los aspectos que centran la atención de esta sección como son los aprendices de L3 y el enfoque educativo.

**Tabla 1.1.**

*Resumen de la revisión de los estudios más relevantes sobre la adquisición de L3.*

Autor(es)	Año	Contexto y/o Participantes	Instrumentos	Resultados y Conclusiones
Sanz	2000 2012	Cataluña (España): Bilingües en catalán y español frente a monolingües en español	Pruebas de exposición al inglés y Cuestionarios sobre información personal, inteligencia, motivación hacia el inglés y actitudes hacia la población británica y estadounidense	El bilingüismo tiene una influencia positiva en dicho aprendizaje: los bilingües son aprendices más eficientes porque son más rápidos y consecuentemente alcanzan un nivel más alto de éxito en el aprendizaje de la L3.
Brohy	2001	Suiza: estudiantes de francés L3. 2 grupos: 1) Bilingües romanche-alemán y 2) monolingües de habla alemana	Pruebas de competencia lingüística y actitud hacia el francés	Los bilingües obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los monolingües en la adquisición del francés como tercera lengua, y actitudes más positivas hacia esta lengua.



Muñoz	2003	Cataluña (España): bilingües de español-catalán como estudiantes de inglés L3	Pruebas de destrezas de escritura en tres lenguas a base de dictación y pruebas con espacios en blanco	Los altos niveles de competencia en L1 y L2 correlacionaban con un alto nivel de competencia en L3. Los niños mayores (12 años de edad) tenían una ventaja significativa a niños más pequeños (10 años de edad) en cuanto al ritmo de aprendizaje de L3 en sus primeras fases.
Kaushanskaya y Marian	2009a 2009b	estudiantes bilingües (inglés-español e inglés-mandarín) en comparación con monolingües (inglés)	Pruebas para medir la adquisición de nuevo vocabulario receptivo y productivo, y aspectos fonológicos.	los bilingües parecen tener una ventaja frente a los monolingües en la adquisición de nuevo vocabulario en L3, aunque sólo a partir de su L1.
Bayona	2010	Canadá: hablantes bilingües inglés-francés, estudiantes de español como L3	tareas de juicio de gramaticalidad en español	Los aprendices con alto nivel de L2 obtuvieron resultados significativamente mejores que los de niveles de L2 más bajos. Esto, según la autora, proporciona evidencia para el rol positivo de tipología y proficiencia de L2 en A3L, ya que el francés es tipológicamente más parecido al español que el inglés
Kassaián y Esmael'li	2011	Estudiantes bilingües armenio-persas y monolingües persas	Dos test de vocabulario: conocimiento receptivo (VLT) y comprensión escrita	Encuentran una alta correlación entre la variable del bilingüismo con el tamaño del vocabulario y la comprensión escrita de palabras, teniendo además el bilingüismo de los sujetos, un efecto positivo en ambos aspectos.
Zare y Mobarakeh	2013	Dos grupos: estudiantes de inglés bilingües árabe-persa y monolingües persas.	Test de vocabulario receptivo y productivo	Mostraron diferencias significativas en favor de los bilingües en relación con el vocabulario productivo, mientras que en el vocabulario receptivo no se observaron esas diferencias.
Mulík	2017	bilingües (español-inglés) estudiantes de eslovaco L3	Tareas de asociación, de decisión, de traducción y de conocimiento de estímulos auditivos y visuales.	Los bilingües tuvieron la misma capacidad de aprender vocabulario de una L3 a partir de ambas lenguas, a pesar de no tener el mismo nivel de desempeño en la L2 que en la L1

Si como vemos, el efecto positivo del bilingüismo en los estudios de L3 coincide en mucho de ellos, no es menos cierto que la variedad de características y variables de los estudios nos llevan a mantener cierta cautela antes de generalizar resultados pues no siempre se han encontrado diferencias significativas (Cenoz, 2003a). En este sentido, otra precisión a tener en cuenta es que no hay dos estudiantes de L3 idénticos. Según Jaensch (2013), las investigaciones que examinan la misma combinación de idiomas, pero con antecedentes diferentes (p. ej., bilingües simultáneos, aprendices consecutivos (L2), hablantes de herencia o hablantes desgastados) pueden ayudar a identificar el efecto que tiene la L2 (en sus diferentes pruebas para estos hablantes) en la L3. En cuanto a las ventajas de los bilingües sobre los monolingües en la ATL, según Cenoz (2013a), se atribuyen principalmente a tres factores: conciencia metalingüística, estrategias de aprendizaje y un repertorio lingüístico más amplio en la ATL en comparación con la ASL. Por su parte, De la Maya (2015, p. 60) expone que:

como resultado de su experiencia en el aprendizaje de lenguas, los aprendices bilingües y multilingües utilizan, por un lado, un repertorio de estrategias de aprendizaje diferentes del utilizado por los aprendices monolingües cuando aprenden su primera lengua extranjera (Jessner, 2008a, p. 30, citando a McLaughlin, 1990) y, de otro, un repertorio mayor de estrategias que les ayudan en su aprendizaje posterior de otras lenguas (Cenoz, 2011, p. 6).

En cuanto los estudios que se centran en algún aspecto particular de la competencia en L3, los resultados son mixtos: muchos de ellos asocian el conocimiento lingüístico previo con ventajas en la adquisición de una tercera lengua, mientras que otros, como decimos, no encuentran diferencias entre monolingües y bilingües. Algunos, como expone Cenoz (2013a, p. 75):

se han centrado en aspectos muy concretos del dominio de la lengua, como la adquisición de determinados fonemas (Enomoto 1994), sistemas de escritura (Okita y Jun Hai 2001), estructuras sintácticas específicas (Zobl 1993; Klein 1995) o preposiciones (Gibson Hufeisen y Libben 2001), vocabulario (Keshavarz y Astaneh 2004), comprensión lectora (Modirkhamene 2006), vocabulario y morfología verbal (Griessler 2001).

Llegados a este punto, queremos destacar la contribución de Jaensch (2013) al plantear la pregunta: *¿qué más se puede hacer?* Pues considera que esta área de investigación aún no ha ganado el mismo grado de interés y reconocimiento que la ASL. Entre varios aspectos, nombra que recientemente se han utilizado experimentos psicolingüísticos y neurolingüísticos, pero que aún existen brechas en áreas tales como el tiempo de procesamiento de la L3 (y en qué se diferencia de L1 o L2), y en qué medida los aprendices pueden integrar información de idiomas anteriores, mientras procesan la tercera lengua.

A lo largo de este apartado hemos visto que, el tratamiento de la adquisición de L2 y L3 como áreas de investigación separadas es relativamente nuevo, ya que la adquisición de L3 no se investigó de forma autónoma hasta la década de 1980 (Jensen, 2022). De acuerdo con De la Maya (2015), aunque esta área de investigación ya no se considera simplemente una extensión de otras de larga tradición como la ASL o el Bilingüismo, “está necesariamente conectada con ellas pues la adquisición de una tercera lengua en contextos escolares comparte muchas características con la adquisición de una segunda lengua y resultados con el bilingüismo” (p.33). Así, continuando con esta autora, coincidimos en que la adquisición de lenguas es un proceso complejo influido por diversos factores que hemos abordado, como las variaciones en el orden de adquisición, las características de los aprendices, el uso y mantenimiento de las distintas lenguas, el contexto de adquisición, las diferencias en las lenguas adquiridas y los aspectos socioculturales de estas. Aunque las investigaciones han señalado algunas tendencias, la generalización es difícil debido a la diversidad en metodologías, muestras, medición de competencia y control de variables, por lo que se necesitan estudios mejor controlados y, en particular, mayor cantidad de estudios longitudinales (Cenoz, 2013a, p.77).

En resumen, y de acuerdo con Jaensch (2013), aunque la ATL se ha establecido como un campo de investigación independiente e importante, no solo debe seguir un camino similar al de la investigación ASL (en el uso de todas las metodologías de investigación empírica disponibles), sino que, coincidiendo con dicha autora, pensamos que debe ir por encima y más allá de esto. A este respecto, los estudiantes de L3 son diferentes a los estudiantes de L2 y, por consiguiente, aunque estén relacionadas, la investigación en terceras lenguas y adicionales realiza una contribución única a nuestro conocimiento sobre la lengua y el proceso de adquisición del idioma (no nativo), pero como hemos visto, aún queda mucho trabajo por hacer y posibilidades por explorar en este campo.

### 1.3. El aprendizaje de una Lengua Extranjera

Aunque el término de lengua extranjera (LE) se utiliza igual que el de L2 en ciertas ocasiones, muchos investigadores (Krashen, 1994) tienden a distinguir claramente entre los dos (Zhao, 2014). Por lo general, la L2 se relaciona con el uso de la lengua dentro del país de la lengua meta; mientras que LE indica el aprendizaje de una lengua fuera del país de la lengua meta. Tal y como señala Muñoz (2002), la segunda lengua tiene carácter de lengua extranjera cuando no se encuentra presente en el contexto sociolingüístico del aprendiz. Es decir, una lengua extranjera siempre es una segunda lengua, pero una segunda lengua puede no ser una extranjera.

La explicación sociolingüística de Lozano (2012) es que se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada por la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Es decir, una lengua extranjera es la que se enseña/aprende en determinadas instancias del ámbito educativo de un país, pero que no llega a emplearse como lengua de comunicación. El inglés, por ejemplo, puede describirse como lengua extranjera en España. Por el contrario, una segunda lengua es la que se emplea con cierta asiduidad como lengua de comunicación sin ser la lengua nativa de un país; este sería el caso del francés en Marruecos (Diccionario DICENLEN, s.f.).

Aunando los rasgos comunes (lengua no nativa o distinta de la materna, lengua que se aprende, y que no forma parte de la vida cotidiana ni del contexto), también encontramos bastantes coincidencias en estas definiciones con la de L3, por tanto, *¿a qué área debe atribuirse la L3 y la LE?* Si convenimos que L3 es una lengua extranjera, estamos reconociendo que esta L3 está aprendida en un entorno formal; mientras que si le negamos el estado de LE, asumimos que el aprendizaje de L3 ocurre en un entorno natural (como ocurre en determinadas regiones que combinan lenguas cooficiales o dialectos con la lengua oficial del país), aunque ninguna de estas delimitaciones es completa (Zhao, 2014). Consecuentemente, cuando vemos el término L3 en un artículo, tenemos que deducir el significado implícito de este término, por lo que los malentendidos son inevitables en ciertas ocasiones. Como el contexto de aprendizaje es un factor importante, convenimos con la misma autora cuando señala que es necesario hacer una distinción clara en las investigaciones futuras al emplear cada término.

## La lengua extranjera en nuestro contexto de estudio

Vista la importancia de dominar varias lenguas, como ya expusimos al inicio del capítulo, es lógico que su aprendizaje se haya visto potenciado en contextos educativos, especialmente los últimos años. Focalizándonos en la Educación Primaria, el alumnado que cursaba un segundo idioma en 2014-2015 era un 6,4%, mientras que en el 2019-2020 pasó a ser del 20,3% según la “Estadística de las Enseñanzas No Universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Curso 2019-2020”. Este porcentaje supone una subida de 13,9 puntos porcentuales, es decir, se ha incrementado más del triple en cinco cursos. Según la misma fuente, la enseñanza del segundo idioma en Primaria es especialmente importante en Andalucía, donde el 67,6% del alumnado lo estudió el pasado curso 21-22; la segunda comunidad es Canarias, con el 36,8%; y le sigue Murcia, con el 32,5% (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], s.f.). Consultando los datos sobre los estudiantes que cursan lenguas extranjeras (Tabla 1.2), se demuestra este incremento en la última década, especialmente en las etapas educativas más tempranas.

A nivel nacional, se puede constatar el predominio del inglés como idioma de referencia más estudiado en todas las etapas educativas, seguido a distancia por el francés (MEFP, s.f.). No obstante, este demuestra su importancia como segunda LE, presentando bastante ventaja sobre el resto de lenguas, y siendo la ESO la etapa donde mayor porcentaje de estudiantes de francés encontramos. Por lo tanto, en general, en la mayoría del país, se estudia el inglés como la primera lengua extranjera (LE1) y el francés como la segunda lengua extranjera (LE2), aunque también existen algunos centros educativos donde se imparte una tercera lengua extranjera (LE3), como el portugués o el alemán, aunque en menor medida. A propósito de este perfil de lenguas extranjeras, convenimos con De la Maya (2015, p.49) cuando afirma que:

Si bien la extensión del inglés en España no es comparable a la que tiene en los países del norte de Europa, su empuje ha hecho que no solo sea la lengua extranjera prioritaria para ser enseñada en los centros, tanto por decisión de las administraciones educativas como por las preferencias de los padres, desplazando así de ese primer puesto al francés que, hasta principios de los años 80, era la lengua más enseñada, sino también como lengua medio de instrucción en los numerosos

programas de enseñanza bilingüe que se desarrollan en nuestro país desde la Educación Infantil hasta la Universidad.

**Tabla 1.2.**

*Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras (Curso 2020-2021).*

	2020-21				2015-16	2010-11
	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras	Total	Total	Total
<b>Primera lengua extranjera</b>						
E. Infantil Segundo Ciclo	82,8	0,5	0,3	83,5	82,3	73,3
E. Primaria (1)	99,0	0,7	0,3	100,0	100,0	99,4
ESO (1)	98,3	1,3	0,4	100,0	100,0	99,7
Bachillerato (2)	95,3	1,5	0,4	97,3	97,0	97,2
<b>Segunda lengua extranjera</b>						
E. Primaria	0,7	18,1	1,2	20,0	7,0	5,9
ESO	1,3	36,2	4,9	42,4	43,2	40,5
Bachillerato	1,4	20,2	2,3	23,9	23,3	23,3

(1) Para el cálculo de los porcentajes para estas enseñanzas se han ajustado las cifras de alumnado matriculado a la cobertura del alumnado que cursa la primera lengua extranjera obligatoria.

(2) En la enseñanza de Bachillerato, donde es obligatorio el estudio de una lengua extranjera, las diferencias con el 100% son debidas en su mayoría a situaciones de matrícula parcial o adaptada en la que no se cursa esta materia.

*Nota:* Tomada de la web oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional (<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>).

Pasando a nuestra comunidad, tenemos de manera generalizada, como primera lengua extranjera el inglés y como segunda lengua el francés, aunque en los últimos años ha ido ganando cada vez más terreno el portugués. Esto está causado, primordialmente, por la situación geográfica fronteriza en la que se encuentra esta comunidad con Portugal, cuyo contacto estrecho con este país ha dado pie a la Consejería de Educación y Empleo a promover distintos planes y proyectos en centros públicos provocando que, en muchos de ellos, se imparta esta lengua en lugar del francés, quedando también reducido el alemán a centros privados y concertados, y siendo muy escasos todavía los que ofertan tres lenguas extranjeras. La Tabla 1.3. nos muestra el alumnado extremeño de Enseñanzas de Régimen General que cursa lenguas extranjeras en la etapa educativa de Primaria.

**Tabla 1.3.**

*Número de estudiantes de Enseñanzas de Régimen General que cursa lengua extranjera por enseñanza, comunidad y lengua (Curso 2020-2021).*

	Inglés	Francés	Alemán	Otras lenguas
<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>				
Extremadura	60.277	6.087	100	3.178

*Nota:* Tomada de la *web oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional* (<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>).

Como se puede observar, la diferencia de alumnado entre la primera y segunda lengua es de casi diez veces más. Esto se debe a que, como decimos, el inglés constituye la primera LE y su enseñanza está reglada y generalizada como asignatura troncal desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Sin embargo, el francés se estudia como segunda LE, la cual, arranca en la etapa de Primaria sólo en algunos centros y no es hasta la ESO que tiene carácter obligatorio, puesto que en Bachillerato su estudio es optativo y son los estudiantes los que deben elegir esta lengua en su matrícula si desean continuar aprendiéndola. Todo ello provoca que, desde el punto de vista de la investigación, sea muy difícil realizar estudios con una muestra de aprendices de francés dado que la mayor población se encuentra en inglés, y desde el educativo, que la continuidad del aprendizaje del idioma se complique debido al carácter variable a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo.

Si retrocedemos un poco en el tiempo, vemos que esta problemática respecto a los cambios en la instrucción de la segunda lengua extranjera en la etapa de Primaria se remontan a hace más de veinte años. Desde la asunción de las competencias en materia educativa en el año 2000, la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura puso en marcha una batería de actuaciones concretas, entre las que destacaban los proyectos de impartición de una segunda lengua extranjera en los cursos 5º y 6º de Educación Primaria, que se vino desarrollando desde el curso 2004-2005. Con carácter anual, la Consejería de Educación convocaba a los centros educativos de Educación Primaria que deseaba implantar la enseñanza de una segunda lengua extranjera (francés o portugués) en los grupos de los cursos quinto y sexto. Se impartía como

máximo dos horas a la semana, y sin que ello supusiera un incremento del horario lectivo semanal de los alumnos/as. El centro interesado, además, debía cumplir una serie de requisitos con el objeto de asegurar la viabilidad: el profesorado encargado de impartir la segunda lengua extranjera tenía que estar habilitado en el correspondiente idioma o acreditar la adecuada competencia lingüística, así como pertenecer a la plantilla del centro; y la solicitud de participación debía ir avalada con el acuerdo favorable del Claustro de profesores y del Consejo Escolar. Con este Plan, durante dicho curso académico, uno de cada cinco estudiantes extremeños de quinto y sexto curso de Educación Primaria recibió las enseñanzas de una segunda lengua extranjera, llevándose a cabo estas experiencias educativas en 138 centros educativos de la región. (Consejería de Educación y Empleo [CEE], s.f.).

Más tarde, con la entrada en vigor del Decreto 103/2014, de 10 de junio, se deja atrás esta visión de “experiencias educativas” y se asume formalmente la Segunda Lengua Extranjera en Primaria como materia curricular de libre configuración autonómica, que especifica en su artículo 8, punto 5: “dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, los centros docentes podrán ofertar el área de Segunda Lengua Extranjera” y continúa:

Con carácter general, la secuenciación de los contenidos del área de Segunda Lengua Extranjera será la establecida en el [Anexo III](#) de este decreto. No obstante, dicha secuenciación podrá ser modificada por los maestros acreditados para la enseñanza de lenguas extranjeras de cada centro, en función del curso en que se implante y para adecuarla a la situación del alumnado que se vaya incorporando a esa área.

La última modificación por la que estas órdenes dejan de tener vigencia viene con la aprobación del actual Decreto 107/2022, de 28 de julio por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. En él, se establece en el capítulo II que “*los centros docentes podrán ofertar el área de Segunda Lengua Extranjera o destinar, en su caso, ese tiempo a algún área de carácter transversal*” (artículo 12, punto 5 del Decreto 107/2022 de 28 de julio, p. 16), con lo cual, la segunda lengua extranjera sigue manteniendo la categoría de materia curricular de libre configuración autonómica, y tienen lugar los cambios metodológicos que hemos expuesto



anteriormente en cuanto a competencias clave, distribución de saberes básicos y evaluación, entre otros.

Respecto a las horas de instrucción, la primera lengua extranjera se imparte tres sesiones semanales aproximadamente (un total de 16,5 horas a la semana), mientras que la segunda lengua apenas dispone de una sesión semanal en los tres primeros cursos y aumenta a dos a partir de 4º de Primaria hasta 6º (un total de 6 horas semanales). La distribución oficial de esta sería la que se muestra en la Tabla 1.4., aunque hemos de precisar que, desde la propia experiencia docente, no todos los centros reparten sus horas lectivas de la misma manera sino que encontramos algunos donde las sesiones son de una hora completa, mientras que otros prefieren distribuirlas en 45 minutos para alcanzar mayor reparto de las distintas materias en el horario, e incluso otros que después del recreo dejan sesiones de media hora, por lo que el reparto temporal a lo largo de los cursos puede variar dependiendo del tipo de centro educativo (público, concertado o privado) y como decimos, de la elección de asignaturas de libre configuración.

**Tabla 1.4.**

*Distribución horaria de la materia de segunda lengua extranjera en Extremadura.*

AREA	CURSOS						
Libre configuración	1º	2º	3º	4º	5º	6º	TOTAL
SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA	0,5 h	0,5 h	0,5 h	1,5 h	1,5 h	1,5 h	6

*Nota:* Tomada de la *web oficial de la Consejería de Educación y Empleo de Extremadura* ([www.educarex.es](http://www.educarex.es)).

En resumen, hasta la entrada en vigor de la nueva ley educativa nacional (LOMLOE) los cursos donde se comenzaba el estudio de la segunda LE en Educación Primaria eran quinto y sexto. Una vez comenzado el proceso de implantación de la Ley Orgánica 3/2020, los centros educativos que han tenido la posibilidad, en función de la disponibilidad de horas, recursos y actuaciones dentro del bloque de materias de libre configuración autonómica, han ido implementando el aprendizaje de esta segunda lengua

extranjera progresivamente en los cursos impares (1º, 3º y 5º) bajo este nuevo marco legal y manteniendo la anterior LOMCE en sexto durante el curso 2022-2023 (disposición final primera del Decreto 107/2022 de 28 de julio, p. 28), para lograr impartir el curso siguiente, la segunda LE en toda la etapa educativa de primaria bajo las directrices de la nueva ley educativa.

Conscientes de la necesidad de formación en lenguas y de las exigencias nacionales e internacionales que hemos comentado anteriormente, la Junta de Extremadura refleja la importancia del aprendizaje de idiomas tanto en su normativa, tal y como acabamos de ver, como a través de los distintos proyectos e iniciativas llevadas a cabo en los centros educativos. Parte de estos, son los programas con los que cuenta la Consejería de Educación y Empleo de nuestra comunidad para la etapa de Primaria y ESO, de los cuales, destacamos:

- El Programa de Inmersión lingüística, que permite que grupos de distintas comunidades autónomas, acompañados por profesorado de inglés convivan durante periodos semanales y participen en un programa de inmersión lingüística en lengua inglesa (Consejería de Educación y Empleo [CEE], s.f.)
- los Intercambios escolares, entendidos como la relación que se establece entre centros educativos de distintos países, con el objetivo de propiciar la convivencia y el conocimiento de diferentes lenguas y culturas, a través del desarrollo de las actividades incluidas en un proyecto que se lleva a cabo durante los días de estancia en los respectivos lugares de residencia (CEE, s.f.).
- el Plan Portugal en Primaria, que se enmarca del programa “Escuelas Bilingües e Interculturales de Fronteras” (EBIF), cuyo objetivo general es promover la cooperación entre Portugal y España en el desarrollo educativo, social y económico de los territorios fronterizos. La iniciativa se asienta en la inclusión y la valorización de la diversidad lingüística y cultural en el primer ciclo de la educación básica del sistema de educación pública, promoviendo prácticas pedagógicas y didácticas bilingües e interculturales (CEE, s.f.).
- El Programa de Lengua y Cultura Portuguesa es un programa de difusión de la lengua y cultura de Portugal que se desarrolla en centros educativos españoles con un doble propósito: favorecer la integración del alumnado luso-descendiente y

brindar al alumnado de otras nacionalidades la oportunidad de conocer la cultura y el idioma portugueses (CEE, s.f.).

- el reciente convenio con Francia, acordado en 2021, persigue desarrollar y reforzar las relaciones existentes entre ambas partes con el fin de facilitar intercambios lingüísticos y educativos entre los centros educativos dependientes de la Consejería de Educación y Empleo y los centros escolares franceses para promover el aprendizaje de la lengua francesa (CEE, s.f.).
- la incorporación de Auxiliares de conversación en lenguas extranjeras, es decir, profesionales que han sido seleccionados entre todos los candidatos de distintos países para poder destinarlos a centros educativos de las diferentes comunidades autónomas (CEE, s.f.). Esta figura, supone un fuerte incremento de *input* original para los estudiantes de lenguas, que no solo tienen la oportunidad de escuchar a una persona nativa sino de establecer una relación con ella aprendiendo del bagaje lingüístico y cultural de su país.

Por último, además de estos, cabe mencionar también las secciones bilingües, de las cuales hablaremos detalladamente en el capítulo 3 de este trabajo, y de forma breve podemos decir que consisten en que las lenguas extranjeras se conviertan en idioma vehicular para la enseñanza de determinadas áreas no lingüísticas, favoreciendo de este modo el uso comunicativo del idioma extranjero. Es decir, se fomenta aprender no solo el idioma, sino aprender “en el idioma”, de ahí que se involucren otras áreas (CEE, s.f.).

A la luz de todo lo expuesto, y aplicando los términos expuestos a lo largo de los apartados previos, en nuestro trabajo de investigación cuando hablamos del inglés, nos estamos refiriendo a la L2 de los aprendices que, a su vez, se trata de su LE1; mientras que en lo que respecta al francés, este se trata de la L3 y también su LE2. Esta última lengua se instruye dentro de un programa de sección bilingüe para uno de los grupos, y como materia de Lengua Extranjera para el otro, con las características en las que se desarrolla esta asignatura en nuestra comunidad, tal y como acabamos de ver tanto para la primera como para la segunda LE. De esta forma, nuestro estudio se desarrolla en un contexto formal de aprendizaje en el que los estudiantes están adquiriendo el conocimiento de varias lenguas (multilingüismo), cuyas consecuencias, abordamos en el siguiente apartado a continuación.

#### 1.4. Consecuencias del multilingüismo y la influencia interlingüística

Antes de abordar el proceso de adquisición de varias lenguas y la relación que se produce entre ellas, consideramos necesario establecer la delimitación de varios conceptos que frecuentemente se emplean dentro de este campo de investigación como son el bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo.

En contraste con la confusión terminológica previamente descrita, la distinción entre personas **monolingües** y **bilingües** es clara: la primera habla solo una lengua, mientras que, para la segunda, se asume que es la persona que habla dos lenguas. En términos sencillos, un (hablante) bilingüe es una persona que habla más de una lengua (De Groot, 2011). Sin embargo, el término *bilingüismo* deriva en matizaciones que complican su delimitación, ya que puede variar en función de varios criterios como: la edad del comienzo del aprendizaje de la L2, el nivel de competencia del bilingüe en la L1 y la L2 y el uso que el bilingüe les da (Mulík, 2017). Un ejemplo de esto es la definición de Grosjean (2012), quien considera a una persona bilingüe en función de cómo utiliza su lengua materna y una segunda lengua en distintos ámbitos de su vida diaria, sin importar su nivel de competencia en cada una de ellas.

En este sentido, existe la creencia de que el verdadero bilingüe tiene que dominar ambas lenguas por igual para poder ser etiquetado como tal, como es el caso de Bloomfield (1935) quien lo entiende como “un manejo de dos lenguas en el nivel nativohablante” (p.56). En el otro extremo se posiciona Macnamara (1967a) quien propone que incluso una mínima competencia en cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión o expresión, tanto escrita como oral) en la L2 es suficiente para que un hablante sea considerado bilingüe. En un término medio, encontramos el trabajo sobre el bilingüismo de Grosjean (1997), donde afirma que las personas bilingües conocen cada una de las dos lenguas al nivel que necesitan. Según su visión, es común que una lengua sea la dominante, y la biliteralidad, esto es, la capacidad de leer y escribir en ambos idiomas no tiene por qué darse. De acuerdo Bermúdez y Fardiño (2015, citando a Romaine, 1995), el bilingüismo debe ser observado mucho más allá de la lingüística, considerando dimensiones cognitivas, sociales y culturales.

Una vez delimitado el hablante bilingüe desde varias perspectivas, pretendemos ahora distinguirlo del multilingüe. Siguiendo a Cenoz y Arocena (2019), el término *bilingüismo*, por su origen etimológico que incluye el prefijo *bi-*, hace referencia a dos lenguas, mientras que el término *multilingüismo* por su mismo origen contiene el prefijo *multi-*, que indica muchos o varios. Según dichas autoras, a diferencia del bilingüismo, el multilingüismo se refiere no a dos sino a más lenguas, sin embargo, el origen etimológico no refleja con exactitud la utilización de estos dos términos y cada vez con más frecuencia se utiliza multilingüismo con un significado que abarca también al bilingüismo. Coincidiendo con estas investigadoras, también preferimos utilizar el término multilingüismo porque “abarca de forma más clara tanto la dimensión individual como la social” (p. 418).

Según Jensen (2022), los bilingües y multilingües no se diferencian de los monolingües porque todas las lenguas que puede utilizar un individuo se procesan con el mismo conjunto de sistemas. Por lo tanto, siguiendo a esta autora, en la mente de los bilingües y multilingües no hay necesidad, por ejemplo, de dos o más léxicos o sistemas sintácticos. Esto coincide con el consenso en la literatura psicolingüística, es decir, que, tanto en la producción como en la comprensión, los bilingües/multilingües procesan ambas/todas sus lenguas simultáneamente (Declerck et al., 2020; Grainger y Dijkstra, 1992; Thierry y Wu, 2007; Van Heuven et al., 1998, citados en Jensen, 2022). Cuando un bilingüe/multilingüe se expone a una nueva lengua, las representaciones preexistentes compiten por activarse en la tarea de procesamiento y lo que es más importante, esta competición tiene lugar de forma subconsciente (Jensen, 2022). En este sentido, es evidente que los multilingües tienen más conocimientos que pueden seleccionar durante el proceso de habla, y es probable que este conocimiento adicional genere un aumento en el tipo y la cantidad de asociaciones e interacciones interlingüísticas que tienen lugar en la mente (De la Maya, 2015). No obstante:

Since current multilingual speech production models do not systematically acknowledge the distinction between bilingual and multilingual speakers, they do not attempt to account for this presumed additional activity and, more broadly, for the presence of additional knowledge in the mind. Second, the almost exclusive focus on bilinguals leads to proposals which seem feasible for bilinguals but turn out to be unfeasible, or at least of difficult application, for multilinguals. (...) Third, accepting that models of bilingual speech production can predict how

multilinguals also produce speech perpetuate the practice of developing theory by relying on empirical evidence from bilingual rather than multilingual speakers. As a result, phenomena specific to multilingualism continues not to be properly examined and accounted for. (De Angelis, 2007, pp. 67-68).

Y ello se debe, en parte, a la falta de precisión terminológica que exponíamos anteriormente que ha llevado a realizar estos estudios dentro del marco teórico del bilingüismo (Hoffman, 2001, p. 1) y, por tanto, a considerar a los multilingües como bilingües con alguna/s lengua/s adicional/es en vez de considerarlos como hablantes de varias lenguas desde un principio (De Angelis, 2007, pp. 15-16). Es por ello que Cenoz (2013a) reclama que no hay suficiente investigación acerca del multilingüismo.

En el contexto europeo, otra distinción importante es entre los términos **multilingüismo** y **plurilingüismo** (Cenoz y Arocena. 2019). Estas autoras, haciendo referencia al *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes 1997-2016), definen el multilingüismo como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada”, mientras que el plurilingüismo hace referencia a “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas”. La Comisión Europea recoge ambos términos en sus ediciones, aunque suele utilizar el término multilingüismo tanto para referirse al nivel individual como social (Comisión Europea, 2009). De esta forma, el MCERL (apartado 1.3, p.4) aclara:

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. (...) Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Así pues, el MCERL distingue dos planos, a los que da el nombre de multilingüismo y plurilingüismo respectivamente: el plano social, de coexistencia de lenguas, y el plano cognitivo, de integración (mental) de las lenguas conocidas (en diferentes grados de dominio) por un individuo concreto (Trujillo, 2005).

Como se evidencia, el estudio de la enseñanza de idiomas contiene un repertorio de términos que, como afirman Bermúdez y Fardiño (2016), los estudios deben incorporar en sus discusiones y abarcar perspectivas como el multilingüismo, el plurilingüismo, el biculturalismo, la interculturalidad y la bialfabetización. Estos términos, los definen de manera esquemática en la Tabla 1.5.

**Tabla 1.5.**

*Perspectivas en el fenómeno bilingüe.*

MULTILINGÜISMO	PLURILINGÜISMO	BICULTURALISMO	INTERCULTURALIDAD	BIALFABETIZACIÓN
El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos (De Deus, 2008).	El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, este no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticos, y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (De Deus, 2008).	La competencia o habilidad del individuo para actuar en dos contextos de acuerdo con los requisitos y las reglas de cada cultura (Oksaar, 1983).	La interculturalidad es comprendida como reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura (Reyes, 2011).	La bialfabetización se entiende como la capacidad de leer y escribir en dos lenguas. La lectura profundiza la comprensión de los matices culturales subyacentes a las lenguas, mientras que la escritura permite entender los marcos para organizar y expresar pensamientos efectivamente (Carlson, 2011).

*Nota:* Tomada de “Bilingüismo: definición, perspectivas y retos”, por J. Bermúdez y Y. Fardiño, 2016, *Ruta Maestra* (16), p. 48.

Los efectos de las dinámicas multilingües se deben aplicar no sólo al uso de la lengua materna o de las lenguas minoritarias, sino, como afirma Wei (2021) también al aprendizaje de segundas lenguas, lenguas extranjeras y lenguas en general. Estamos totalmente de acuerdo con este autor cuando afirma que el objetivo del aprendizaje de idiomas no es convertirse en otro monolingüe en una lengua diferente, sino llegar a ser bilingüe o multilingüe:

We must not forget that the purpose of language learning is to become bilingual or multilingual, not to become another monolingual in a different language. And the most bilingual and multilingual language users mix and switch between named languages for communicative purposes (Wei, 2021, p. 171).

Sin embargo, según su visión, en la enseñanza moderna de lenguas extranjeras, raramente encontramos bilingües y multilingües que mezclan y cambian sus lenguas como modelo de aprendizaje, sino que, en lugar de eso, utilizamos un hablante nativo monolingüe idealizado como modelo que consideran que la mezcla y el cambio de lenguas son ejemplos de aprendizaje incompleto o deficiente. Para este autor, la evaluación es un aspecto que agrava todavía más la práctica monolingüe con la que están diseñados los currículos escolares, dado que rara vez vemos exámenes escolares realizados en varias lenguas simultáneamente. Según él, los exámenes de lengua no ponen a prueba la capacidad de los estudiantes para coordinar su repertorio lingüístico en forma de mezcla y cambio de lenguas, ni los controles ejecutivos, sino que se centran en estándares monolingües y modelos de competencia lingüística basados en la exhaustividad.

Esta misma idea de enfoque monolingüe es sostenida por Cenoz (2013b), quien considera que los estudios sobre el ATL en general, y del efecto positivo del bilingüismo en particular, son una contribución importante al estudio de la adquisición de lenguas, pero el enfoque de investigación que utilizan no difiere mucho del de los enfoques tradicionales del ASL y puede considerarse "monolingüe" por varias razones, entre las que menciona precisamente la de Wei (2021), sobre su visión de "una sola lengua" o "una lengua a la vez" (*one language only*) en el que la mayoría de los estudios se centran solamente en algunos aspectos de la competencia en la L3, después de dividir a los aprendices en dos grupos, monolingües y bilingües.

Entre las otras razones que aporta, está el hecho de que se utiliza al hablante nativo como referencia a la hora de medir la competencia global en la L3 o aspectos lingüísticos específicos del dominio de la L3. A este respecto, Wei (2021, p.172) afirma que:

The latter are those that assume that native speakers have the complete knowledge of their native language and can produce error-free forms and structure, and that is the model for second language learners to aim to achieve. The idea of complete



knowledge of a language is a fallacy. Nobody can claim the complete knowledge of a language, whether one is classified as a native speaker or not. And a completeness-based model for teaching and assessing language can only result in learning deficits.

Por ello, estamos de acuerdo con este autor en que un usuario competente de una lengua es aquel que hace lo que mejor sabe de una lengua para comunicarse eficazmente en ella, y para un usuario bilingüe y multilingüe competente, eso incluye la capacidad de decidir qué lengua hablar, a quién, cuándo, por qué, cómo y en qué idioma. La cuestión es que los bilingües y multilingües alcanzan un tipo de conocimiento diferente que no es comparable al de los monolingües (Herdina y Jessner 2002).

Finalmente, Wei (2021) expone a modo de propuesta de mejora, idear regímenes de evaluación que demuestren mejor esta multicompetencia de los bilingües y multilingües, evaluando su capacidad para integrar, en lugar de separar, rasgos de diferentes lenguas en conjuntos significativos. También añade que debemos cuestionar las políticas de educación monolingüe que descuidan o incluso discriminan de múltiples lenguas para ofrecer a los aprendices oportunidades de maximizar su potencial lingüístico y cultural en la escuela y en el aula (Wei, 2021). En este sentido, nos parece interesante terminar recomendando la lectura de las sugerencias que Bermúdez y Fardiño, (2016, pp. 48 y 50) aportan respecto a la implementación del bilingüismo y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

#### **1.4.1. La adquisición de varias lenguas: el multilingüismo**

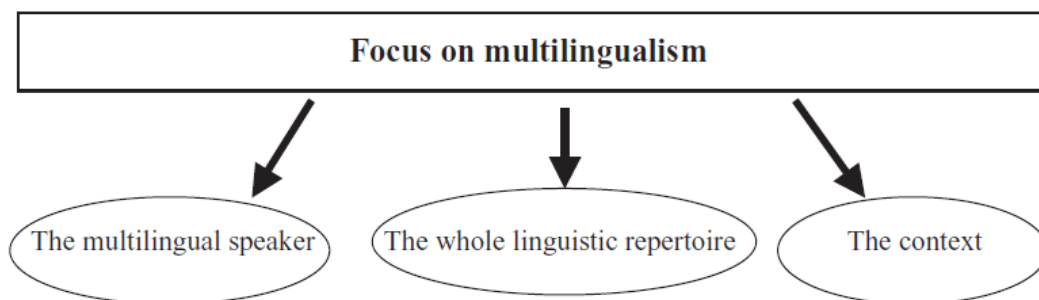
El estudio de la adquisición y el procesamiento de lenguas no nativas (adicionales) se ha centrado durante mucho tiempo en la interacción entre el conocimiento lingüístico "antiguo" y el "nuevo", tanto en el vocabulario como en la gramática (Jarvis, 2000; Odlin, 1989; Schwartz y Sprouse, 1996; White, 2003). Cuando los hablantes multilingües que han pasado por el proceso de adquisición de una L3 (L4 o L5), reflexionan sobre cómo adquieren las lenguas, explican que las otras lenguas son útiles y les sirven de base (Cenoz, 2013a).

Las nuevas tendencias metodológicas actuales se basan en una visión del multilingüismo que toma como punto de partida la forma en que se comunican los hablantes multilingües en situaciones orales (Cenoz y Arocena, 2019). Entre estas destacan, por ejemplo, lo que Greese y Blackledge (2010) consideran bilingüismo flexible (en el que las delimitaciones entre las lenguas son fluidas), y el enfoque en el que nos centramos en este apartado de Cenoz y Gorter (2011, 2015) que es el *Focus on Multilingualism*, por su visión holística del estudio del multilingüismo y la adquisición de terceras lenguas y lenguas adicionales.

Este enfoque, postulado por Cenoz (2013a, 2013b; Cenoz y Gorter, 2015) para la enseñanza y la investigación en educación multilingüe, relaciona el modo en que los estudiantes multilingües utilizan sus recursos comunicativos en conversaciones espontáneas a la forma en que se aprenden y se enseñan en la escuela. Este enfoque se caracteriza por centrarse en tres dimensiones: el hablante multilingüe, todo el repertorio lingüístico y el contexto social, tal y como se refleja en la Figura 1.4.

**Figura 1.4.**

*Foco en el multilingüismo.*



*Nota:* Tomada de “The influence of bilingualism in the third language acquisition: Focus on multilingualism”, por J. Cenoz, 2013, *Language Teaching*, 46(1), p. 80.

Sintetizando en qué consiste cada uno de estos tres elementos, comenzamos por el hablante multilingüe. Según esta autora, un hablante multilingüe no puede compararse con varios hablantes monolingües de diferentes lenguas porque la competencia multilingüe es un tipo diferente de competencia lingüística (Grosjean 1997, 2008; Cook 2012). Los hablantes multilingües utilizan las lenguas de que disponen como recurso de comunicación, y como su repertorio es más amplio, suelen disponer de más recursos que

los monolingües (Cenoz, 2013b). Otra dimensión importante de las visiones holísticas del multilingüismo es que el desarrollo de la competencia multilingüe es dinámico e implica cambios en la adquisición y el uso de las lenguas (Jessner, 2008). La autora apunta que la exposición de los hablantes a las lenguas de su repertorio no es fija, y su multicompetencia también es variable. De hecho, la competencia de los hablantes monolingües también es dinámica, pero se aprecia mejor en el caso de los hablantes multilingües (Cenoz, 2013b).

En cuanto al repertorio lingüístico, esta visión holística del multilingüismo presta atención al modo en que los hablantes multilingües utilizan sus recursos lingüísticos de forma distinta a como lo hacen los hablantes monolingües (Cenoz, 2013b). Aquí se considera la complejidad del multilingüismo y cómo se conectan los distintos subsistemas entre las lenguas en su desarrollo y en la forma en que se apoyan mutuamente. Al observar el repertorio lingüístico en su conjunto, no sólo vemos una parte de la imagen, como en los estudios que se centran sólo en la tercera lengua, sino todo el panorama de la interacción entre las lenguas (Cenoz, 2013a). Una visión holística del repertorio lingüístico también puede adoptarse en la educación multilingüe cuando se estudian varias lenguas como asignaturas escolares o lenguas de instrucción. A este respecto, la autora afirma:

A holistic approach aims at integrating the curricula of the different languages to activate the resources of multilingual speakers. In this way multilingual students could use their resources cross-linguistically and become more efficient language learners than when languages are taught separately (Cenoz, 2013b, p. 13).

El último elemento, que se refiere al contexto, es crucial en este enfoque porque los multilingües desarrollan su competencia en la interacción social. Los hablantes multilingües utilizan las lenguas como un recurso para comunicarse con éxito y desarrollar su propia identidad mediante prácticas multilingües. Este enfoque propone destacar la importancia del contexto a la hora de analizar el efecto del bilingüismo en el ATL, para mostrar cómo se incorpora la L3 a las prácticas lingüísticas del hablante multilingüe (Cenoz, 2013a). Una visión holística del multilingüismo se centra en el uso multilingüe de las lenguas en contextos sociales y tiene en cuenta la interacción entre los hablantes multilingües y el contexto comunicativo (Cenoz, 2013b).

Por lo tanto, *Focus on Multilingualism* es un enfoque alternativo al estudio del multilingüismo en general y al estudio de la influencia del bilingüismo en el ATL en particular. Como hemos visto, se trata de un enfoque holístico basado en una serie de propuestas teóricas (Grosjean 1992, 2008; Cook 2003, 2007, citados en Cenoz, 2013a) que examina todo el repertorio lingüístico y la interacción entre las lenguas. Al mismo tiempo, examina la adquisición y el uso de las lenguas en relación con el contexto social. A diferencia de investigaciones anteriores, este enfoque toma como punto de partida a los hablantes multilingües y sus repertorios de partida, con el objetivo de analizar cómo los estudiantes bilingües de terceras lenguas utilizan sus conocimientos lingüísticos previos en sus prácticas multilingües al adquirir una tercera lengua. Al mismo tiempo, se plantean importantes retos en relación con las pruebas lingüísticas y tiene algunas implicaciones didácticas importantes (Cenoz, 2013a).

Otro enfoque relacionado con el multilingüismo es el denominado *Dynamic Model of Multilingualism* (Modelo Dinámico de Multilingüismo -DMM-), planteado por Herdina y Jessner (2000; 2002) y representado en la Figura 1.5. Se trata de un enfoque dinámico del multilingüismo cuya base bebe de los trabajos de bilingüismo de Grosjean (1989) y del modelo de multicompetencia de Cook (1994, citado en Alonso, 2016), entendida esta como el conocimiento de más de un idioma en una misma mente. En este enfoque DMM se plantea que el desarrollo del sistema multilingüe cambia con el tiempo y se caracteriza por ser no lineal, reversible y complejo (De la Maya, 2015).

### Figura 1.5.

*La competencia multilingüe.*

$$LS_1, LS_2, LS_3, LS_n + CLIN + M\text{-factor} = MP$$

*Nota:* Tomada de “Teaching third languages; Findings trends and challenges”, por U. Jessner, 2008, *Language Teaching*, 41(01), p.26.

Esta competencia se explica como un conjunto acumulativo de los sistemas psicolingüísticos en contacto. La interacción que se produce entre estos sistemas (LS1...LSn), junto a la interacción interlingüística (CLIN) y el factor M (M-factor), que son las cualidades que un multilingüe desarrolla por el incremento de los contactos lingüísticos, dan como resultado esta competencia (Jessner, 2008). No obstante, como señala Cenoz (2009), es complicado establecer un modelo o enfoque que pueda tener en cuenta todos los casos específicos a causa de la diversidad de factores. Por ello, la investigadora, dada las características de la educación multilingüe, prefiere enfocar esas características desde el punto de vista de un continuo, *the Continua of Multilingual Education*, que considera un modelo más apropiado para representar las diferentes variables que mediante polos opuestos como en otros enfoques.

### El translenguaje

Por otra parte, uno de los conceptos claves de las tendencias metodológicas actuales que mencionábamos al inicio de este apartado en relación con el multilingüismo es *translenguaje (Translanguaging)* (Creese y Blackledge, 2010). Este término tiene su origen en la educación bilingüe del País de Gales donde se acuñó en la década de los 80 para después ser traducido al inglés como *translanguaging* (Lewis et al., 2012). El término, que fue creado por Cen Williams, se refiere a la práctica pedagógica que alterna la lengua del input y del output en las clases en las que el galés y el inglés son las lenguas de instrucción. Un ejemplo de este podría ser *code-switch* a la hora de pedir al alumnado que lea un texto en inglés para escribir un resumen en galés. La idea es que a través del *translanguaging* se desarrolla una comprensión más profunda porque se activan a las estructuras y vocabularios de las dos lenguas.

En su sentido original *translenguaje* es una práctica pedagógica planificada que se basa en la utilización sistemática de las dos lenguas. El término translenguaje ha adquirido gran popularidad en los últimos años y su significado se ha extendido e incluye prácticas discursivas espontáneas que no han sido necesariamente diseñadas desde una perspectiva pedagógica (Greese y Blackledge, 2010; García y Li Wei, 2013). García y Kano (2014, p. 261) definen *translanguaging* como:

A process by which students and teacher engage in complex discursive practices that include all the language practices of students in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality.

En esta definición de *translenguaje* destaca la legitimidad de las prácticas discursivas espontáneas que incluyen elementos de todo el repertorio lingüístico del alumnado. También en este caso se puede utilizar de forma pedagógica, pero el foco de esta definición está en la aceptación de las prácticas comunicativas de los hablantes multilingües dentro del contexto escolar (Cenoz y Arocena, 2019, p.421). Además, la translingüística hace hincapié en la capacidad del ser humano tanto para romper deliberadamente los límites de las lenguas, como para crear nuevas formas de expresión y comunicación bilingües, literarios y artísticos. La investigación también apoya el uso simultáneo como en el *translanguaging* porque maximiza las oportunidades de que el usuario bilingüe y multilingüe ejerza su control ejecutivo y gestione su repertorio lingüístico para una comunicación y un aprendizaje eficaces (Bialystok et al., 2014, citado en Wei, 2021).

Como se ha visto, el concepto de translenguaje es muy amplio y tiene diversas acepciones. Desde esta perspectiva de tendencias metodológicas actuales en la enseñanza de lenguas, queremos exponer algunas intervenciones didácticas y proyectos basados en un enfoque multilingüe y en la práctica del translenguaje, que consideramos interesantes y pueden contribuir no solo desde el punto de vista de la investigación sino también desde el didáctico y educativo. Estas pedagogías, siguiendo a Cenoz y Arocena (2019), consideran al estudiante de lenguas como un hablante multilingüe que tiene un repertorio lingüístico único y que utiliza los elementos de este repertorio en relación con las características del contexto social en el que tiene lugar la comunicación (Cenoz y Gorter, 2011, 2015). Algunos ejemplos de intervenciones didácticas que plantean estas autoras son las de la enseñanza del español y el inglés en Estados Unidos, los proyectos de Canadá en inglés, francés y otras lenguas, y también, el proyecto del País Vasco en el que el currículo incluye al menos tres lenguas (euskera, español e inglés) para todos los estudiantes.

En el primero, la intervención didáctica se basa en la activación del vocabulario del español como primera lengua para mejorar el aprendizaje del vocabulario en inglés y la comprensión lectora en esta lengua. Una propuesta relevante es la de Escamilla et al. (2013) conocida como *Literacy Squared*, que aprovecha las conexiones lingüísticas entre ambas lenguas para un progreso más efectivo en el aprendizaje de ambas, especialmente en escritura (Cenoz y Arocena, 2019). Además, se utiliza una rúbrica bilingüe para la evaluación, que tienen en cuenta las transferencias lingüísticas. Otras prácticas pedagógicas en esta misma línea multilingüe, esta vez, llevadas a cabo en el aula de educación Infantil en los Estados Unidos, son las comparaciones entre el español y el inglés para ver la similitudes y diferencias entre las dos lenguas, y la traducción basada en palabras clave, conceptos o preguntas que aseguren el desarrollo de la segunda lengua (el inglés) por medio de la utilización de la primera lengua (el español). Estas prácticas fomentan un ambiente positivo en el aula (De Oliveira et al., 2016).

Pasando a los proyectos de implementación pedagógica con enfoque multilingüe en Canadá, nos concierne el trabajo de Lyster et al. (2013) con el francés y el inglés como lenguas meta en 2º curso de Educación Primaria. Este proyecto se centró en la conciencia morfológica, utilizando cuentos para explorar palabras derivadas y compuestas en inglés y francés, con resultados positivos en motivación y desarrollo profesional de los docentes (p. 422). Finalmente, en las intervenciones pedagógicas basadas en los principios del multilingüismo llevadas a cabo en el País Vasco se encuentra la de Leonet et al., (2017). Esta, desarrollada en un contexto trilingüe también en Primaria, se sitúa, según las autoras, en el *translenguaje* pedagógico, planteando actividades planificadas que integran las tres lenguas. El objetivo de la intervención fue el desarrollo de la competencia multilingüe y multicultural de los estudiantes, para lo cual, se programaron actividades que desarrollasen la conciencia lingüística y metalingüística de estos. Para ello, explican:

En cuanto a la conciencia lingüística, en el contexto en el que se desarrolló esta intervención era necesario que los aprendices adquirieran conocimientos y reflexionaran sobre las lenguas que utilizan en casa y las lenguas que se utilizan en la escuela y en la sociedad. De esta manera, tuvieron la posibilidad de desarrollar también su competencia intercultural y conocer mejor la situación sociolingüística de su entorno. En lo que se refiere a la conciencia metalingüística, se tuvo en cuenta que la enseñanza de lenguas debe facilitar y no obstaculizar la utilización de la totalidad de los recursos lingüísticos en el repertorio del hablante.

Así al translenguar de forma pedagógica el alumnado puede desarrollar su conocimiento sobre el funcionamiento de las lenguas de su repertorio y avanzar en el desarrollo de su competencia multilingüe. (Cenoz y Arocena, 2019, p. 423)

En conclusión, hemos querido evidenciar ejemplos de prácticas y enfoques metodológicos basados en el multilingüismo y el translenguaje que demuestran y aplican todo lo explicado anteriormente de manera teórica en cuanto a la adquisición de lenguas, para poder aplicarlo de manera práctica a la enseñanza y aprendizaje de idiomas. En los últimos años, como afirma Cenoz (2013b), los enfoques holísticos han puesto en tela de juicio las formas tradicionales de abordar la investigación sobre el multilingüismo, y gracias a intervenciones pedagógicas como las que hemos mostrado, se demuestra que el multilingüismo no debe considerarse una simple suma de lenguas, sino un fenómeno con características propias.

#### **1.4.2. Influencia interlingüística**

El término influencia interlingüística (CLI), que ahora se usa ampliamente en el campo, fue introducido por Sharwood, Smith y Kellerman en 1989 para describir las muchas formas en que los sistemas lingüísticos pueden afectarse mutuamente en una mente bi o multilingüe (Alonso, 2016, Jensen, 2022). Estos autores utilizan la CLI como un término paraguas que se refiere tanto a la transferencia lingüística, que se refiere a la copia de representaciones lingüísticas preexistentes, como a los efectos interlingüísticos, que abarcan otras formas de interacción entre lenguas preexistentes y nuevas (Rothman et al., 2019). Según esta definición de transferencia, las representaciones lingüísticas transferidas están completamente especificadas y son estables en la interlengua (Jensen, 2022). Sin embargo, Rothman et al. (2019) y González Alonso y Rothman (2017) subrayan que, a pesar de que ambos son términos útiles, no deben utilizarse indistintamente, ya que la transferencia refleja la competencia lingüística, mientras que los efectos interlingüísticos, se relacionan con el procesamiento o uso de la lengua. En este sentido, Zhao (2014) sugiere que el término "influencia entre lenguas" (*crosslinguistic influence*) es más objetivo y amplio para referir todas las condiciones del fenómeno de la transferencia. Por otro lado, Jensen (2022) se refiere a la CLI como un proceso subconsciente en el que se utilizan (activan o copian) representaciones lingüísticas preexistentes para acelerar el proceso de adquisición.



En palabras de la investigadora De Angelis (2007) el estudio de la influencia interlingüística trata de explicar “cómo y bajo qué condiciones lingüísticas previas, el conocimiento influye en la producción, comprensión y desarrollo de una lengua objeto” (p.19). Esta autora, ve en la **ASL**, también otra forma de CLI: la influencia simultánea de varias lenguas en la lengua meta. Ocurre cuando dos o más lenguas interactúan y juntas influyen en la lengua meta, o cuando una lengua influye en otra y esta última a su vez influye en la lengua meta. Esto, explicado por Thomas (2019), puede ser una combinación de la lengua materna con una (o varias) lengua(s) extranjera(s), o la combinación de diferentes idiomas no maternos, a lo que De Angelis (2007, p. 21) denomina influencia interlingüística combinada (*combined CLI*). Este tipo de influencia está relacionado con la asociación *many-to-one*, en la que la influencia que se produce puede ser simultánea o combinada como acabamos de explicar, mientras que existe otro tipo de asociación llamada *one-to-one*, esto es, cuando la influencia se produce entre la lengua fuente y la lengua objeto. Ambos tipos de influencia son los que se pueden dar en el caso de los multilingües (De la Maya, 2015).

Como ya hemos comentado en el campo de la **ATL**, los estudiantes se ven influidos tanto por su L1 como por su L2 cuando aprenden una L3, por lo que la investigación sobre la influencia interlingüística en este campo ha tratado de identificar los patrones de esta influencia en los niveles fonológico, léxico y sintáctico, así como los factores que pueden predecir esta influencia (De Angelis 2007; Ringbom 2007; Hammarberg 2009; Lindqvist y Bartel 2010; Wrembel et al., 2010, citados en Cenoz, 2013b). Entre esos factores De la Maya (2015) cita la distancia lingüística, el nivel de competencia tanto en la lengua meta como en la lengua fuente, el uso reciente, la exposición a la lengua, el orden de adquisición o la formalidad del contexto.

A propósito de la identificación y explicación de la(s) fuente(s) de la influencia interlingüística en la adquisición de la L3, en las dos últimas décadas, según Jensen (2022), esto precisamente ha sido objeto de controversia, ya que múltiples estudios empíricos han arrojado resultados contradictorios que han dado lugar a diferentes modelos de adquisición de la L3. Respecto a **la influencia de las lenguas previamente adquiridas en el proceso de adquisición de la L3**, esta puede ser bidireccional (Cenoz et al., 2001a, p. 2), es decir que la L3 puede ser influida por la L1 y/o la L2 e influir, a su vez, en ellas (De la Maya, 2015).

El campo lingüístico en que claramente se ha evidenciado de manera experimental la influencia interlingüística, y que ocupa nuestro interés, es el léxico. La investigación de Bardel y Falk (2012) da algunas formas en las que se presenta **la influencia interlingüística a nivel léxico**. Distinguen tres tipos principales: el cambio de código completo (*code-switching*), los falsos amigos y el intento de la formación de palabras en el que el material de otra lengua (la L1 o la L2) se adapta morfológica o fonológicamente a la lengua meta (L3) (Cenoz et al. 2003; Dewaele 1998; Williams y Hammarberg 2009, citados en Thomas, 2019). En el estudio de Mickan et al., (2020), con estudiantes bilingües holandés-inglés se les pedía que aprendieran un conjunto de palabras en español, y la influencia fue mayor para las palabras que habían sido nombradas previamente en inglés L2, lo que sugiere, según De Bruin et al., (2023), que también a nivel léxico: “a non-native language might experience more influence from another non-native language than from the native language” (p.2).

Se ha dado una explicación para estos hallazgos durante la adquisición de L3 en forma de la hipótesis del “estado de la L2” (Bardel y Falk, 2012), que argumenta que la L2 y L3 son cognitivamente más similares que L1 y L2/L3. Según la hipótesis del *L2 Status Factor* (L2SF), el orden y el contexto de adquisición de las lenguas previas juegan un papel importante, ya que la L2, adquirida en un contexto más formal y similar al de la L3, podría ser la principal fuente de influencia en el proceso de adquisición de la L3 (Lacroix y De la Fuente, 2020). En cambio, los mismos autores sugieren que otros modelos otorgan un papel predominante a la proximidad entre las lenguas, ya sea a nivel global o a nivel estructural. Según estos, los trilingües pueden adquirir la L2 y la L3 en entornos similares y etapas de la vida similares, lo que podría explicar por qué la L2 puede tener una influencia mayor en la adquisición de la L3 que la L1 (De Bruin et al., 2023).

Como describe De Angelis (2007, p. 33) la influencia interlingüística es más frecuente en los primeros estadios de la adquisición de una L3, es decir, cuando el conocimiento de la lengua meta es aún débil e incompleto, lo que lleva al aprendiz a necesitar subsanar, de modo más urgente, sus lagunas de conocimiento en la L3 (De la Maya, 2015). Este es precisamente un aspecto crucial para nuestro trabajo, dado que la muestra de estudio se encuentra en ese dominio de la lengua descrito, y conforma un punto de interés explorar la influencia interlingüística que se produce entre dos lenguas extranjeras (en nuestro caso, inglés y francés), en aprendices españoles que están comenzando a adquirir la L3 en la etapa de Primaria. Una muestra de lo que comentamos, es el estudio de Lindqvist

(2006) donde los grupos de menor nivel de competencia producen significativamente mayor proporción de “lexemas de origen translingüístico” que los estudiantes más avanzados, o los de Cenoz (2001) con conclusiones similares descritas en la Tabla 1.1. de este capítulo. En este sentido, la influencia interlingüística también está relacionada con el nivel de competencia que los estudiantes tienen en la lengua meta, como bien explica De la Maya (2015, p.56):

los aprendices con menos nivel tienden, de modo general, a transferir más elementos de su primera lengua, aunque, como señala Cenoz (2001, p. 9), en el caso de la adquisición de una tercera lengua es necesario considerar igualmente el nivel de competencia en las otras lenguas conocidas por el aprendiz, pues no podemos olvidar que cualquier lengua no nativa puede ser la fuente para transferencias lingüísticas (Sharwood-Smith, 1994, p. 198).

Por ejemplo, en el reciente estudio de Tomoschuk et al. (2021) proporcionaron evidencia experimental que muestra más interferencia entre lenguas extranjeras que entre una lengua nativa y una extranjera. Este aumento de la interferencia de la L2 podría estar relacionado con la inhibición, ya que los trilingües inhiben su L1 con mayor fuerza o éxito que su L2/Ln (De Bruin et al., 2023). Esta interpretación se basa en la Hipótesis del Control Inhibitorio de Green (1998), que sugiere que “bilinguals use inhibition to avoid interference from the non-target language(s) to allow for successful production in the target language” (p.2). La cantidad de inhibición aplicada parece estar relacionada con el dominio del idioma, ya que los trilingües suprimen los idiomas más competentes con más fuerza que los menos competentes, siendo respaldada esta teoría por diversos estudios y técnicas. En esta línea, De Bruin et al. (2023) realizaron dos experimentos con trilingües (español-euskera-inglés e inglés-francés-español) para examinar la influencia interlingüística entre idiomas y el papel de la inhibición de la L1 versus L3. Los resultados mostraron más intrusiones de la L3 que de la L1 durante la utilización de la L2, a pesar de que la L1 era la más competente y utilizada con mayor frecuencia. Estos hallazgos sugieren que las diferencias en la influencia L1-L3 están estrechamente relacionadas con la inhibición de un lenguaje más competente, lo que indica que esta relación entre lenguas no nativas se extiende a los trilingües mucho más allá de las etapas iniciales de adquisición del lenguaje. Estos experimentos son los primeros en mostrar una asociación directa entre el control del idioma no nativo y la influencia interlingüística en trilingües.

Finalizamos este apartado resumiendo las principales conclusiones del estudio de Jensen (2022, p.70) sobre la influencia interlingüística, que recogen varios de los factores que hemos explicado a lo largo de este apartado:

- No existe una lengua origen predeterminada de influencia interlingüística en las etapas tempranas ni intermedias de la adquisición de L3.
- La influencia interlingüística no procede exclusivamente de una lengua previamente adquirida.
- La influencia interlingüística simultánea procede de las dos lenguas previamente adquiridas, tanto en las fases iniciales como en las intermedias, incluso cuando una de las lenguas es más similar desde el punto de vista léxico-fonotáctico a la L3.
- En las primeras fases del proceso de adquisición, varios factores parecen afectar al resultado de la competición entre estructuras candidatas, como la similitud léxica, la similitud sintáctica y el estatus/marca extranjera que afectan al resultado, pero en distinta medida.

La atención en los estudios citados se ha centrado tanto en los cambios de código (*code-switching*), como en las transferencias de cognados, calcos e invenciones léxicas de los aprendices en su intento por construir palabras en la L3, asumiendo principios de la lengua meta (*target language* -TL-) que dan lugar a combinaciones que no existen en la L3 (Ringbom, 2001) y forman parte de la interlengua que, como hemos visto, conforma una parte fundamental del proceso de aprendizaje de una lengua adicional junto a la transferencia e influencia interlingüística a medida que se va adquiriendo cierto nivel de competencia en la TL.

El foco de atención en esta investigación, utilizando los términos explicados a lo largo de los diferentes apartados del presente capítulo, serían por consiguiente, aprendices de Educación Primaria, pertenecientes a un contexto de multilingüismo educativo (aunque el contexto social es monolingüe), que estudian dos lenguas extranjeras (inglés como primera lengua extranjera y francés de segunda lengua extranjera), lo cual, les convierte en aprendices que están en proceso de desarrollar una competencia plurilingüe (con diferentes niveles de dominio en cada lengua).

---

## *Capítulo 2*

---

### **LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS**

El segundo capítulo, como su nombre indica, aborda todo lo relacionado con la competencia léxica. En primer lugar, justificamos la importancia de esta en la adquisición de lenguas adicionales, relacionándolo con lo expuesto del primer capítulo. Tras situarnos con esta fundamentación previa, comenzamos adentrándonos en el constructo de la competencia léxica, para lo cual, exponemos su definición y componentes. Una vez establecida su conceptualización, nos proponemos estudiar las distintas dimensiones que la componen, dedicando especial atención a la extensión o tamaño, que es el núcleo fundamental de nuestra investigación. Por último, exponemos su evaluación desde un punto de vista tanto teórico, mediante la explicación de los diferentes aspectos (*qué*) y procedimientos (*cómo*), como también práctico (a través de la revisión de los diferentes test de vocabulario con los que contamos para su estimación).

Sin pretender ser demasiado exhaustivos en la revisión realizada en este capítulo, nos parece que, por cuestiones de claridad expositiva, dicho recorrido es la manera más idónea de acercarnos a la competencia léxica y sentar la base que pueda ayudar a comprender los conceptos e instrumentos que abordaremos más adelante en nuestra investigación.

### **Importancia de la competencia léxica en la adquisición de lenguas adicionales**

En la actualidad, existe consenso en el reconocimiento de los beneficios que una competencia léxica sólida proporciona al hablante. Quienes tienen experiencia en aprender un idioma extranjero saben que las palabras son fundamentales, y la falta o la incapacidad de acceder a ellas en un momento determinado puede generar sentimientos de inseguridad o frustración. La importancia del léxico es manifestada por multitud de autores como Long y Richards (2009), quienes lo caracterizan como “the core component of all the language skills” (p. 12). Otras aportaciones como la de Coutillon (1989) resaltan la importancia de un buen léxico especialmente en los primeros comienzos del aprendizaje, diciendo: “ce n’est pas la morpho-syntaxe mais le lexique qui importe le plus en début d’apprentissage” (p. 147) y así Krashen (1982), por su parte, observa respecto al vocabulario que: “when students travel, they don’t carry grammar books, they carry dictionaries” (p. 166).

El vocabulario es un aspecto crucial en la adquisición de un segundo idioma (SLA), con lo cual, cuanto mejor sea la competencia léxica de los aprendices, mejor se puede asumir que es su competencia lingüística general. En este sentido, ejemplos como los siguientes, mencionados por Hilton y Hyder (1995), son evidencia clara de ello: 1. Un buen vocabulario es fundamental en el proceso de aprender un idioma; 2. Permite leer sin dificultades de comprensión; 3. Ayuda a evitar confusiones entre palabras; 4. Mejora la precisión, el interés y la fluidez tanto en la expresión oral como escrita; 5. Permite adaptar el registro de acuerdo a la audiencia; 6. Facilita la comunicación a niveles más profundos; y 7. Fomenta la confianza en uno mismo. Estos hechos resaltan la importancia de desarrollar una competencia léxica sólida para aprovechar al máximo los beneficios en la comunicación.

Si comenzamos reutilizando los términos expuestos en el capítulo 1, la competencia léxica desempeña un papel fundamental en la adquisición de una **segunda lengua**, ya que influye en la comprensión y producción oral y escrita, la fluidez comunicativa, la comprensión contextual y el aprendizaje autónomo (véase, por ejemplo, Laufer y Hulstijn, 2001; Nation, 1990, 2008; Paribakht y Wesche, 1997). Por lo tanto, podemos inferir que un buen dominio léxico es esencial para la comunicación efectiva y permite a los aprendices interactuar con éxito en una L2 que, como dijimos, en muchas ocasiones es, al mismo tiempo, una **lengua extranjera**. Recordando lo asimilado del capítulo anterior, sabemos que las exigencias actuales y el marco educativo fomentan el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras desde las primeras etapas escolares, por lo que debemos incluir también una **tercera lengua o adicionales**.

En esta misma línea, dentro del **enfoque multilingüe** propuesto por Cenoz (2013b), la competencia léxica también tiene una función esencial en el proceso de aprendizaje y uso de múltiples lenguas. Esta autora, a lo largo de diversos trabajos (Cenoz, 2003, 2009, 2017; Cenoz y Gorter, 2015, 2016; Cenoz y Jessner, 2000, entre otros), ha examinado cómo los hablantes multilingües adquieren y utilizan vocabulario en diferentes lenguas, y cómo se producen fenómenos como la transferencia léxica y el enriquecimiento léxico entre ellas (p.ej. Cenoz y Gorter, 2015, 2019). Si continuamos con el repaso, el enfoque *Focus on Multilingualism* que ya abordamos, se centra en el estudio y la promoción del multilingüismo, por lo que a través de este, explora también cómo el conocimiento y uso de múltiples lenguas influyen en el desarrollo léxico. En él se promueve la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje y sus componentes, incluyendo el vocabulario. Es decir, esta perspectiva aborda la competencia léxica desde el marco del multilingüismo, y cómo se puede promover de manera efectiva a través de programas educativos multilingües.

En conclusión, el desarrollo de la competencia léxica en lenguas extranjeras, ya sea L2, L3, etc., constituye la base del aprendizaje de cualquier idioma, por lo que es fundamental conocer su carácter multidimensional para poder evaluarla de la forma más adecuada si queremos que los aprendices adquieran, efectivamente, una lengua adicional.

## 2.1. Definición de la competencia léxica y sus componentes

El análisis de la competencia léxica es extremadamente útil para los profesores de idiomas, ya que les brinda pautas claras para evaluar el progreso de los estudiantes y les ayuda a identificar las dificultades que pueden enfrentar al aprender vocabulario. Además, les permite evaluar no solo el material de estudio como libros de texto, libros de ejercicios y pruebas, sino también les ayuda a planificar de manera efectiva la enseñanza en un nivel específico (Jiménez Catalán, 2002). Nuestro interés en esta competencia se basa en los planteamientos de la misma autora, ya que su definición nos permite: a) analizar los principios que rigen la adquisición de vocabulario; b) descubrir si existe un orden sistemático que se refleja en etapas de adquisición de este componente; c) comprobar si estas etapas difieren entre la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2); d) investigar si diversos factores contextuales e individuales, como el tipo de exposición al idioma, el método de enseñanza, la edad, el sexo, la motivación o la aptitud lingüística, influyen en dicho proceso de aprendizaje.

Existen diferentes perspectivas sobre el **concepto de competencia léxica y cómo está organizada**. Siguiendo a Lahuerta y Pujol (1996), se trata de “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente (...), y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental” (p. 121). Según el Marco Común Europeo de Referencia (Council of Europe, 2001), la competencia léxica se define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (p. 112). Jiménez Catalán (2002) plantea que la competencia léxica implica tanto el conocimiento necesario para utilizar una palabra correctamente como la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar diferentes palabras tanto en la expresión oral como escrita (Gómez Molina, 2003, p. 84).

Varios investigadores, como Bauer y Nation (1993), Meara (1996) y Nation (1990), han planteado la dificultad de definir qué implica conocer una palabra. Por ejemplo, Nation (1993) propone una lista de ocho aspectos diferentes del conocimiento de las palabras, que incluyen su frecuencia, forma escrita, forma hablada, y las colocaciones asociadas, entre otros. Laufer (2005) también señala la amplia gama de aspectos que los estudiantes deben tener en cuenta para demostrar su dominio de una palabra, como su



forma, estructura, características gramaticales, patrones verbales y diferentes significados. Sin embargo, la diversidad de facetas del conocimiento léxico hace que sea casi imposible evaluar a los estudiantes en todos los aspectos necesarios para un dominio completo de las palabras (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2009). A través de Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2008) podemos conocer que se han dirigido un buen número de estudios con el objetivo de indagar algunos de los problemas mencionados como: definir qué es una palabra (Bauer y Nation 1993), qué significa conocer una palabra (Meara 1996; Nation, 1991, 2001), y otros como: cuál es el tamaño mínimo de vocabulario para seguir un programa académico en inglés (Sutarsyah et al., 1994) y cuál es el mínimo necesario para comprender textos en inglés (Laufer 1992, 1997; Nation 1990; Ward 1999).

En un esclarecedor artículo, Jiménez Catalán (2002) recopila una serie de aspectos relacionados con el conocimiento de una palabra que nos ayudan a comprender qué implica “saber una palabra”. Estos aspectos incluyen conocer: 1 su gramática, su pronunciación y ortografía; 2 su morfología; 3 su colocabilidad; 4 sus restricciones sintácticas; 5 su frecuencia en la lengua oral y en la lengua escrita; 6 en qué contextos se puede utilizar; 7 sus relaciones semánticas y sintácticas con otras palabras; 8 su significado conceptual y referencial; 9 los sentidos que connota; y 10 su sentido pragmático; 11 reconocer la palabra en su forma oral y escrita; y 12 recuperar la palabra cuando se necesita. Sin embargo, como indica López-Mezquita (2007), aunque el carácter polifacético de la palabra ha sido ampliamente definido, todavía no existe una descripción detallada de lo que implica la competencia léxica en su totalidad. Por lo tanto, este ejercicio de definición resulta de especial importancia por las repercusiones que puede tener a distintos niveles.

Según Holec (1994) el enfoque de adquisición de la competencia léxica está mal planteado, ya que lo que se debe adquirir no es simplemente un conjunto acumulativo de unidades léxicas, sino la capacidad de comprender, utilizar y traducir palabras en situaciones de comunicación. Para este autor, la competencia léxica es una parte o componente de la competencia comunicativa, y afirma que el problema del vocabulario “doit donc être posé en termes de compétence (savoir et savoir-faire) et non simplement

en termes de *connaissance (savoir)*”. Por lo tanto, sostiene que la adquisición de esta competencia implica la adquisición de varias competencias: “L’acquisition lexicale est, de fait, une acquisition de compétences plurielles” (párr. 6). En este sentido, más recientemente, Madrid Palomares (2018) aclara que la competencia léxica es una de las subcompetencias que se sitúa dentro de la competencia lingüística (la cual, a su vez, forma parte de la competencia comunicativa) y citando al Consejo Europeo (MCERL, 2002, p. 108) resume su definición al “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de usarlo” (p.14). Profundizando en estos dos aspectos, encontramos bastante acertada la **definición** de López-Mequita (2007), quien entiende 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 conoce muchas palabras, lo que significan y cómo se escriben. Sin embargo, saber una palabra no termina ahí, sino que implica conocer un complejo número de aspectos, como los que incluye Nation (2013): la capacidad de seleccionar y utilizar las palabras adecuadas, así como de comprender su significado, *collocations*, sinónimos, antónimos, relaciones semánticas y connotaciones en diferentes contextos lingüísticos y comunicativos. Para este autor, la competencia léxica se refiere al conocimiento y uso efectivo del vocabulario de una lengua, incluyendo el reconocimiento, la comprensión y la producción de palabras y expresiones en contextos comunicativos variados.

Varios investigadores han intentado describir los **componentes de la competencia léxica**, es decir, los aspectos que un hablante debe saber sobre una palabra para afirmar que la conoce. Algunos sostienen que el conocimiento inicial de una palabra implica conocer su forma oral y escrita, pero el verdadero conocimiento de una palabra abarca muchos otros aspectos o sub-conocimientos interrelacionados (Nation, 1990, 2001; Richards, 1976). Otros autores proponen un "continuo de conocimiento" que va desde una familiaridad superficial hasta la capacidad de usar las palabras correctamente en una producción libre (Faerch et al., 1984; Joe et al., 1996; Palmberg, 1987, citados en Laufer

et al., 2004). En este sentido, la referencia imprescindible es la de Richards (1976), puesto que su descripción de lo que implica conocer una palabra ha servido como marco general para los estudios posteriores sobre la competencia léxica, al establecer los siguientes ocho componentes:

1. Vocabulary knowledge of native speakers continues to expand in adult life, in contrast to the relative stability of their grammatical competence.
2. Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words we also know the sort of words most likely to be found associated with the word.
3. Knowing a word implies knowing the limitations on the use of the word according to variations of function and situation.
4. Knowing a word means knowing the syntactic behavior associated with the word.
5. Knowing a word entails knowledge of the network of associations between that word and other words in the language.
6. Knowing a word entails knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it.
7. Knowing a word means knowing the semantic value of the word.
8. Knowing a word means knowing many of the different meanings associated with a word.

(Richards, 1976, p. 83)

La descripción de los componentes de la competencia léxica realizada por este autor, tal y como señala Pérez Basanta (1999), marcó un punto de partida en la forma de entender la enseñanza del vocabulario. A partir de esta descripción, se han realizado otras investigaciones posteriores que profundizan en la definición de lo que implica conocer una palabra, considerando otros factores (Wallace, 1982; Carter, 1987; Nation, 1990, 2001; Cassany et al., 1994; Higuera, 1996; Schmitt, 2000, citados en Palapanidi 2019). Los componentes propuestos por Richards (1976) introdujeron nuevos conceptos que estaban siendo investigados en la década de los setenta. En realidad, en opinión de Meara (1996), el ensayo de Richards no pretendía ser una definición sistemática de lo que

significa saber una palabra, sino más bien un informe sobre la investigación lingüística que se llevaba a cabo en aquellos años. Esto explicaría por qué no se mencionan aspectos tan importantes del conocimiento léxico, como el problema del vocabulario activo y pasivo. En este sentido, Laufer (1993), quien enfatiza la naturaleza multidimensional de las palabras, establece que el conocimiento léxico, tanto activo como pasivo, implica diferentes componentes:

- *Forme*: reconnaissance de la forme orale et écrite ; capacité à prononcer et à orthographier le mot correctement
- *Structure lexicale* : reconnaissance du radical et des affixes, capacité à produire des dérives du mot
- *Comportement syntaxique du mot dans un syntagme/dans une phrase*
- *Sens* : référentiel (polysémie et usages métaphoriques éventuels), affectif (ensemble des connotations), pragmatique (adéquation en situation)
- *Relations lexicales du mot avec d'autres mots* : synonymie, antonymie, hyponymie, etc.
- *Collocations les plus fréquentes*

(Laufer, 1993, p. 99)

Esta enumeración, como afirma la autora, pone en evidencia hasta qué punto la competencia léxica sobrepasa el simple conocimiento entre una cadena verbal de la lengua “cible” (objetivo) y una palabra de la lengua materna.

### **El vocabulario receptivo y productivo**

Nation (1990, 2001, 2006) retoma la base establecida por Richards y propone la distinción entre el uso **receptivo** y **productivo** de las palabras. Según este autor, la distinción entre uso receptivo y productivo de las palabras es válida para diferenciar tipos de conocimiento, en función de su similitud con la distinción entre habilidades receptoras (comprensión oral y escrita) y habilidades productivas (expresión oral y escrita) (Nation, 2001, p. 24).

El término “*receptivo*” transmite la idea de que recibimos el lenguaje de otras personas a través de actividades de escucha o lectura y tratamos de comprenderlo, mientras que el término “*productivo*” indica que producimos lenguaje a través de tareas de expresión oral o escrita, con el objetivo de transmitir mensajes a los demás. Específicamente:

receptive vocabulary use involves perceiving the form of a word while listening or reading and retrieving its meaning. Productive vocabulary use involves wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form (Nation, 2001, pp. 25-26).

Los términos receptivo y productivo, al igual que pasivo y activo, han sido utilizados como sinónimos por algunos autores (Corson, 1995; Laufer, 1998; Meara, 1990, citados por Nation, 2001, p. 24), pero no son del todo apropiados según Nation, ya que las habilidades receptivas también implican características productivas. En este sentido, Milton (2009) expresa una opinión similar, señalando que la distinción no es tan clara, ya que “good passive skills often require the reader or listener to actively anticipate the words that will occur” (p. 13), al igual que otros especialistas que coinciden en que no existe una definición clara y decisiva (Melka, 1997; Read, 2000; Schmitt, 2000; Pignot-Shahov, 2012). Es más, entre los investigadores puede darse una diferencia de percepción en cuanto a ambos tipos de conocimiento léxico y, por ende, a lo que comprende cada uno de ellos, tanto en concepto como en las habilidades implicadas.

Y es que, en torno a esta cuestión encontramos una división en cuanto a la postura de los expertos: por un lado, aquellos que distinguen ambas modalidades de vocabulario como dos sistemas distintos y lo consideran por separado a modo de dicotomía (p.ej. Meara, 1990 o Clark, 1993), y, por otro lado, los que lo conciben como un continuo (Melka, 1997; Faerch et al., 1984; Palmberg, 1987; Henriksen, 1999). Según Laufer et al. (2004), el desacuerdo también se presenta a la hora de clasificar la traducción a la lengua materna. Por ejemplo, Schmitt (1998), la incluye en el conocimiento productivo léxico, puesto que proveer el significado requiere producción, mientras que Waring (1997) considera que traducir una palabra de la LE a la LM demuestra conocimiento receptivo. En cambio, advierte una señal de conocimiento productivo léxico cuando se encuentra el

equivalente de la palabra de la LM en la LE. Por nuestra parte, coincidimos con De la Maya (2015, p. 91), al apuntar que la aplicación de la distinción receptivo/productivo al conocimiento y uso léxico nos permite plantear una serie de preguntas que deberíamos ser capaces de responder, ya sea de manera consciente o inconsciente, si realmente conocemos una palabra. Para responder a esta cuestión, debemos hacer alusión a Nation (2013) quien, a nuestro parecer, ha desarrollado el enfoque más completo hasta ese momento al mostrar los aspectos de lo que implica conocer una palabra usando un “modelo de proceso”, que enfatiza las relaciones entre las partes. En el nivel más general, conocer una palabra implica *forma, significado y uso*. Dentro de estos, se desarrolla una serie de subcategorías específicas, que quedan reflejados en la Tabla 2.1. Estas dimensiones representan diferentes aspectos del conocimiento de las palabras y reflejan la complejidad y diversidad del vocabulario.

**Tabla 2.1.**

*El conocimiento de una palabra según Nation (2013)*

Form	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	word parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency ...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

*Note:* R = receptive knowledge, P = productive knowledge

*Nota:* Tomado de *Learning Vocabulary in Another Language* (p. 49), por G. Nation, I. S. P., y Hunston, S., 2013, Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139858656>

Esta propuesta de Nation sobre la distinción receptivo/productivo en el conocimiento léxico se ha referenciado en multitud de estudios (p. ej. Castellano Risco, 2021; De la Maya, 2015; Gu, 2017; Karimi, 2021; Mohamad y Baharudin, 2016; Trang Nguyen, 2021; Vandenberghe et al., 2019) lo que muestra que está ampliamente aceptada en la actualidad. Sus principales ventajas radican en la asimilación de enfoques anteriores, la clarificación de cada dimensión mediante preguntas específicas y el reconocimiento de la dicotomía receptivo-productivo que otros enfoques habían pasado por alto. De acuerdo con Castellano Risco (2021), es por ello que esta propuesta de Nation (2013) se utiliza como marco de análisis y estructura en muchas investigaciones sobre vocabulario. Sin embargo, uno de los principales inconvenientes señalados por Schmitt (2019) es la falta de jerarquización de los componentes, es decir, no se establece un orden de aprendizaje de los mismos. Además, la gran cantidad de componentes puede dificultar su aplicación en el análisis holístico del conocimiento del vocabulario. Para superar esta dificultad, algunos investigadores han optado por centrarse en elementos específicos en lugar de abarcar todas las dimensiones en su conjunto. Esto significa que se han enfocado en estudiar aspectos particulares del conocimiento léxico, ya que existen pruebas de que las diferentes dimensiones del conocimiento de palabras están correlacionadas (Milton y Fitzpatrick, 2014).

Como se puede apreciar, saber una palabra implica una amplia gama de aspectos que abarcan desde su probabilidad de aparición en determinados contextos; saber las limitaciones que distintos contextos imponen sobre ella; las restricciones sintácticas que la rodean, su morfología y sus derivados; las relaciones semánticas y asociaciones con otras palabras; hasta su significado conceptual y los sentidos que connota. Estos aspectos, mencionados por López-Mezquita Molina (2007), son fundamentales para comprender y utilizar adecuadamente una palabra en diferentes situaciones comunicativas. La competencia léxica implica, por tanto, un conocimiento profundo y multidimensional de las palabras que va más allá de su mera forma y significado, y abarca aspectos pragmáticos, gramaticales y contextuales. No es sorprendente, entonces, que precisar los componentes de la competencia léxica sea de tanta relevancia.

## 2.2. Dimensiones de la competencia léxica

Ciertamente, existe un consenso entre muchos investigadores en que el conocimiento léxico, según Laufer y Paribakht (1998), no se puede considerar como un fenómeno binario de "todo o nada", sino más bien como un continuo que abarca diversos niveles y dimensiones de conocimiento. Como expresa De la Maya (2015, p. 96), a medida que adquirimos más conocimiento sobre una palabra, avanzamos gradualmente a lo largo de un continuo de conocimiento. Tal y como hemos podido apreciar al revisar la literatura científica, existe cierta imprecisión y falta de unanimidad en la definición y abordaje de la competencia léxica. Según mencionan Read y Chapelle (2001), existe una imprecisión que rodea la naturaleza del vocabulario como constructo, que se debe a las diferentes perspectivas desde las cuales se estudia el vocabulario y a la variedad de términos utilizados para referirse a esta competencia.

Esto se refleja también en los distintos aspectos que han ido distinguiendo a lo largo de los años los diferentes autores: Anderson y Freebody (1981), distinguen dos aspectos del conocimiento léxico de un individuo: el tamaño o extensión (*breadth*) y la calidad o profundidad (*depth*). A pesar de que la tendencia general entre los estudiosos del tema a considerar dos aspectos, Chapelle (1994) añade dos más a los tradicionalmente tratados, identificando así cuatro componentes:

- *Tamaño del vocabulario*: el número de palabras que sabe una persona. Desde un punto de vista comunicativo Chapelle aboga por una medida del conocimiento del vocabulario dentro de un contexto y no aisladamente.
- *Conocimiento de las características de la palabra*: es decir los componentes de la competencia léxica a los que se refieren Richards (1976) y Nation (2001).
- *Organización del léxico*: referida a la forma en la que las unidades léxicas se almacenan en el cerebro.
- *Los procesos fundamentales del vocabulario*: los procesos mediante los cuales los hablantes acceden a su léxico mental para la comprensión y para la expresión. Dichos procesos son más rápidos y automáticos en los hablantes nativos que en los estudiantes incluso de nivel avanzado, cuyo léxico mental está menos organizado que el de un nativo.



Según Read (2000), los dos últimos componentes propuestos por Chapelle tienen una aplicación menos directa en la evaluación de la competencia léxica, pero son de mayor relevancia en el ámbito de la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua. En su enfoque, Meara (1996) introduce dos dimensiones que no se centran en los elementos léxicos individualmente, sino en el lexicón en su conjunto. Estas dimensiones son el tamaño (*size*) y la estructura/organización (*organisation*) del vocabulario. Por su parte, Qian (2002), basándose en investigaciones propias y de otros autores, propone un marco compuesto por cuatro dimensiones para analizar el conocimiento léxico, que están intrínsecamente relacionadas e interactúan entre sí en los procesos fundamentales de uso y desarrollo del vocabulario, y son las siguientes:

- 1) *Tamaño del vocabulario*: se refiere a la cantidad de palabras que una persona conoce aunque sea a un nivel superficial.
- 2) *Profundidad del conocimiento*: incluye todas las características léxicas a nivel fonético, gráfico, morfológico, sintáctico, semántico, colocaciones y propiedades fraseológicas, así como la frecuencia y el registro.
- 3) *Organización léxica*: hace referencia al almacenamiento, conexiones y representaciones de las palabras en el léxico mental.
- 4) *Automaticidad del conocimiento receptivo/productivo*: se refiere a los procesos a través de los cuales se accede a las palabras con propósitos por un lado receptivos y por otra parte productivos, como la codificación y decodificación fonológica y ortográfica, así como el acceso a las características estructurales y morfológicas del léxico. Estos procesos son necesarios tanto en la comprensión como en la producción del lenguaje.

Poco después, Zareva et al. (2005), ubican las dimensiones en distintos niveles de la competencia léxica. En el nivel macro establecen tres dimensiones: la cantidad o *breadth*, la calidad o *depth* y la conciencia metacognitiva. La primera se refiere a la cantidad de palabras que conforman el conocimiento de un estudiante. La calidad o profundidad del conocimiento léxico implica que el estudiante demuestre conocimiento y uso de las palabras con respecto a su pronunciación, ortografía, registro, colocaciones, entre otros. La tercera dimensión, la conciencia metacognitiva, emerge de la interacción entre la

conciencia léxica sobre la calidad y la cantidad del conocimiento léxico, y se centra en describir la habilidad del estudiante para monitorear cuánto conocimiento tiene sobre las características de una palabra que aduce saber. Por último, Daller et al. (2007) retomando las ideas de Meara, presentan un marco tridimensional que consta de amplitud léxica (*lexical breadth*), profundidad léxica (*lexical depth*) y fluidez léxica (*lexical fluency*).

Todas estas diferencias reflejan la complejidad y la multidimensionalidad de este fenómeno, demostrando que el constructo de la competencia léxica ha sido ampliamente explorado en las últimas décadas. De la gran cantidad de propuestas y aportaciones mencionadas se puede desprender que 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 hecho, Milton (2010) afirma que estas dos dimensiones resumen y comprenden la mayor parte de las propuestas independientemente del tipo de enfoque. Posteriormente, se ha añadido a ellos la *fuerza* del conocimiento léxico (*strength*), relacionada exclusivamente con el significado de la palabra y no con la profundidad de su conocimiento (Laufer et al. 2004). Por lo que se refiere a las dimensiones tradicionalmente estudiadas, tamaño y profundidad, algunos autores (Anderson y Freebody, 1981; Nagy y Herman, 1987; Read, 1993, citados por López-Mezquita Molina, 2007) , hemos visto que usan los términos *breadth*, cuando se refieren al tamaño (*¿cuántas palabras se saben?*) y *depth*, para referirse a la calidad del conocimiento del vocabulario (*¿con qué profundidad se conocen las palabras?*).

Por todo lo expuesto, podemos concluir que aún hoy en día, existe cierta diversidad de terminología y confusión en cuántas y cuáles son las dimensiones, dada la variedad utilizada por diferentes autores al hablar de la competencia léxica. Cada autor enfoca el tema desde una perspectiva particular y establece un número diferente de dimensiones. Por ejemplo, el término "*tamaño*" puede ser también denominado extensión o amplitud, así que, en nuestro caso, los tomaremos como sinónimos y los utilizaremos indistintamente. Además de las dimensiones mencionadas anteriormente, existen otras menos estudiadas, como la fuerza y la densidad del vocabulario. Estas se refieren a

aspectos más específicos y detallados del conocimiento léxico y su utilización. En las siguientes páginas se profundizará en cada una de estas dimensiones para una mejor comprensión de su alcance y relevancia en el estudio de la competencia léxica.

### **2.2.1. Extensión**

De entre todas las dimensiones del vocabulario, ésta es probablemente sobre la que más estudios siguen surgiendo, y para nosotros, constituye el elemento central de la presente investigación, que estudiamos tanto a nivel receptivo como productivo. Por esta razón, es por la cual le otorgamos mayor peso teórico que al resto de dimensiones.

El **tamaño de vocabulario**, entendido como el número de palabras de las que una persona tiene algún conocimiento (Hatami y Tavakoli, 2012), ha sido objeto de distintos puntos de vista y enfoques en la investigación. En nuestro caso, destacamos aquellas que enfatizan la importancia de tener un tamaño de vocabulario amplio. Laufer (1998), por ejemplo, considera que el tamaño es más relevante que la profundidad del conocimiento léxico. Según su perspectiva, un vocabulario extenso es crucial para los estudiantes, puesto que se ha comprobado que el tamaño del vocabulario está relacionado con el nivel de comprensión lectora.

Además, un vocabulario amplio tiene un impacto directo en la calidad de la expresión escrita y es un componente importante para la fluidez en el habla. Los estudiantes también suelen asociar su progreso en el idioma con la cantidad de palabras que conocen. Sin embargo, no todas las opiniones coinciden en cuanto a cuál de las dos dimensiones, tamaño o profundidad, tiene mayor importancia. Read (1993), por su parte, sostiene que el conocimiento del vocabulario es, a menudo, una cuestión de grado, y que incluso los hablantes nativos tienen un conocimiento parcial de muchas palabras. Asimismo, Read (2000) sostiene que tener un conocimiento adecuado de las palabras es un requisito previo para un uso efectivo de la lengua. Por otro lado, Meara (1996) también enfatiza que a medida que el tamaño del vocabulario de un individuo aumenta, también lo hace su competencia comunicativa. destacando el tamaño del vocabulario como “the basic dimension of lexical competence”, y argumentando que:

learners with big vocabularies are more proficient in the wide range of skills than others with smaller vocabularies and there is some evidence to support the view that vocabulary skills make a significant contribution to almost all aspects of L2 proficiency (p. 37).

Conocer el tamaño del vocabulario de los estudiantes, ya sea receptivo o productivo, nos proporciona una idea de las tareas que los aprendices de lengua extranjera son capaces de realizar (Terrazas Gallego y Agustín Llach, 2009) y constituye igualmente 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). Por ello es tan importante la investigación de esta dimensión, pues a través de esta, los docentes pueden obtener herramientas y recursos para evaluar de manera más precisa y efectiva el conocimiento y uso del vocabulario por parte de sus alumnos. Esto les permitirá identificar las fortalezas y áreas de mejora de los estudiantes en relación con su conocimiento léxico, y así diseñar estrategias de enseñanza más adecuadas y focalizadas en el desarrollo de esta competencia, así como facilitar la comunicación y el desarrollo lingüístico de sus aprendices en la lengua extranjera.

La investigación previa, según señala David (2008), ha evidenciado que el tamaño del vocabulario es un indicador relevante de la capacidad lingüística general. Numerosos estudios no solo han demostrado que cuanto más extenso es el conocimiento de palabras, mayor es también la competencia en la lengua (Alderson, 2005; Hilton, 2007, Milton, 2010; Milton, Wade y Hopkins, 2010), sino que también está asociado con otras habilidades lingüísticas fundamentales. Así, podemos mencionar tanto las destrezas escritas (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2009; Milton et al., 2010; Qian, 2002), como la comprensión oral (Milton et al., 2010; Staehr, 2008).

En cuanto a las más estudiadas, las destrezas escritas, 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) concluyó que las puntuaciones en vocabulario de los estudiantes se correlacionan con sus calificaciones en los exámenes de *GCSE* y *A-levels*. Este hallazgo indica que el tamaño del vocabulario no solo es un predictor de si un estudiante tiene posibilidades de aprobar

el examen *A-levels* (equivalente a la prueba de Selectividad [EBAU] en España), sino también de la calificación que obtendrá. Este resultado no es sorprendente, dado que se ha demostrado que el desarrollo del vocabulario está relacionado con ciertos aspectos del desarrollo sintáctico en la adquisición de la L1 (Bates y Goodman, 1997). Asimismo, numerosos estudios han analizado y respaldado la relación existente entre el tamaño del vocabulario de un individuo y su capacidad de comprensión lectora (Laufer, 1992; Meara, 1996; Nation, 1990, 2001; Pérez Basanta, 1999; Schmitt, 2000, Schmitt, Jiang y Grabe, 2011). Por ejemplo, Laufer (1992) investigó la relación entre las puntuaciones obtenidas en pruebas de lectura comprensiva y el tamaño del vocabulario, concluyendo que el nivel mínimo de vocabulario necesario para comprender un texto era de 3.000 familias de palabras. Otros estudios llevados a cabo por Milton, también muestran empíricamente que el aumento del vocabulario está relacionado con el éxito en comprensión y expresión escritas (Milton y Alexiou, 2009; Milton et al., 2010).

En lo que se refiere a las destrezas orales, se ha demostrado que el conocimiento de una amplia variedad de vocabulario favorece la comprensión oral (Van Zeeland y Schmitt, 2012) y juega un papel esencial en la competencia comunicativa (Hilton, 2008) y el rendimiento académico (Saville-Troike, 1984). Aunque en menor medida, también se han realizado estudios que investigan la contribución del léxico al desarrollo de la expresión oral. Entre ellos, destacamos el de Hilton (2008), que se centró en el impacto del conocimiento léxico en la fluidez oral. En su trabajo, observó que las pausas que se deben a una falta de conocimiento léxico interrumpen la comunicación de tal manera que el propósito mismo del intercambio puede verse comprometido, mientras que las pausas de naturaleza gramatical se integran sin problemas en el flujo del discurso oral.

Esto coincide plenamente con Ainciburu (2014) quien ofrece muestras de errores de diferente tipo en la interlengua para demostrar que son los que tienen que ver con el vocabulario los que no permiten la comunicación, y no los de tipo gramatical. Es decir, que, aunque un enunciado sea correcto gramaticalmente, si no se hace una elección correcta de las palabras y estas no se ajustan a lo que queremos decir, no nos entenderemos, mientras que, por el contrario, los errores gramaticales no suelen impedir la comunicación, a pesar de que un enunciado sea incorrecto (Santos Palmou, 2017). Esto

resalta la importancia de un amplio vocabulario para una expresión oral fluida y efectiva, ya que las limitaciones léxicas pueden afectar negativamente la comunicación y dificultar la transmisión de ideas.

Destacados autores en investigación sobre el vocabulario (Laufer, 1989, 1998; Meara, 1996; Nation, 1990; Read, 1988, citados por Jiménez Catalán y Terrazas Gallego, 2008) sostienen que el número de palabras que se conocen es uno de los factores clave en el aprendizaje de L2, particularmente en las primeras etapas del aprendizaje cuando los estudiantes tienen probablemente sólo un pequeño lexicón. Y es que, el tamaño del vocabulario es probablemente la única dimensión que tiene importancia en vocabularios pequeños, entendiendo por tal uno que comprenda unas 5.000 o 6.000 mil palabras. Una vez que se ha alcanzado este nivel, el tamaño es menos importante y cobra importancia la cuestión de la profundidad con la que se conocen las palabras (López-Mezquita Molina, 2007).

### **Niveles de tamaño de vocabulario y cobertura de textos**

Precisamente, nuestro trabajo concierne aprendices jóvenes con un tamaño de vocabulario por debajo del nivel mencionado, y es por ello por lo que resulta tan relevante para nuestro estudio precisar el umbral léxico a la hora de desempeñar con cierto éxito tareas comunicativas, como comprender un texto oral o escrito. En este sentido, realizamos una breve descripción de los distintos niveles de extensión de vocabulario y cobertura de texto que han establecido los autores más relacionados con nuestro estudio en la Tabla 2.2, puesto que, en nuestro capítulo de resultados, uno de los datos fundamentales que medimos y analizamos es la cantidad de palabras conocidas por nuestros estudiantes en cada lengua extranjera.

Cobb (2003) recomienda que si un estudiante quiere adquirir una buena comprensión lectora y expandir su vocabulario su primer objetivo debe ser asegurarse de que conoce las 2.000 familias de palabras más frecuentes; con ellas un estudiante podría comprender el 80% de las palabras de un texto. No obstante, este porcentaje, según Liu y Nation (1995, citados en Nation y Waring, 1997) sería demasiado bajo para poder deducir el sentido de las palabras que se desconocen en el texto. Conocer el 80% de las palabras de

un texto implica que se desconocen unas dos palabras por línea, y una intuición eficaz en un contexto exige un porcentaje cercano al 98% de las palabras (Laufer, 1997, citada en Pérez Basanta, 1999). La mayoría de las investigaciones realizadas hasta la fecha (Laufer, 1994; Hu y Nation, 2000; Nation, 2006; Laufer y Ravenhorst-Kalovski, 2010; Schmitt, Jiang y Grabe, 2011; Van Zeeland y Schmitt, 2012) argumentan que la comprensión se produce de forma satisfactoria cuando el vocabulario conocido ronda entre el 95-98 % del texto. Por lo tanto, si las palabras desconocidas en un texto superan el 2-5 % del léxico total, la comprensión se deteriora de forma significativa.

A este respecto, existe cierto debate en torno a los límites de cobertura léxica que son necesarios para una comprensión lectora satisfactoria. Según estudios de Hu y Nation, un 95% de cobertura no es suficiente, y se necesita alcanzar al menos un 98% para considerar una comprensión adecuada. Resultados similares fueron encontrados por Schmitt, Jiang y Grabe (2011), quienes analizaron por separado los diez niveles más altos de cobertura léxica (90 %, 91 %, 92 %, 93 %, 94%, 95% etc.) y demostraron con aprendices de inglés L2 que a partir del 90% existe una correlación positiva entre el conocimiento léxico y la comprensión lectora. No se observó una mejora drástica en la comprensión, sino un crecimiento gradual a medida que aumentaba la amplitud léxica, lo cual quiere decir que cuanto más léxico conocían los estudiantes, mejores resultados obtenían en las pruebas de comprensión. Estos hallazgos sugieren que un nivel de cobertura del 98-99% es recomendable para comprender un texto de manera independiente, por ejemplo, sin requerir la utilización del diccionario (Nation, 2006), y demuestran que la cobertura léxica es un factor clave para la comprensión. En palabras de Robles García (2019), cuanto mayor es la cobertura léxica, más fácil es interpretar el significado de una palabra desconocida en un texto.

Por su parte, hay menor proporción de estudios que aborden el efecto de la cobertura léxica en la comprensión oral, aunque el componente común en la mayoría de ellos concierne la relación entre el tamaño léxico y esta (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2009; Milton, Wade y Hopkins, 2010; Qian, 2002; Staehr, 2008; Wang y Treffers-Daller, 2017). Algunos investigadores sugieren que la comprensión oral podría requerir un porcentaje de cobertura léxica superior al 98%, debido a la naturaleza continua del

lenguaje hablado, que no hace posible que el receptor pueda retroceder para reciclar información (Nation, 2006). Sin embargo, un estudio realizado por Van Zeeland y Schmitt (2012) contradice esta afirmación. Según sus resultados, una cobertura del 95% podría ser suficiente para la comprensión oral en una segunda lengua, ya que en este nivel la comprensión es ya relativamente alta y se evita la gran variación que se producía en el nivel de cobertura del 90 %. También proponen que este mismo planteamiento se aplique a la comprensión lectora, respaldando los resultados de otro estudio realizado por Laufer y Ravenhorst-Kalovski (2010). Por tanto, una cobertura del 98% sería recomendable para una comprensión total, pero una cobertura del 95% puede ser suficiente para una comprensión adecuada (Van Zeeland y Schmitt, 2012), siempre y cuando se pueda recurrir a un diccionario u otro soporte externo.

Según lo señalado por Nation (1990), después de cinco años de enseñanza de inglés con cuatro o cinco clases semanales, un estudiante de una segunda lengua (equivalente en nuestro contexto a un aprendiz de Educación Primaria) suele conocer entre 1.000 y 2.000 palabras. Además, menciona que los estudiantes que finalizan la Educación Secundaria en Israel, el vocabulario oscila entre 3.500 y 4.000 familias de palabras. Por otro lado, en el nivel educativo de adultos, un estudio realizado por Hazenberg y Hulstijn (1996) con aprendices holandeses establece que el tamaño deseable del léxico para un estudiante universitario es de 10.000 a 11.000 palabras, una conclusión que también coincide con Groot (2000).

Como se puede ver en la Tabla 2.2, el cálculo de la cobertura léxica es crucial para determinar el tamaño del vocabulario necesario en la comprensión oral y escrita, ya que, como señalan estos autores, estas cifras nos permiten estimar el tamaño del vocabulario necesario para el uso de la lengua de manera efectiva en diversas tareas comunicativas. No obstante, como siempre, es necesario recordar la dificultad de comparar los estudios que calculan el conocimiento léxico de los aprendices de L2 debido a la diferencia de temas, los contextos de aprendizaje y las pruebas usadas para medir el tamaño del vocabulario (Jiménez Catalán y Terrazas Gallego, 2005-2008).



**Tabla 2.2.**

*Resumen de los umbrales de tamaño de vocabulario para la comprensión de textos.*

	Autor(es)	Cantidad de palabras conocidas	Cobertura de comprensión del texto
<b>Textos orales</b>	Adolphs y Schmitt (2004)	al menos 2.000 palabras	entre el 90,36% y el 94,30%, dependiendo del contexto
	Nation (2006)	entre 6.000 y 7.000 familias de palabras	un 98% de las palabras del texto
	Van Zeeland y Schmitt (2012)	entre 2.000 y 3.000 familias de palabras para alcanzar un 95%	un 95% de las palabras para una comprensión adecuada y 98% para la comprensión total
<b>Textos escritos</b>	Laufer (1992)	Nivel mínimo de 3.000 familias de palabras	El conocimiento del 80% de las palabras de un texto, significa que desconocemos 1 de cada 5 palabras. El 90% equivale a 1 de cada 10 palabras, y el 95% implica desconocer solo 1 de cada 20 palabras.
	Nation y Hirsh (1992)	5.000 familias de palabras para alcanzar el umbral óptimo	Es necesario entre el 98% y 99% para leer con facilidad y de manera placentera
	Hu y Nation (2000)	No desconocer más de 1 palabra por cada 50 o 100 en el texto	es necesario conocer un 98% de las palabras del texto
	Nation (2006)	Mínimo 3.000 familias de palabras. Lo ideal son entre 8.000 y 9.000.	El mínimo cubre un 95%, y con el umbral ideal se alcanza un 98% de las palabras del texto
	Laufer y Ravenhorst-Kalovski (2010)	Mínimo: 4.000-5.000 palabras Óptimo: 8.000 familias de palabras	Con el umbral mínimo: 95% Con el umbral óptimo: 98%

Además, todas las cifras representadas en la Tabla 2.2 pertenecen a estudios que toman el inglés como lengua extranjera, por lo que debemos revisar también estimaciones semejantes para el francés. Siguiendo a De la Maya (2015), uno de los estudios a destacar en esta lengua es el de Cobb y Horst (2004), quienes comparan los mismos textos, en francés y en inglés, utilizando el perfil de frecuencia léxica mediante el *Vocabprofile* para el inglés, y su correspondiente versión para el francés, *Vocabprofil*. Los análisis comparativos revelan que las 2.000 familias de palabras más comunes en francés brindan a los lectores una sorprendente cobertura de alrededor del 85%. En contraste, para lograr un nivel similar de cobertura en inglés, se requiere conocer las 2.000 familias de palabras más comunes y agregar a ellas las 570 familias de palabras incluidas en la *Academic Word List* (AWL).

Recientemente, encontramos el estudio de Tskhovrebova et al. (2022) que examinan el tamaño de vocabulario receptivo en francés en estudiantes adolescentes y adultos, pero no como objetivo principal sino como medida de correlación con el uso de conectores, a través de la versión francesa del VLT de Nation y Beglar (2007). De las cuatro versiones completadas (desde la primera banda de frecuencia a la cuarta), las puntuaciones obtenidas de media por los adolescentes fueron de 71 (de un total, suponemos, de 120 que es el máximo en caso de haber acertado los 30 ítems de cada una de las cuatro bandas de frecuencia).

Igualmente, cobra relevancia para nosotros el estudio de Milton y Alexiou (2009) dado que, partiendo de los niveles de competencia del MCERL, estiman el tamaño del vocabulario en cada uno de ellos y comparan la relación entre dicho tamaño y los niveles entre tres lenguas distintas (inglés, francés y griego) medido a través del test *X\_Lex* que dispone de una versión para cada idioma. Sus resultados reflejan que, por un lado, según los aprendices progresan en los distintos niveles del MCERL, el tamaño de su vocabulario también aumenta, y por otro lado, al comparar las distintas lenguas se puede constatar que en francés, se necesitan menos palabras para adquirir cada uno de los niveles del MCERL.

Un aspecto importante que destacar, coincidiendo con Milton y Vassiliu (2000), es que a diferencia de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (Peters, 2018; citado en Peters et al., 2019), los estudiantes de francés como lengua extranjera no tienden a estar expuestos a cantidades considerables de input de francés fuera del aula, lo que convierte a los libros de texto y a los profesores en la única fuente de aportaciones. La mayor cantidad de exposición fuera de la escuela a la entrada del idioma inglés (y la falta de ella en francés) podría explicar por qué el conocimiento de vocabulario de los estudiantes en inglés es mayor que su conocimiento de vocabulario en francés tanto para el estudio mencionado, como otros que puedan realizar en esta lengua.

Además de los umbrales de vocabulario en L2, cuando nos fijamos en el ritmo al que se incrementa el tamaño del conocimiento léxico, uno de los estudios de referencia es el de Milton (2006). Utilizando el test *X\_Lex* como herramienta de evaluación, este autor encontró que los alumnos parecen aprender a un ritmo de aproximadamente 170 palabras por año hasta el nivel de *GCSE* (examen al final de la ESO en nuestro país) y 530 palabras en el nivel *A-level* (equivalente a exámenes de EBAU). Esto se traduce en un promedio de 2,7 palabras por hora hasta *GCSE* y 4,1 palabras por hora en el nivel *A-level*. Estos resultados coinciden también con los hallazgos previos de Milton y Meara en 1998. Siguiendo con este trabajo de Milton, podemos encontrar varios factores que influyen en el aumento del tamaño del vocabulario de los aprendices. En su estudio, encontró relación entre el tiempo de estudio y el tamaño del vocabulario (a más tiempo dedicado al estudio, más aumenta el vocabulario del alumno), además de demostrar la influencia de la frecuencia de las palabras (mientras más frecuente sea una palabra, más fácil será conocerla). Encuentra también, un período de estancamiento en el que el progreso, incluso de los mejores aprendices, parece detenerse durante varios años.

En definitiva, el tamaño del vocabulario es una de las dimensiones más estudiadas debido a su importancia en la competencia léxica y su capacidad para predecir el desempeño del alumno. La extensión léxica es fundamental para mejorar la comprensión lectora y la capacidad lingüística en general, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje. Además, la frecuencia de uso de las palabras también influye en el aumento del tamaño de vocabulario, por lo que muchos de los instrumentos de evaluación más

comunes, como los mencionados *VLT* y *X\_Lex*, se basan en este principio para estimar el conocimiento léxico de los aprendices. No queremos terminar este apartado sin señalar, al igual que De la Maya (2015), que la mayoría de las investigaciones se centran en el inglés como lengua de referencia.

Aunque las conclusiones obtenidas son relevantes para el estudio de cualquier idioma, también se ha evidenciado que existen diferencias entre las lenguas en cuanto a los niveles de competencia y la cobertura de textos que se pueden alcanzar con un determinado tamaño de vocabulario, por lo que también “consideramos necesario que se profundice en estos aspectos y se realicen más estudios que permitan arrojar luz sobre estos aspectos específicos del tamaño del vocabulario en francés” (p.113). Por todo lo expuesto, es importante reconocer y valorar la importancia del aprendizaje de vocabulario, como señala López-Mezquita (2007), para garantizar un desarrollo efectivo de las habilidades lingüísticas en cualquier lengua que se aprenda.

### **2.2.2. Profundidad**

Esta dimensión de la competencia léxica, que como hemos visto anteriormente, es conocida en inglés como *depth*, se manifiesta en el “conjunto de aspectos que se conocen de una palabra y que indican hasta qué nivel alcanza su conocimiento” (López-Mezquita, 2007, p.82), o también, el conocimiento que tiene un alumno de los múltiples significados de las palabras y sus asociaciones (Alexander Pan y Ucelli, 2010, citado en Alonso-Cortés-Fradejas, 2021). La diferencia en cuanto a la extensión reside en que, según Alderson y Freebody (1981), el tamaño informa sobre “the number of words for which the person knows at least some of the significant aspects of meaning” (p. 93), mientras que mediante la profundidad se puede afirmar que “a person has a sufficiently deep understanding of a word if it conveys to him or her all of the distinctions that would be understood by an ordinary adult under normal circumstances” (p. 93). Es decir, la **profundidad del vocabulario** consiste en la calidad y el grado de dominio que una persona tiene sobre las palabras que conoce.

A este respecto, dicho conocimiento de una palabra puede ir desde un nivel superficial, hasta un grado de conocimiento que permita utilizarla de la misma forma en que lo haría un nativo (López-Mezquita Molina, 2007). No es lo mismo tener una idea general del significado de una palabra que poderla explicar y usar (Beck, McKeown y Kucan, 2002, citados en Strasser et al., 2013). Los niveles de profundidad en el conocimiento de las palabras fueron descritos por Cronbach (1942), quien identificó cinco aspectos que representan diferentes niveles de conocimiento, similares a los de un hablante nativo. Durante el proceso de aprendizaje, un estudiante atraviesa diversas etapas que lo llevan desde un conocimiento parcial de una palabra hasta alcanzar un conocimiento completo, comparable al de un hablante nativo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este nivel de dominio puede ser difícil de alcanzar. (López-Mezquita Molina, 2007) describe los distintos niveles de profundidad del conocimiento de las palabras en función de una escala diferente pero que comparte el planteamiento anterior. En este caso, se identifican sólo cuatro niveles:

- Nivel 1: *“No la he visto nunca”*
- Nivel 2: *“Me suena, pero no sé lo que significa”*
- Nivel 3: *“La reconozco en el contexto – tiene que ver con...”* - “
- Nivel 4: *“La sé”*

No obstante, este autor propone un nivel adicional que implica distinguir una palabra de otras que están directamente relacionadas con ella en forma y/o significado. Este nivel se asemejaría a lo que Cronbach clasificó como "precisión de significado". Según Read (1997), el enfoque de Dale sería más adecuado para desarrollar pruebas que midan el grado de profundidad en el conocimiento de una palabra, aunque en su opinión, ambas aproximaciones resultan excesivamente simples. Aunque es recurrente medir esta dimensión mediante pruebas de elección múltiple, las últimas corrientes prefieren utilizar otro tipo de tareas dado que consideran la profundidad del vocabulario como un continuo que abarca desde cierto grado de familiaridad con la palabra hasta la propiedad total de los diferentes significados y la capacidad asociada para utilizarlos adecuadamente en diferentes contextos (Kieffer y Lesaux, 2012).

Las pruebas estandarizadas de vocabulario productivo y/o receptivo son comúnmente utilizadas para evaluar la extensión del vocabulario (Castillo y Tolchinsky, 2018). Sin embargo, tal y como exponen Alonso-Cortés-Fradejas et al. (2021, p.100), evaluar la profundidad del vocabulario, es mucho más complicado, ya que se trata de una dimensión del desarrollo léxico que podría considerarse como el dominio de uno o varios tipos de conocimientos y habilidades que se solapan y están interrelacionados: conocimiento del significado de palabras polisémicas, sinónimos y antónimos, palabras de la misma familia, colocaciones semánticas, fluidez léxica (capacidad de acceder a su propio léxico con rapidez y precisión) y organización léxica (capacidad de reconocer y proporcionar asociaciones de palabras). En esta misma línea, Milton (2013) explica el término relacionándolo con la propuesta de Nation de dimensiones del conocimiento de las palabras, específicamente, con el conocimiento *asociativo*, el conocimiento *colocacional*, el conocimiento *flexivo y derivacional*, el conocimiento de *conceptos y referentes*, y el conocimiento de *restricciones de uso*.

Debido a la complejidad de aspectos que aborda esta dimensión, los estudios actuales sobre la adquisición de la profundidad léxica son más escasos en relación a los de extensión, y no siempre coinciden. Dos estudios realizados sobre textos producidos por estudiantes de primaria en catalán (Castillo y Tolchinsky, 2018) y español (Tolchinsky, 2019), respectivamente, concluyeron que la profundidad del vocabulario, medida como el conocimiento de sinónimos y antónimos, mejoraba con el nivel educativo y contribuía positivamente a la organización del texto. Estos últimos resultados parecen indicar que la profundidad del vocabulario es una variable que tiene más potencial explicativo cuando se examina como un factor predictivo que como indicador de conocimiento (Strasser, Del Río y Larraín, 2013).

De acuerdo con López-Mezquita (2007), la profundidad del conocimiento léxico se vuelve más relevante a medida que el vocabulario del estudiante se expande, ya que cuando el estudiante tiene un conocimiento limitado de palabras, el tamaño del vocabulario es más importante. Esta profundidad se basa, como hemos mencionado, en la capacidad del hablante nativo para formar redes asociativas que distinguen su vocabulario del de alguien que aprende la lengua como segunda lengua. Según Meara

(1996), cuando dos hablantes tienen vocabularios de igual tamaño, aquel que posea un vocabulario más estructurado tendrá un mejor desempeño en las tareas relacionadas con el uso efectivo de la lengua. Años más tarde, Masrai y Milton (2015) confirmaron esta idea mediante los resultados de su estudio, en los que, un nivel bajo de organización léxica conducía a niveles bajos de vocabulario de L1 y L2, y la misma tendencia de relación se registró para los niveles medio y alto. Así, la organización del léxico también es de gran importancia en la competencia léxica, ya que es una característica del léxico en su conjunto y no solo de las palabras individuales. Por lo tanto, debemos procurar que nuestros aprendices conozcan una considerable cantidad de palabras (extensión), las dominen para su utilización en cada tarea lingüística y las tengan bien estructuradas mentalmente (profundidad).

La competencia léxica debe ser considerada en términos de un pequeño número de propiedades globales, en lugar de ser vista como la suma del conocimiento de cada unidad léxica de forma individual. Quian (1999, citado por Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2009) afirmaba que ciertos aspectos del conocimiento profundo del vocabulario, como las colocaciones, el significado y las restricciones sintácticas, desempeñan un papel esencial en la relación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora. Según esta perspectiva, cuando el conocimiento de estos aspectos del vocabulario es limitado, la comprensión lectora también se ve afectada negativamente. De hecho, según Strasser et al. (2013), algunos estudios y teorías posteriores señalan que es posible que sean las palabras conocidas en más profundidad las que tengan mayor influencia sobre la comprensión lectora. Por ejemplo, estos mismos autores en su doble estudio con aprendices preescolares, proveen información sobre el rol de la profundidad léxica en la comprensión de historias en niños de 3 a 7 años. Además de confirmar la idea expuesta anteriormente acerca de que la amplitud es más importante que la profundidad en niños menores y viceversa en los mayores, sus resultados muestran que, en ambos grupos (el 1º de 3 a 5 años y el 2º de 4 a 7 años), la profundidad del vocabulario contribuye en forma significativa a la comprensión, incluso después de controlar el efecto de la amplitud. Esto, según los autores, refuerza la importancia de enseñar vocabulario en profundidad para el logro de una futura comprensión lectora de calidad.

Así, hallazgos como los obtenidos en dicho estudio, proporcionan argumentos a favor de la implementación de una "enseñanza enriquecida" de vocabulario tanto en la educación primaria como en la etapa preescolar. En este sentido, varios investigadores sugieren que, para que la instrucción de vocabulario tenga un impacto significativo en la comprensión lectora, aquella debe apuntar a generar un conocimiento rico y profundo de los vocablos nuevos (Biemiller y Boote, 2006; Coyne et al., 2009; Pullen et al., 2010, citados en Strasser et al., 2013).

Por último, consideramos importante destacar otro estudio reciente, esta vez, en relación a la producción escrita, como el de Alonso-Cortés-Frajedas et al., (2021). Dicho trabajo consiste en analizar cómo evoluciona la profundidad de vocabulario durante los primeros cursos de Educación Primaria (1º y 3º) mediante un estudio longitudinal (2º y 4º) y comprobar qué efecto tiene en la calidad de los textos producidos por el alumnado. Evaluando la profundidad de vocabulario mediante varias tareas (proporcionar sinónimos y antónimos a una lista de adjetivos, y otras tareas de producción oral y escrita) sus resultados revelaron que tanto la profundidad del vocabulario como la calidad de los textos producidos mejoraron significativamente con el nivel escolar. Además, los estudiantes con puntuaciones más altas en profundidad de vocabulario escribían textos más largos, con mayor complejidad sintáctica y obtenían puntuaciones más altas en organización textual. Por tanto, se encontró que este tipo de conocimiento léxico contribuye significativamente a la calidad textual de la producción escrita. Por todo lo expuesto, podemos concluir que tanto el tamaño del vocabulario como la profundidad son dimensiones fundamentales en la adquisición de la competencia léxica. No solo es importante conocer un amplio número de palabras, sino también comprender sus distintos significados y cómo se utilizan en diferentes contextos. Ambas dimensiones son complementarias y contribuyen a un dominio más completo y efectivo del vocabulario en el proceso de aprendizaje de una lengua.



### 2.2.3. Otras dimensiones: Fuerza y Densidad léxica

Una tercera dimensión que se ha incorporado a la extensión y profundidad del conocimiento léxico es la fuerza de dicho conocimiento, una noción introducida por Laufer y Goldstein (2004). La **fuerza del conocimiento léxico** se refiere a la capacidad de un hablante para acceder y utilizar de manera efectiva las palabras que conoce. No se trata solo de conocer una palabra y su significado, sino de tener también un dominio sólido y activo de las palabras, lo que implica ser capaz de recordarlas, reconocerlas rápidamente, utilizarlas de manera adecuada y comprender su significado en diferentes contextos. La fuerza del conocimiento léxico, aunque ha recibido menor atención por parte de los investigadores, también es importante para lograr una comunicación fluida y efectiva en la lengua meta.

Es innegable que las palabras son, ante todo, unidades de significado y el componente más importante del conocimiento léxico es la capacidad de establecer un vínculo entre la forma y el significado de una palabra (López-Mezquita Molina, 2007). Como Laufer et al. (2004) explican, un estudiante que conozca el significado de la palabra *evidence*, pero que desconozca que al ser incontable solo se usa en singular, podrá producir una frase como “*The judge listened to many evidences*”, expresión que será entendida a pesar del error gramatical. Por el contrario, habrá una ruptura en la comunicación en el caso de un estudiante que sepa que *evidence* es incontable y debe usarse en singular pero que confunda su significado con otra palabra como, por ejemplo, *avoidance*. Estos autores proponen cuatro grados de conocimiento del significado de una palabra basados en dos distinciones dicotómicas (recuperación y reconocimiento) que pueden ser de forma activa o pasiva. Estos cuatro tipos de conocimiento constituyen una jerarquía de dificultad y una escala que implica el nivel anterior: la recuperación de una palabra o de su significado puede considerarse un tipo de conocimiento más avanzado que el mero reconocimiento de entre un conjunto de opciones, puesto que una persona que es capaz de recuperar una palabra o su significado lo es también de reconocerla entre unas opciones, mientras que puede que no ocurra al contrario (López-Mezquita Molina, 2007).

La importancia de la fuerza del conocimiento léxico radica en que permite a los hablantes comprender y expresar sus ideas de manera más precisa y rica. Por ello, esta dimensión también es importante para el desarrollo de la competencia comunicativa y desenvolvemos correctamente en una lengua extranjera.

De otra parte, la cantidad y variedad de vocabulario utilizado en un texto son señales de la calidad de la escritura y del dominio del idioma por parte del autor. Un vocabulario rico añade interés y precisión al texto, y tiene un efecto positivo en el lector. El análisis del vocabulario presente en los textos utilizados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés se beneficia de los recuentos de palabras y los listados de frecuencias proporcionados por el tratamiento informático de los corpus. Estas herramientas permiten un enfoque más preciso en el estudio del vocabulario y su aplicación en el campo educativo. Así, es posible establecer la riqueza léxica de un texto mediante el análisis de estos rasgos de la escritura de calidad, considerando la proporción entre diferentes categorías de palabras presentes en él. Por ejemplo, se pueden analizar la proporción de palabras léxicas en relación a las palabras funcionales, así como la presencia de palabras de baja frecuencia y su adecuación al tema y estilo del texto. Laufer y Nation (1995) consideran las cuatro siguientes medidas como las más comúnmente usadas:

- *Originalidad léxica (OL)*
- *Densidad Léxica (DL)*
- *Sofisticación léxica (SL)*
- *Variación léxica (VL)*

Por aclarar qué concierne cada uno, la primera (OL) se refiere a la capacidad de un hablante para utilizar palabras y expresiones poco comunes o inusuales. Esta medida evalúa la diversidad y variedad léxica del hablante, considerando su capacidad para evitar la repetición de palabras y expresiones más frecuentes. La sofisticación léxica (SL) se refiere al uso de palabras y expresiones más complejas y avanzadas en el discurso. Esta medida evalúa la capacidad del hablante para utilizar vocabulario más formal, técnico o específico de acuerdo con el contexto y la audiencia, reflejando un mayor grado de dominio y conocimiento del lenguaje. La variación léxica (VL) se refiere a la diversidad de palabras y expresiones utilizadas por un hablante en diferentes contextos y situaciones

de comunicación. Esta medida evalúa la capacidad del hablante para adaptar su vocabulario a diferentes temas, estilos de discurso y audiencias, por lo tanto, una alta variación léxica indica flexibilidad y adaptabilidad en el uso del lenguaje. Por lo tanto, dichas medidas son útiles para evaluar y analizar aspectos clave de la competencia léxica en el aprendizaje de lenguas, ya que permiten medir la diversidad, cantidad, complejidad y flexibilidad del vocabulario utilizado por los hablantes en diferentes contextos de comunicación.

Concretamente, y centrándonos en la **densidad léxica** (DL), se refiere a la cantidad de palabras y expresiones que un hablante utiliza en su discurso. Esta representa el porcentaje de palabras con contenido léxico (nombres, verbos, adjetivos y adverbios) que hay en un texto, según la siguiente fórmula:

$$DL = N^{\circ} \text{ palabras léxicas} \times 100 / N^{\circ} \text{ total de palabras}$$

De acuerdo con López-Mezquita (2007), un texto se considera denso cuando contiene una proporción alta de palabras léxicas en relación con el número total de palabras, que incluye tanto palabras léxicas como palabras funcionales. Esto se debe a que las palabras léxicas son las que proporcionan información sustantiva y contribuyen al significado del texto. En otras palabras, cuanto mayor sea la proporción de palabras léxicas en un texto, más denso se considerará, ya que implica un mayor contenido informativo y sustancial.

Nos hemos detenido en este aspecto debido a que esta medida evalúa la riqueza y variedad del vocabulario empleado por el hablante. La densidad léxica es un rasgo distintivo entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Según Ure (1971, citado en Read, 2000), quien desarrolló esta medida, en los textos escritos más del 40% de las palabras son de naturaleza léxica, mientras que en los textos orales este porcentaje tiende a ser menor. Esto demuestra que la concentración de información e ideas es mayor en el uso escrito en comparación con el uso oral. En los textos escritos, la presencia de una mayor proporción de palabras léxicas contribuye a una expresión más precisa y detallada de los conceptos. Por lo tanto, la densidad léxica es un indicador significativo que permite un mayor dominio del lenguaje escrito.

Laufer y Nation (1995) propusieron a su vez, otra medida diferente de riqueza léxica: el *Perfil de Frecuencia Léxica* (PFL), que es el porcentaje de palabras pertenecientes a diferentes niveles de frecuencia que un alumno usa en un texto escrito. Este perfil cuenta con ventajas frente a otras medidas, puesto que es más objetiva que la originalidad léxica porque no se calcula en relación con el grupo en el que se encuentra el alumno. Es independiente de la sintaxis y de la cohesión del texto, a diferencia de la densidad léxica. También es más precisa que la sofisticación léxica porque proporciona una información más detallada sobre los diferentes tipos de palabras, además de su objetividad en la clasificación de las palabras: la sofisticación léxica sólo distingue entre palabras “sofisticadas o avanzadas” y palabras “frecuentes”, sin especificar cuáles son, lo cual induce a una heterogeneidad en las listas según el contexto educativo en el que se aplique esta medida; a diferencia de esto el PFL proporciona tres listas concretas y extrapolables a distintos contextos educativos. Por todos estos motivos, parece lógico concluir que el PFL es una medida más fiable y válida que las demás (López- Mezquita Molina, 2007).

Como consecuencia de todo lo aportado, podemos terminar resaltando la importancia de comprender las cuatro dimensiones mencionadas en su conjunto. Cada una de ellas se encuentran interrelacionadas y se complementan entre sí, contribuyendo de manera única a la construcción de un conocimiento léxico completo. Un hablante que posea un amplio vocabulario (extensión), comprenda los diferentes significados de las palabras (profundidad), distinga entre ellas (fuerza) y utilice una amplia gama de términos (densidad), demostrará una competencia léxica muy elevada.

### ***¿Qué vocabulario se aprende entonces?***

Una vez asentadas las bases y estudiadas las principales dimensiones de la competencia léxica, así como todo lo que implica conocer una palabra, debemos plantearnos la misma pregunta que realiza Nation (2013) *What vocabulary should be learned?* Más aún cuando se trate de profesionales de la enseñanza, y en especial, docentes de lenguas extranjeras, como es nuestro caso. Es por esta razón que hemos decidido incluir un último epígrafe con dos aspectos relacionados con la competencia léxica que se deben tomar en consideración para responder a tal pregunta, y son: las palabras más frecuentes y disponibles.

Reconocida, una y otra vez a lo largo de los apartados anteriores, la necesidad de enfatizar el componente léxico en las clases de L2, debemos plantearnos qué criterios debemos seguir para la selección del vocabulario, es decir, conocer cuántas palabras hay que enseñar y en qué orden. Como nuestro trabajo comprende el estudio de aprendices jóvenes y con un nivel de competencia en la LE que está prácticamente comenzando a formarse, nos centraremos en los aspectos que consideramos más importantes en los primeros estadios de aprendizaje de L2.

En este sentido, Richards (1976) destaca el desarrollo continuo del vocabulario a lo largo de toda la vida, su aprendizaje incesante y acumulativo. Los niños siguen aprendiendo palabras nuevas después de sus primeros años, pero también empiezan a aprender otros significados de las palabras que ya conocen y a establecer conexiones entre ellas, es decir, a medida que su vocabulario se amplía también se hace más profundo (Alonso-Cortés-Fradejas et al., 2021). Esto coincide con la idea del incremento evolutivo del léxico y que el conocimiento del vocabulario se desarrolla de manera gradual, como afirman Nagy y Scott (2016). Los estudios demuestran que los estudiantes obtienen mejores resultados a medida que avanzan en sus estudios, lo que confirma el crecimiento progresivo e incremental del léxico, tal y como recoge Schmitt (2010, p. 22):

(...) not only is vocabulary acquisition incremental, but it is incremental in a variety of ways. First, lexical knowledge is made up of different kinds of word knowledge and not all can be mastered simultaneously. Second, each word knowledge aspect may develop along a cline, which means not only is word learning incremental in general, but learning of the individual word knowledge aspects is as well. Third, each word knowledge type varies in the degree of receptive/productive mastery. Taken together, this indicates that word learning is a complicated, but gradual process.

El conocimiento del vocabulario no se adquiere de forma instantánea, sino que suele comenzar incompleto y se aproxima gradualmente al conocimiento adulto (Clark, 1995, citado en Alonso-Cortés-Fradejas et al., 2021). No puede explicarse como un todo o nada, sino que implica una adquisición gradual. Como añade Tomé Cornejo (2016), ser capaz de usar una unidad léxica de manera adecuada y efectiva implica poseer diferentes tipos

de conocimiento (como los que hemos expuesto), que no se adquieren simultáneamente, sino de forma gradual, y que pueden desarrollarse a un ritmo diferente (Izquierdo Gil, 2003, p. 46; Milton, 2009, p. 13), por lo que tampoco les podemos exigir a los alumnos, especialmente los más pequeños, que aprendan el léxico al mismo ritmo, sino que cada uno llevará un proceso gradual, incremental y acumulativo distinto y único.

La exposición previa de las dimensiones de la competencia léxica nos ha demostrado que en las etapas iniciales de adquisición de una L2, la primera que adquiere relevancia es la extensión o tamaño. Puesto que el vocabulario de una lengua está compuesto por una red de decenas de miles de palabras (Schmitt et al., 2017) es necesario adoptar un criterio que nos ayude a delimitar esta cantidad, esto es lo que se conoce como selección léxica. Uno de los argumentos más objetivos que se pueden proponer para efectuar dicha selección es el de la cobertura léxica, es decir, *¿qué porcentaje de palabras de un texto hay que conocer en una lengua para comprenderlo fácilmente?* Como ya abordamos los umbrales léxicos tanto de textos orales como escritos (ver Tabla 2.2), una vez respondida esta pregunta (*cuántas*), y establecido el número mínimo de palabras que aseguran la comprensión de la mayoría de textos en una lengua, es razonable argumentar que son esas las que se deberían priorizar en la enseñanza de esta lengua.

En este punto, la siguiente cuestión entonces sería *¿cuáles son las palabras de una lengua que permiten alcanzar dicha cobertura?* De acuerdo con Nation (2013), el vocabulario en el que centrarse debe estar determinado por dos consideraciones principales: las necesidades de los aprendices y la utilidad de los elementos de vocabulario. Para ello, es necesario tener en cuenta qué vocabulario vale la pena abordar y cuánto tiempo se le puede dedicar. Nation (2001) sugiere que la enseñanza de vocabulario debe ser sistemática y responsable, con el propósito de asegurar el mayor beneficio para el aprendiente en relación con el tiempo de la clase que se destine para ello. En este sentido, Laufer y Nation (1995) apuntan que, entre los factores que influyen en la adquisición del léxico (en L1 y L2) **la frecuencia** es una de las principales. No en vano, como señala Schmitt (2010, p. 13), “the frequency is one of the most important characteristics of vocabulary, affecting most or all aspects of lexical processing and acquisition”. Esto se basa en la idea de que la palabra más frecuente en una lengua es más

fácil y la más remota es probable que se tarde más en aprender. Esta idea ha sido ampliamente aceptada y es tenido como un supuesto común (Mackey, 1965). No todas las palabras son igual de importantes y un número relativamente pequeño de palabras permite un notable nivel de comprensión. La forma tradicional de medir la utilidad de los ítems es descubrir su frecuencia y rango en un corpus relevante (Nation, 2013).

Si comenzamos por el primero, las **listas de frecuencias** pueden ayudar a decidir cuáles son esas palabras más importantes que se deben aprender antes que otras. La clasificación de las palabras en diferentes categorías basadas en su frecuencia ha sido de gran importancia para facilitar el estudio del desarrollo léxico en los estudiantes. Uno de los sistemas de clasificación más influyentes y ampliamente utilizado ha sido propuesto por Nation (2001). Su propuesta ha sido reconocida por su relevancia en la investigación del vocabulario y ha sido retomada y ampliada por otros autores, como Schmitt (2010) y Schmitt y Schmitt (2014). Nation dividió el vocabulario en diferentes niveles sobre la base de la frecuencia y el rango: palabras de alta frecuencia (suelen ser las 2000 palabras más frecuentes del inglés), palabras académicas (que se encuentran con frecuencia en todo tipo de áreas académicas), palabras técnicas (son los elementos léxicos que son muy comunes en un área en particular) y palabras de baja frecuencia (aquellas que ocurren con poca frecuencia en los diferentes registros de una lengua).

Estas clasificaciones basadas en la frecuencia de las palabras permiten una mejor comprensión del proceso de adquisición léxica y brindan una estructura útil para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en diversos contextos educativos. Sin embargo, esta clasificación de Nation albergaba algunos problemas a la hora de delimitar el contenido de cada una de ellas, por lo que Schmitt y Schmitt (2014) realizaron una nueva propuesta basada en tres niveles de frecuencia de palabras:

- *Palabras de alta frecuencia*: establecieron este primer nivel ampliándolo hasta incluir las 3.000 familias de palabras más comunes en lugar de las tradicionales 2.000. Esta decisión se respaldó con evidencia empírica que indicaba que conocer este margen permitía una cobertura del 95% en el habla y el 98% en la mayoría de los materiales de lectura. Este nivel se considera el léxico básico del alumno e incluye tanto palabras léxicas como ítems gramaticales.

- *Palabras de frecuencia media*: abarca las familias de palabras entre las 3.000 y las 9.000 más frecuentes. Este nivel es importante ya que permite a los alumnos participar en una amplia gama de actividades en diferentes temas y situaciones, superando el 95% de cobertura y facilitando la interacción auténtica en inglés.
- *Palabras de baja frecuencia*: compuesto por las familias de palabras que no ocurren con frecuencia en inglés. Schmitt y Schmitt (2014) proponen establecer el límite de este nivel en las 9.000 familias de palabras, basándose en investigaciones anteriores. Esta categoría incluye palabras menos comunes que requieren un mayor esfuerzo de aprendizaje y se encuentran fuera del léxico básico del alumno.

Nosotros nos centraremos en las palabras del primer nivel, es decir, de **alta frecuencia**. Ambos autores, Nation (2001) y Schmitt (2010), destacan la importancia de estas palabras ya que, según el primer autor, constituyen una gran proporción de las palabras utilizadas en textos escritos y hablados, y se encuentran en diversos contextos y usos del lenguaje, considerándolas “the most basic and essential words in a language” (Schmitt, 2010, p. 68).

Siguiendo a Nation y Meara (2010), parece claro que las palabras de alta frecuencia deben ser el primer y principal objetivo de vocabulario de los estudiantes. Como recogen estos mismos autores, estas palabras son tan frecuentes, tan difundidas y forman un grupo tan manejable que tanto los profesores y los alumnos pueden dedicar un tiempo considerable a asegurarse de que están bien aprendidos; mientras que las palabras de baja frecuencia son tan poco frecuentes, tienen un rango de ocurrencia tan estrecho y forman un grupo tan grande que no merecen tiempo de enseñanza. Como hemos visto en los apartados anteriores, un número relativamente pequeño de familias de palabras cubre una gran proporción del léxico utilizado en el lenguaje oral y escrito (Stæhr, 2008; Horst, 2013; Schmitt y Schmitt, 2014). Esto se ve reflejado en diversas investigaciones que argumentan que el vocabulario de alta frecuencia comprende las primeras 2000 familias de palabras, ya que el conocimiento de estas supone una cobertura de más del 85 % de un idioma y tiene un gran impacto en la competencia lingüística de un aprendiente (Horst, 2013).



Además, el conocimiento de las 2000 familias más frecuentes supone un punto de inflexión en el rendimiento de los aprendientes en las pruebas de comprensión auditiva y expresión escrita (Robles García, 2019). Richards y Malvern (citados por Milton, 2006) recogen que los estudiantes de francés aparecen altamente influidos por la frecuencia de las palabras. Siguiendo con la idea de que mientras más frecuente es una palabra en francés, más probable es aprenderla. Ellos informan de este efecto incluso en los niveles más bajos donde la influencia de la frecuencia puede esperarse que sea menos marcada. Estudios en otras lenguas sugieren que los efectos de la frecuencia son observables en los estudiantes después de un mínimo de 100 horas de enseñanza (Milton, 2006).

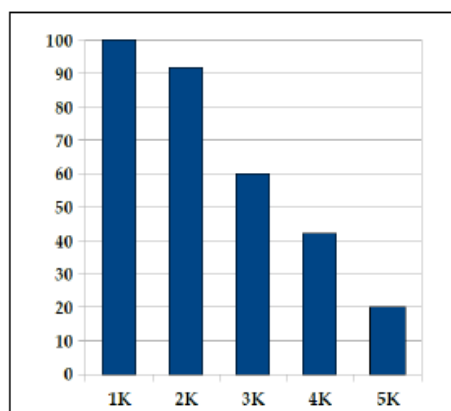
Como se puede constatar, y siguiendo a Terrazas Gallego y Agustín Llach (2009), las estimaciones basadas en el criterio de la frecuencia de palabras sugieren que los aprendices deben tener un dominio de las 2000-3000 palabras más frecuentes tan pronto como sea posible, ya que es vital para el estudiante de lenguas para poder comunicarse oralmente y por escrito en lengua extranjera (Nation, 1993; Nation y Waring, 1997). Estos resultados ponen en evidencia la existencia de palabras de alta frecuencia que son extremadamente útiles para los aprendices de L2. En términos de aprendizaje de una lengua, las ideas expuestas tienen una consecuencia natural y es que debemos considerar la frecuencia como un aspecto clave en la selección del vocabulario ya que es asumido por todos los investigadores que cuanto más frecuente es una palabra más posibilidades tiene el alumno de encontrarla y aprenderla y es que, como señala Milton (Milton, 2010, p. 218), “the knowledge of the most frequent words in the foreign language appears crucial to successful performance”, es decir, una pequeña cantidad de vocabulario bien elegido puede posibilitar que el alumno haga mucho (Nation, 2001, p. 9).

Esta idea sobre la relación existente entre la frecuencia y la probabilidad de que sea aprendida antes por el alumno queda reflejada en el **perfil de frecuencia típico** propuesto por Meara (1992a), recogido en la Figura 2.1. En esta, las columnas representan el conocimiento del aprendiz en cada una de las bandas de frecuencia (1K, representa las 1000 primeras, 2K las segundas 1000, etc). El perfil trazado por las columnas desciende de izquierda a derecha, mostrando que los estudiantes de una segunda lengua conocen más vocabulario frecuente y que este conocimiento disminuye cuando el vocabulario es

cada vez menos frecuente (De la Maya y López, 2021). No obstante, como señala Milton (2009, p. 29), este perfil refleja una tendencia, pero no constituye una regla general, ya que no siempre los resultados de las estimaciones de vocabulario de los estudiantes de L2 cumplen dicho perfil.

### Figura 2.1.

*Perfil léxico “típico” según Meara (1992, p.6)*



*Nota:* tomada de *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO* (p.115), por G. de la Maya Retamar, 2015.

Diferentes estudios han reconocido que la comprensión y el dominio de las familias de palabras más frecuentes de 1K facilita la interacción en las conversaciones diarias (Meara, 2010), mientras que el dominio de un rango más amplio de vocabulario, es decir, entre las familias de palabras más frecuentes de 2K y 3K, conduce a la comprensión del 95% de cualquier texto académico (Adolphs y Schmitt, 2003; Nation, 2006). En este sentido, medir el conocimiento del vocabulario es importante para explorar el progreso de los estudiantes, y estimar el tamaño de su vocabulario se ha convertido en una de las dimensiones más utilizadas cuando se trata de analizar el desarrollo léxico de la L2 (Castellano-Risco et al., 2020). Por este motivo, nuestra investigación se concentra en estas primeras bandas de frecuencia, continuando con la gran cantidad de estudios que se han dedicado a examinar la relación entre frecuencia y tamaño de vocabulario.

Como ya hemos comentado, varios autores (West, 1953; Meara, 1980; Hirsh y Nation, 1992; Davies, 2005; Horst, 2013; Nation, 2006; Stæhr, 2008, citados en Robles García, 2019) consideran las 2000 familias de palabras como umbral de alta frecuencia léxica. Este umbral ha sido ampliamente utilizado en investigaciones, tomado como punto de partida para la creación de materiales didácticos (Horst, 2013; Schmitt y Schmitt, 2014), y listas de frecuencia (West, 1953). Además, se reafirma con la creación del "*Vocabulary Levels Test*" (VLT) propuesto por Nation en 1983, que evalúa el tamaño léxico receptivo incluyendo las 2000 palabras más frecuentes del inglés y es uno de los que empleamos en nuestro trabajo. Esta prueba ha sido utilizada en diversos estudios (Laufer, 1992; Hu y Nation, 2000; Webb y Kagimoto, 2010; Van Zeeland y Schmitt, 2012, citados en Robles García, 2019), mejorada y validada por Schmitt, Schmitt y Clapham (2001), y ha servido como base para el desarrollo de pruebas de nivel léxico (Nation y Beglar, 2007; Mancilla-Martínez y Lesaux, 2011; Schmitt et al., 2011; McLean et al., 2015, citados en Robles García, 2019). Sin embargo, los libros de texto utilizados en las aulas se organizan temáticamente y no necesariamente de acuerdo con la frecuencia, proporcionando así una discrepancia potencial o "déficit" en los perfiles léxicos de los aprendices (Milton, 2007). Siguiendo a Robles García (2019), diversos estudios (Davies, 2005; Matsuoka y Hirsh, 2010; Martini, 2012) demuestran que los manuales de enseñanza no ofrecen a los estudiantes las herramientas necesarias para aprender vocabulario. Consecuentemente, como recoge este autor, es habitual que haya aprendices que no dominen las 3000 palabras más frecuentes tras varios años de instrucción, lo que hace necesario introducir estrategias pedagógicas complementarias que potencien la adquisición de vocabulario (Nation, 2001; Stæhr, 2008; Horst, 2013).

Por otra parte, debemos tener en cuenta que la amplitud léxica de la mayoría de los estudiantes no queda restringida únicamente a las familias de alta frecuencia. En efecto, es muy improbable que un aprendiente conozca todas las familias de alta frecuencia y, de hecho, es muy probable que muestre un léxico descentralizado, es decir, que su vocabulario esté repartido por las distintas bandas de frecuencia. Prueba de ello es el estudio realizado por Cobb y Horst (2011) en el que observaron que los estudiantes mostraban un conocimiento léxico repartido por las distintas bandas de frecuencia. Así, por ejemplo, aunque un estudiante conozca 2.409 familias de palabras, el hecho de que

todas estas no pertenezcan a las familias de palabras más frecuentes va a tener repercusiones en sus niveles de comprensión oral y escrita (Cobb y Horst, 2011). Estas conclusiones muestran que los aprendientes de una L2 necesitan una orientación más específica en el aprendizaje de vocabulario. Desde un punto de vista pedagógico, los libros de texto y el habla del instructor son un soporte esencial en la enseñanza de vocabulario; por lo tanto, estos deberían potenciar el aprendizaje de estas palabras y garantizar que se presentan con una frecuencia adecuada.

Ahora bien, Schmitt y Schmitt (2014) argumentan que la idea de que las 2000 palabras más frecuentes son las que se pueden considerar como palabras de alta frecuencia se basa en listas de frecuencias que se han realizado hace ya más de cinco décadas. Por lo tanto, propone una revisión y actualización detallada del concepto de vocabulario de alta frecuencia. En su investigación, argumentan que se debería ampliar el umbral de alta frecuencia a las 3000 primeras familias de palabras, justificando esta decisión mediante cuatro argumentos de peso: (1) la cobertura léxica, (2) las lecturas graduadas, (3) los diccionarios de lengua extranjera y (4) la frecuencia y el aprendizaje incidental.

Sobre la primera (1), que ya hemos tratado previamente, la conclusión de estos autores de que el vocabulario de alta frecuencia debería incluir las primeras 3000 familias, también coincide con los resultados expuestos por Davies (2005) en los que se muestra que a partir de los 3000 lemas más frecuentes la cobertura léxica desciende de forma significativa. Las lecturas graduadas (2) son uno de los métodos más efectivos a la hora de aprender vocabulario de forma incidental. Estos textos simplificados ofrecen a los aprendientes las herramientas necesarias para aprender vocabulario de forma gradual mientras disfrutan de un texto que se adapta a sus capacidades, y cuando estos autores analizaron la amplitud léxica utilizada por cinco editoriales de lecturas graduadas, observaron que la mayoría de las lecturas graduadas finalizaban alrededor de las 3000 primeras familias más frecuentes. En cuanto al tercer argumento (3), también estudiaron la longitud y contenido de tres diccionarios de inglés como L2 y observaron que más del 90 % de las entradas pertenecían a las 3000 familias de palabras más frecuentes, y que las 1000 palabras siguientes solo ofrecían una cobertura del 5 %, lo cual, refuerza el hecho de que las 3000 familias más frecuentes deben suponer el umbral de vocabulario de alta

frecuencia. Finalmente, (4) el otro método a la hora de averiguar el umbral de alta frecuencia consiste en calcular la asiduidad con la que los estudiantes pueden encontrar determinado vocabulario de forma incidental (Schmitt y Schmitt, 2014).

El aprendizaje incidental desempeña un papel fundamental en la adquisición de nuevo vocabulario (Nassaji, 2006; Pellicer-Sánchez y Schmitt, 2010, citados en Robles García, 2019). Su importancia radica en que este tipo de aprendizaje está estrechamente relacionado con la frecuencia léxica, es decir, la repetición tiene un impacto positivo en el proceso de aprendizaje (Horst, Cobb y Meara, 1998; Horst, 2013). Según la literatura actual, la mayoría de los estudios sugieren que, para adquirir diferentes aspectos léxicos, como la forma y el significado receptivo de una palabra, esta debe ser repetida al menos diez veces (Robles García, 2019). Según Nation (1990), los aprendices deben participar en cinco a dieciséis repeticiones para aprender la nueva palabra. Coincidiendo en esta idea, Xanthou (2011), considera que la repetición frecuente del vocabulario clave es vital para adquirir la palabra. Si bien solemos asociar generalmente el aprendizaje del vocabulario con un enfoque intencional y planificado por parte del profesor, la mayor parte de este ocurre de manera incidental en el caso de la L1 (Nation, 2001). En el caso de la L2 o lengua extranjera, debido al limitado tiempo dedicado a su estudio y al input restringido que reciben los estudiantes, el impacto de la frecuencia y la diversidad de palabras en el aprendizaje de vocabulario se reduce (Webb y Chang, 2012). Además, como señalan Webb y Nation (2017), es poco probable que los estudiantes puedan aprender todo el vocabulario necesario para llevar a cabo las tareas comunicativas mencionadas anteriormente, por lo que el aprendizaje incidental puede contribuir al crecimiento del vocabulario, aunque sea de manera más limitada (De la Maya y López, 2021).

En efecto, el contexto y las circunstancias en las que se presenta una palabra pueden influir en su adquisición y retención por parte de los estudiantes, por ello, en relación este aprendizaje incidental también debemos mencionar el segundo aspecto que nombramos al responder la pregunta inicial de este apartado, y es la "*aprendibilidad*" de las palabras. Este término, introducido por Bogaards y Laufer (2004), se trata de la facilidad o dificultad con la que se puede adquirir una palabra concreta. Dos palabras pueden tener

frecuencia, pero una puede ser más difícil de aprender que la otra debido a factores que tienen que ver con las características de la palabra, o con otras palabras relacionadas con ella en la lengua meta o en la L1 del alumno (Laufer 1990, 1997, Swan 1997, citados en Bogaards y Laufer, 2004). Estos autores, proponen invertir más esfuerzo de aprendizaje para adquirir palabras con significados múltiples. Por ejemplo, una palabra que es un cognado en la L1 de un alumno puede ser infrecuente, pero puede no presentar ninguna dificultad de aprendizaje. Por el contrario, una palabra frecuente en la L2 que no tiene equivalente semántico, o está lexicalizada es difícil de entender y adquirir (Jiang, 2004). Debido a las limitaciones de las listas de frecuencias en términos de la cobertura del texto y la facilidad de aprendizaje de las palabras, Bogaards y Laufer (2004) creen que las listas de frecuencias no pueden ser la única base para la selección y gradación del vocabulario en la enseñanza de idiomas.

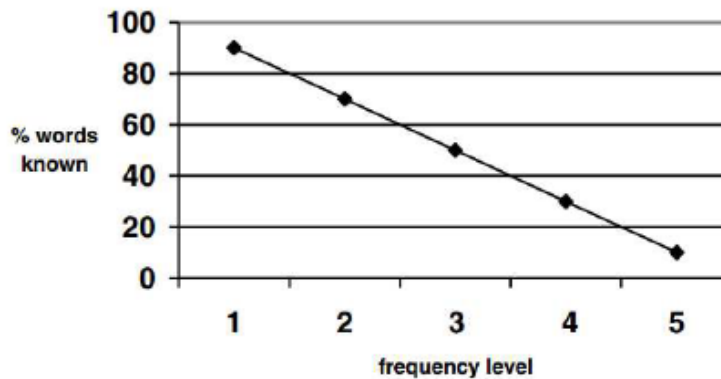
Respecto a las listas de frecuencia, anteriormente hemos hecho alusión a ellas en el idioma del inglés (ampliamente abordado en la literatura como se ha podido ver), sin embargo, como nuestro trabajo también trata sobre el francés, debemos realizar una última precisión sobre las listas de frecuencia en esta lengua. Una de las listas más conocidas y de mayor repercusión en la enseñanza del francés fue *Le Français fundamental* (Gougenheim et al., 1956). Aunque esta lista fue utilizada como referencia para la creación de pruebas de vocabulario receptivo (Meara y Jones, 1988), en la actualidad se encuentra en desuso debido a su antigüedad y al enfoque manual de su construcción.

En investigaciones más recientes, se han creado diversas listas de palabras, de las cuales, destacamos en primer lugar "*Fréquences d'utilisation des mots du français écrit contemporain*" de Baudot (1992). Esta lista está compuesta por un total de 1,040,150 palabras lematizadas y se construyó a partir de un corpus representativo del francés escrito contemporáneo (de Francia -62%-, Canadá -37%- y otros países -1%-) que contenía 803 muestras de textos, principalmente de finales de los años 60. Esta lista ha sido utilizada por Milton (2006) para adaptar al francés el test de vocabulario receptivo *X\_Lex* (Meara y Milton, 2003). Esta prueba mide el conocimiento de cada una de las primeras cinco bandas de frecuencia sobre las 1.000 palabras más frecuentes y estima el conocimiento

general de este vocabulario, pero también permite analizar el conocimiento de cada una de las cinco bandas de frecuencia por separado y diseñar un perfil léxico individual mostrando el conocimiento en cada nivel de frecuencia. Cuando esta información se pone en un gráfico como el que muestra Milton (2006) en la Figura 2.2, se traza un perfil léxico distintivo que, en teoría, se inclina hacia debajo de izquierda a derecha retomando y coincidiendo con la tendencia decreciente del perfil léxico típico propuesto por Meara (1992) (Figura 2.1), pero en este caso, aplicado también al francés.

**Figura 2.2.**

“A lexical frequency profile”



*Nota:* tomada de “Language lite? learning French vocabulary in school”, por J. Milton, 2006, *French Language Studies*, 16, p. 191.

Continuando con otra lista importante en este idioma, exponemos ahora la de Verlinde y Selva (2001), quienes crearon una lista de frecuencia como parte del desarrollo de un diccionario electrónico de aprendizaje del francés para no francófonos, conocido como “*Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde*” (DAFLES). Esta lista se construyó a partir de un corpus de 54 millones de palabras extraídas de artículos periodísticos de *Le Monde* y *Le Soir* de 1998. Se seleccionaron los lemas que tenían una frecuencia superior a 100, lo que resultó en una lista de 12,156 lemas. Goodfellow, Jones y Lamy (2002) utilizaron esta lista para adaptar al francés el *Lexical frequency profile* (LFP) desarrollado por Laufer y Nation (1995).

Por último, la lista de frecuencia que mayor relevancia tiene para nuestro trabajo y la más reciente, es la que se encuentra en el diccionario de Lonsdale y Le Bras (2009) titulado “*A Frequency dictionary of French. Core vocabulary for learners*”, basado en un corpus de aproximadamente 23 millones de palabras. La mitad del corpus se compone de transcripciones de francés hablado con gran variedad de registros y temas de conversación (debates gubernamentales, conversaciones telefónicas y cara a cara, entrevistas, guiones de películas y obras de teatro), mientras que la otra mitad está formada por textos escritos, igualmente diversos (como noticias, periódicos, revistas, manuales técnicos, textos literarios y publicaciones científicas, entre otros). Todos los materiales utilizados son posteriores a 1950, con el fin de reflejar una representación moderna del idioma francés. Después de lematizar el corpus, se obtuvieron un total de 151,709 lemas, de los cuales se seleccionaron 5000. Su importancia para nosotros reside en que esta lista ha sido empleada por Batista (2014) para adaptar el *Vocabulary Levels Test* de Nation (1983) al francés, bajo el nombre de *Test de la taille du vocabulaire* (TTV). No obstante, a pesar de que esta lista constituye una revisión actualizada y pormenorizada de las palabras más frecuentes del francés, tiene un gran inconveniente y es que solo alcanza hasta las 5.000 palabras, por lo que, para las posteriores bandas de frecuencia Batista tuvo que utilizar también la lista de Baudot (1992) para la sección 10 K de su prueba.

Además de la frecuencia, otro criterio importante a tener en cuenta en la selección del léxico a enseñar es la **disponibilidad**. De hecho, siguiendo a Bartol Hernández (2010), son muchos los que opinan que los recuentos léxicos basados en la frecuencia por sí solos no pueden ser la única base de la selección léxica; que opinan que lo *útil* es un concepto que va más allá de lo *frecuente*. Por esta razón, el léxico disponible supone un nuevo enfoque sobre el léxico, ya que una de las aportaciones más importantes de la disponibilidad léxica (sobre la que trataremos detalladamente en el capítulo 3), es la valiosa información que aporta para el establecimiento de criterios de selección de vocabulario. Esta se consigue a través de una prueba de producción léxica con la que se obtienen las palabras que, organizadas, están en nuestro lexicón mental y están «disponibles» para ser utilizadas cuando las circunstancias comunicativas lo requieran; cuando un estímulo active el nodo cerebral adecuado (Bartol Hernández, 2010, p. 91). La disponibilidad léxica está asociada desde sus orígenes a la selección del léxico para



facilitar la adquisición y el aprendizaje de la lengua extranjera (Santos Díaz, 2017) y ya los pioneros en este campo (López Morales, Benítez, Carcedo y Mateo García) admitieron sin reservas la proyección pedagógica de estos trabajos tanto en la enseñanza del español LM como del español LE (Izquierdo, 2003, p.395), que también se ha aplicado al francés LE y más tarde al inglés LE.

Como se ha podido ver a lo largo de este apartado, los estudios de cobertura y corpus y, en particular, la clasificación del vocabulario en niveles de frecuencia, han tenido fuertes implicaciones para la práctica docente (Schmitt, 2010). Son fundamentales para comprender el aprendizaje de idiomas y demuestran que la adquisición de las primeras bandas es un requisito para ser funcional tanto en inglés como en francés. Además, también aclara que dominar el vocabulario clave definitivamente será beneficioso para los aprendices, ya que podrán comprender una amplia gama de textos, en los que aparecen el mismo tipo de palabras (Castellano Risco, 2021).

En resumen, durante los últimos cuarenta años, el aprendizaje del vocabulario ha experimentado un notable crecimiento y ha adquirido una importancia equiparable a otros aspectos lingüísticos, como la gramática, que históricamente han recibido más atención. Sin embargo, como expone Agustín Llach (2016), los resultados de las investigaciones realizadas hasta ahora no han colmado la curiosidad de los investigadores de aprender más sobre la adquisición de vocabulario extranjero, ni el empeño de los profesores por mejorar la enseñanza de este. Como ya se ha quedado claro, la idea de que el vocabulario no consiste únicamente en palabras sueltas sino en elementos interrelacionados, ha enriquecido y ampliado el constructo de competencia léxica, ya que demuestra que la importancia del aprendizaje del vocabulario radica, no solo en el aprendizaje de innumerables series de elementos sino también en la comprensión de cómo estos elementos se relacionan entre sí (Piquer-Píriz y Boers, 2019). En esta línea, de nuevo Agustín Llach (2016), apunta claramente hacia un enfoque de enseñanza de vocabulario basado en tareas en las que se cumplen varias condiciones de aprendizaje léxico, por ejemplo, exposiciones múltiples, palabras objetivo (*target words* -TW-) presentadas en contexto, o la evaluación del uso de las palabras objetivo mediante su inserción en fragmentos de escritura más extensos, con el fin de obtener ganancias de léxico elevadas.

A la luz de todo lo expuesto, no queremos terminar sin mostrar también alguna sombra que persiste hoy en día en cuanto a la enseñanza del vocabulario. A este respecto, Castellano Risco (2021) señala dos problemas principales que aún pueden dificultar un mejor desarrollo léxico de los estudiantes de L2. En primer lugar, aunque se ha prestado mucha atención a los estudios de vocabulario en la investigación, no se ha traducido en un mayor énfasis en la enseñanza del vocabulario en el aula. Por ejemplo, menciona la autora en relación con los libros de texto de EFL, que todavía es bastante frecuente encontrar que dichos materiales presentan elementos de vocabulario en listas, en lugar de presentarlos de una manera más contextualizada y significativa, lo cual, pensamos que también puede hacerse extensible a los manuales de FLE. Segundo, todavía hay algunas inconsistencias en la terminología que pueden dificultar la comprensión de los maestros sobre la enseñanza del vocabulario. A este respecto, Ketabi y Shahraki (2011), en su revisión sistemática de enfoques de enseñanza de idiomas, sostienen que a pesar de los avances recientes en la investigación sobre la SLA, la enseñanza del vocabulario aún no ha alcanzado el mismo nivel de consistencia y sistematicidad que la enseñanza de otras habilidades lingüísticas, como la gramática.

En definitiva, estamos de acuerdo con Schmitt et al. (2017, p. 213) al afirmar que “knowledge of vocabulary is fundamental to all language use, and so must be learned in some manner in order for learners to become communicative in a new language” La manera de conseguir esto, englobando todo lo que hemos visto a lo largo de los distintos apartados de este capítulo, a modo de resumen sería: comenzar por aprender una adecuada cantidad de palabras (tamaño), alrededor de 3.000 familias, no de cualquier tema, sino las consideradas de alta frecuencia que constituyen las bandas de palabras más recurrentes de una lengua, y que permiten la cobertura léxica necesaria para comprender textos escritos y discursos orales. Para ello, es importante tanto el aprendizaje incidental, como el formal, donde entraríamos a actuar los docentes, fomentando el aprendizaje de esas palabras más frecuentes mediante la repetición, la selección de palabras “aprendibles”, la calidad del input, la cantidad de exposición, la utilización de materiales adecuados y también, la enseñanza de estrategias de aprendizaje que les permitan continuar aprendiendo de manera autónoma, ampliando su vocabulario y poco a poco profundizando su conocimiento sobre él (*profundidad*). Así, y de forma gradual conforme

al desarrollo evolutivo del alumno a lo largo del tiempo, lograr que comprenda el 98% de un texto en esa lengua y realice producciones en las que sea capaz de acceder y utilizar de manera efectiva las palabras que conoce (*fuerza*), que progresivamente vayan contribuyendo a su riqueza léxica, la cual, incluye Originalidad léxica (OL), Densidad Léxica (DL), Sofisticación léxica (SL) y Variación léxica (VL).

Para finalizar, y después de aclarar la terminología, es fundamental que este consenso se refleje en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Coincidimos con Castellano Risco (2021) cuando espera que la investigación en didáctica de lenguas apunte a mejorar la práctica docente y, en este sentido “research and implementation in the classroom should go hand in hand, having a close and real interaction” (p.83). De este modo, una vez conocida la competencia, sus componentes y dimensiones, nos adentramos en algo no menos importante, como es su evaluación.

### **2.3. Evaluación de la competencia léxica**

Como reiteradamente se ha venido defendiendo en este trabajo, el vocabulario es un componente básico y esencial de la lengua, que constituye un indicador de la capacidad que un hablante tiene para comunicarse, y así el conocimiento léxico es considerado de importancia capital en el aprendizaje de una segunda lengua por su significativa contribución a la competencia comunicativa (Meara, 1996; Read y Chapelle, 2001). Gracias a las aportaciones de autores como Paul Meara en los años 70, esta línea de investigación se empezó a abrir paso y adquirió mayor relevancia. Este autor, fue la primera voz que abogó por la necesidad de evaluar la competencia léxica con la finalidad no sólo de indagar en la cantidad y en la profundidad de la dimensión léxica de los individuos, sino también de establecer unos umbrales léxicos para los diferentes estadios de aprendizaje, como hemos visto. En este sentido, uno de los objetivos primordiales de la evaluación de lenguas debe ser, por tanto, comprobar si los estudiantes conocen los significados de las palabras que necesitan para comunicarse con éxito en una segunda lengua y, además, asegurarse de si disponen de una extensión adecuada de palabras para conseguirlo.

Como afirman varios investigadores (López-Mezquita Molina, 2005; Hidalgo Gallardo, 2017), en los últimos años se ha revalorizado el papel del léxico en el desarrollo comunicativo, por lo que se ha prestado más atención también a su evaluación (Palapanidi, 2019). Desde una perspectiva histórica, las pruebas de evaluación del léxico en el aprendizaje de una segunda lengua surgieron en la época de la Primera Guerra Mundial. Según Spolsky (1995), se atribuye a Daniel Starch la creación de los primeros tests de vocabulario tal y como se conciben en la actualidad. En 1916, Starch publicó pruebas de vocabulario en latín, francés y alemán que consistían en listas de palabras en la lengua nativa del estudiante que debían combinarse con sus equivalentes en inglés (López-Mezquita Molina, 2007). Con el tiempo, los test objetivos psicométricos de vocabulario se volvieron práctica común en el sistema educativo estadounidense, especialmente a partir de los años 30. Sin embargo, a partir de los años 70, el enfoque comunicativo en la enseñanza de los idiomas tuvo una gran influencia en la concepción de los test de vocabulario. Se planteó un debate sobre el papel del contexto en estas pruebas, con opiniones a favor y en contra de los ítems independientes (palabras descontextualizadas) y los ítems integrados (palabras presentadas en frases con contexto). Esta dicotomía sigue presente hoy en día en los distintos tipos de test, como veremos más adelante.

Si bien una parte considerable de esta sección abarca los diferentes test de vocabulario, no debemos perder de vista que estos constituyen simplemente la herramienta mediante la cual ejercemos la evaluación, entendiendo esta, como algo mucho más complejo y amplio que recabar información mediante una prueba. El sentido en el que queremos reflejarla aquí es desde su dimensión formativa, es decir, una evaluación que busca proporcionar información sobre el progreso del estudiante para emitir un juicio sobre su desempeño y, al mismo tiempo, orientar al profesor en su labor y brindar los elementos necesarios para cambiar lo que no funciona.

Como Heaton (1989) observa, la evaluación del rendimiento de un alumno con intenciones de selección o de comparación es sólo uno de los objetivos de la evaluación, ya que se debe, asimismo, considerar la evaluación como un instrumento que permita al profesor revisar el programa, los materiales empleados y su propia actuación, y, por otra

parte, que sea capaz de localizar áreas problemáticas que precisen una atención especial de todo el grupo y de determinados alumnos en concreto; de este modo podrá realizar los ajustes necesarios para así incrementar la eficacia de su práctica. Una correcta evaluación puede beneficiar a profesores y a alumnos, confirmando que se ha obtenido el progreso perseguido e indicando hacia dónde se deben dirigir los esfuerzos en el futuro (López-Mezquita Molina, 2007). En suma, buscamos una evaluación con el objetivo principal de mejorar tanto el aprendizaje del alumno como la práctica docente, y, en consecuencia, el proceso educativo en su conjunto.

Desde esta óptica, comenzaremos abordando los aspectos generales de la evaluación de la competencia léxica para centrarnos específicamente en qué y cómo evaluarla, continuaremos explicando los diferentes tipos de test de vocabulario con los que contamos según las dimensiones abordadas en el apartado 2.2.1 y terminaremos exponiendo las pruebas de amplitud léxica o tamaño de vocabulario, que es la dimensión que pretendemos evaluar en la presente investigación.

### **2.3.1. Aspectos generales**

Si anteriormente hemos comentado que la enseñanza del vocabulario ha estado subordinada a otros aspectos durante mucho tiempo, en cuanto a la evaluación de la competencia léxica, podemos decir que ha corrido una suerte similar: ignorada y menospreciada durante buena parte del siglo pasado. No obstante, en las últimas décadas ha habido un notable cambio en la atención y la investigación dedicada a la medición del vocabulario en el aprendizaje de una segunda lengua, puesto que ha pasado de estar ignorado a generar un considerable cuerpo de investigación en torno al léxico que reconoce su papel decisivo en la adquisición de esta. Asimismo, hemos sido testigos del renovado interés que ha despertado entre los investigadores el extenso campo que estudia la elaboración y administración de exámenes, análisis y evaluación de los resultados. Por lo tanto, compartimos la opinión de López-Mezquita (2007) acerca de la importante contribución que los test de vocabulario pueden suponer en el campo de la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua. Tal y como refleja Read (1997, p. 303):

If vocabulary knowledge is accepted as a fundamental component of second language proficiency, it is natural to expect that one of the primary goals of language testing will be to assess whether learners know the meanings of the words they need to communicate successfully in the second language.

Es fundamental obtener conocimiento sobre los niveles de competencia léxica de los estudiantes, ya que proporciona información esencial que nos permite identificar deficiencias, realizar diagnósticos precisos y sugerir contenidos léxicos que contribuyan a mejorar el vocabulario de los aprendices. Además, esta evaluación también nos brinda información valiosa sobre la eficacia de la metodología utilizada y la adecuación de los contenidos y materiales empleados. Por todo ello, se hace imprescindible contar con herramientas confiables para determinar, como punto de partida en nuestro caso, cuál es la extensión del vocabulario que el alumno conoce tanto en su primera lengua extranjera como en la segunda, ya sea a nivel receptivo o productivo. En este punto, antes de pasar a describir los diferentes tipos de pruebas e instrumentos con los que contamos, debemos precisar como requisito fundamental sea cual sea el test que utilicemos, dos elementos básicos: la fiabilidad y la validez. Bachman y Palmer (1996, citados en De la Maya, 2015) establecen, además de estas, cuatro cualidades más que deben poseer: autenticidad, interactividad, impacto y practicabilidad.

En cuanto a la fiabilidad, consiste en el grado de precisión y consistencia de una medida. En el contexto de la evaluación del vocabulario, esta implica que los instrumentos utilizados para medir el tamaño del léxico del alumno sean consistentes y produzcan resultados confiables. Esto significa que, al aplicar los mismos instrumentos en diferentes momentos o con diferentes evaluadores, se obtendrían resultados similares. No obstante, la fiabilidad por sí sola no garantiza que el test mida de manera efectiva lo que se pretende, y es aquí donde entra en juego la segunda cualidad: la validez. Esta se refiere a la medida en que un instrumento de evaluación realmente mide lo que se pretende medir. Richards y Schmidt definen la validez como “the degree to which a test measures what it is supposed to measure or can be used successfully for the purposes for which it is” (2002, p. 575).

Aunque existen también ciertas matizaciones y diferentes tipos de fiabilidad y validez, lo que pretendemos aquí es sencillamente resaltar que a la hora de seleccionar los instrumentos para evaluar el vocabulario en el aprendizaje de una LE, nos aseguraremos de que sean tanto fiables como válidos. La primera garantiza la precisión y consistencia de las mediciones, mientras que la segunda asegura que el test realmente mida el objetivo que se pretende medir. Teniendo en cuenta dicha precisión preliminar, lo que realmente debemos plantearnos en cualquier tipo de evaluación del vocabulario, es qué evaluar y cómo hacerlo.

### *¿Qué evaluar?*

Una de las cuestiones principales que hay que tener en cuenta al evaluar la competencia léxica es que, se trata de una competencia multidimensional, es decir, tal y como hemos visto, tiene muchos componentes, por lo que antes de iniciar la evaluación es necesario determinar qué constructo o dimensión de la competencia léxica se pretende evaluar (Palapanidi, 2019). De esta forma, al igual que en cualquier tipo de evaluación, lo primero de todo es fijar el objetivo.

Coincidiendo con López-Mezquita Molina (2007), idealmente, un análisis exhaustivo sobre los aspectos de la propuesta de Nation (2001) acerca de lo que implica el conocimiento de una palabra (recordamos: forma, significado y uso de manera receptiva y productiva) debería ser el punto de partida, pues nos proporcionaría información precisa sobre el nivel de conocimiento léxico de los aprendices. Sin embargo, esta misma autora también señala que en la práctica es más común encontrar propuestas de evaluación más parciales, que se centran en alguna de las dimensiones presentadas también en el apartado anterior. Dada la evidencia de que las diferentes dimensiones del conocimiento de palabras se correlacionan (Chen y Truscott, 2010; González-Fernández y Schmitt, 2019; Milton y Fitzpatrick, 2014; Schmitt, 1998; Webb, 2005), la investigación sobre la medición del vocabulario se ha centrado en dimensiones específicas, generalmente el tamaño del vocabulario, en lugar de realizar estudios de componentes múltiples (Castellano Risco, 2021). No obstante, es importante tener en cuenta que una evaluación completa del vocabulario debería considerar todas las dimensiones mencionadas, para obtener una imagen más completa y precisa del nivel de conocimiento léxico de los

estudiantes. Estas propuestas parciales pueden ser útiles en determinados contextos de evaluación, ya que permiten examinar aspectos específicos del conocimiento léxico de los alumnos. Las pruebas de idiomas son críticas en el aprendizaje de L2 como una forma de analizar el desarrollo de un idioma extranjero. Por lo tanto, el primer paso, como decimos, es la precisión en el establecimiento de la dimensión objetivo, ya que es la base de una selección apropiada de las pruebas.

Un segundo aspecto por considerar, una vez fijada la dimensión de la competencia léxica, es el tipo de conocimiento (receptivo o productivo) que se pretende medir y la selección de contenidos (los diccionarios y en especial, las listas de frecuencias nos indicarán qué contenidos debemos incluir en un test). El ejemplo que pone Castellano Risco (2021) lo clarifica bastante bien con dos test: el *Vocabulary Levels Test* (VLT) y el *Productive Vocabulary Levels Test* (PVLТ), dado que ambos miden la misma dimensión (tamaño) y aspectos (forma escrita y significado), pero el VLT se centra en el reconocimiento (vocabulario receptivo) y el PVLТ mide la capacidad de producción (vocabulario productivo).

Además de estos, otro criterio ampliamente utilizado en la mayoría de los test de vocabulario es el de la frecuencia, ya que nos permite evaluar la familiaridad de los aprendices con el vocabulario en función de su propio nivel. Se parte de la premisa de que, en un nivel elemental, las palabras más frecuentes son las más familiares para el alumno, al menos en sus significados más comunes (Tréville y Duquette, 1996, citados en De la Maya, 2015). Para aplicar este criterio, como ya vimos, los listados o diccionarios de frecuencia constituyen herramientas esenciales para seleccionar las palabras a evaluar y asegurar que estamos evaluando el vocabulario más relevante y comúnmente utilizado.

Con respecto al propósito al que podría servir una evaluación, López-Mezquita Molina (2007) categoriza las pruebas en función del objetivo específico que se persiga. De esta forma, partiendo de la visión de esta autora, Palapanidi (2019) recoge varias propuestas:

- Si lo que pretendemos es evaluar la competencia de los estudiantes en diferentes destrezas de la LE para comprobar si han adquirido un cierto nivel de competencia, aplicaríamos pruebas de dominio.



- Si el objetivo es confirmar si los alumnos han alcanzado los objetivos previstos, recurrimos a las pruebas de aprovechamiento.
- Si buscamos identificar las lagunas de los aprendices, pruebas de diagnóstico.
- Si queremos evaluar el nivel lingüístico de los estudiantes con el fin de asignarlos a la clase apropiada, tendríamos las pruebas de nivel.

Considerando todos estos aspectos, una vez decidido qué vamos a evaluar dentro de la competencia léxica, nos corresponde ver las distintas maneras de ponerlo en práctica.

### *¿Cómo evaluar?*

Tras la selección del aspecto de la competencia léxica y el tipo de vocabulario que queremos evaluar, tenemos que especificar el propósito de la evaluación y decidir sobre el modo adecuado para llevar a cabo la misma. De acuerdo con Palapanidi (2019), dichas decisiones son cruciales porque van a determinar el tipo de prueba y el tipo de ítem que debemos emplear.

En cuanto a la manera de evaluar el léxico, según este mismo autor, la primera decisión que hay que tomar es si el conocimiento léxico se va a evaluar dentro de otras destrezas (como la lectura o la producción escrita), o bien de manera independiente, mediante test de ítems de diferentes tipos. La segunda que tomar es si se va a evaluar una lista concreta de palabras, seleccionadas según algún criterio (como por ejemplo la frecuencia), o si se va a evaluar el vocabulario incluido en un determinado texto (por ejemplo analizando el léxico de un libro de texto). La tercera y última cuestión que hay que aclarar al evaluar el léxico es decidir si se va a realizar fuera o dentro de contexto. En el primer caso, usamos ítems descontextualizados, como veremos más adelante, mientras que en el segundo los ítems aparecen contextualizados, ambos, nos ofrecen la posibilidad de evaluar detalladamente y por separado cada una de las dimensiones léxicas a las que hemos hecho referencia. Así pues, basándonos en la propuesta de Meara (1996), hay ítems que miden la extensión del vocabulario (de selección múltiple, las listas sí/no, verdadero/falso) e ítems que miden su profundidad (asociaciones o escalas que aportan información sobre si una palabra se conoce superficialmente o a un nivel de mayor profundidad).

En lo que se refiere a la evaluación del tamaño de vocabulario, que es la nos ocupa, según Nation (2001) hay dos formas principalmente: basándose en muestras tomadas de un diccionario, o basándose en un corpus o una lista de frecuencias extraída de ese corpus. El primer método consiste en elegir un diccionario que sea lo suficientemente extenso como para incluir todas las palabras que los estudiantes podrían saber, y a continuación, tomar una muestra representativa para, con ella, elaborar una prueba con los criterios pertinentes de inclusión de palabras y tomando una muestra suficientemente extensa como para permitir una estimación del tamaño del vocabulario, dentro de un límite suficiente de fiabilidad. Este método ha sido el más usado tradicionalmente, pero presenta inconvenientes relacionados con el problema de definir qué se considera una palabra, que algunos expertos como Nation (2001) han intentado solventar. Así, se han planteado tres preguntas básicas al medir el tamaño del vocabulario:

- *¿Qué debe contar como palabra?*
- *¿Cómo elegir las palabras que se van a incluir en la prueba?*
- *¿Cómo medir si el sujeto sabe una palabra?*

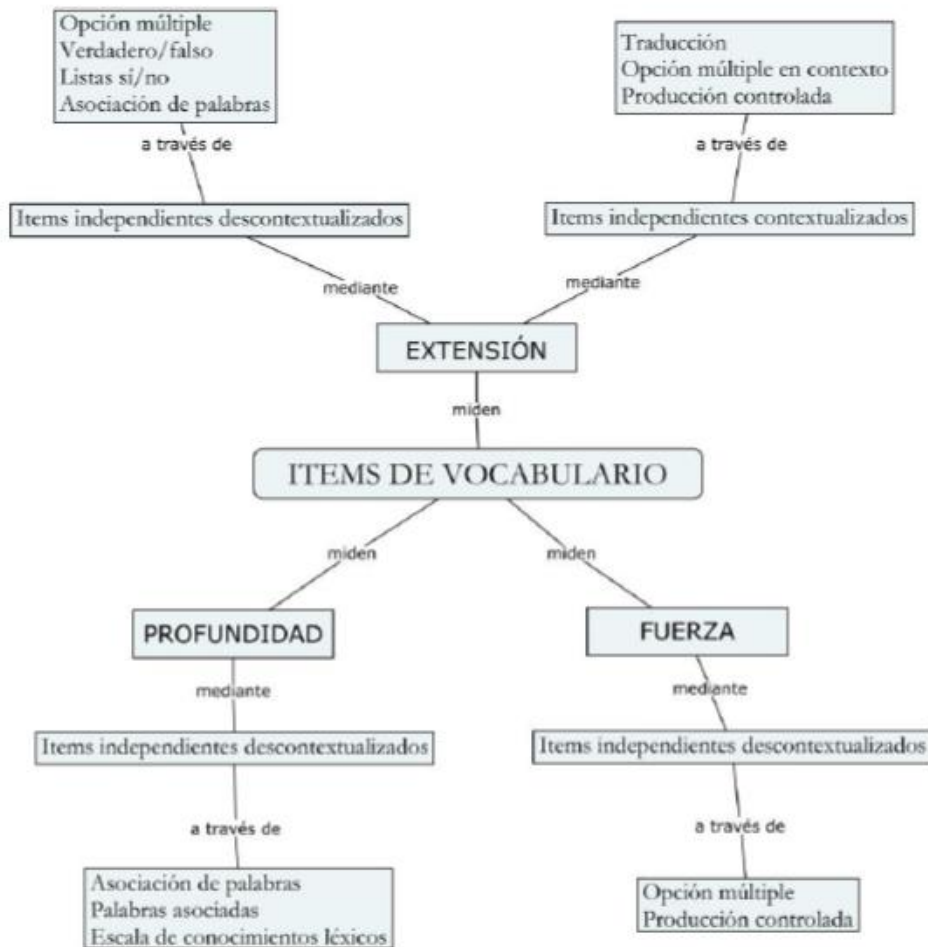
Aunque los estudios más recientes sobre el tamaño del vocabulario son conscientes de los problemas que plantean estas tres preguntas, sigue sin haber un consenso en cuanto a la mejor forma de responderlas (López-Mezquita Molina, 2007).

El otro método que propone Nation para estimar el vocabulario consiste en componer un test con ítems organizados en grupos, según la frecuencia que tienen en listados elaborados previamente a partir de un corpus. Esto supone tomarlo independientemente de otras destrezas, con lo cual, se nos presentan dos posibilidades: podemos medirlo mediante ítems contextualizados (a través de pruebas de traducción, opción múltiple en contexto o producción controlada) o, por el contrario, con ítems descontextualizados que incluyen test de opción múltiple, verdadero/falso, listas de Sí/No (también conocidos en inglés como *Test Yes/No*) y asociación de palabras, que son los que más comúnmente se utilizan. Estas dos últimas opciones se plasman en la Figura 2.3, donde se representan los tipos de ítems que nos podrían permitir evaluar tanto esta, como otras dos dimensiones que también hemos tratado, la profundidad y la fuerza del vocabulario. Elaborada por De La Maya (2015) a partir de los trabajos de López-Mezquita Molina (2007), Tréville y

Duquette (1996) y Tréville (2000) (citados por la misma autora), la exponemos como referencia a la hora de seleccionar la prueba de evaluación en función de la dimensión que se pretenda tratar y una magnífica guía sobre cómo evaluarla, que facilita en gran medida la toma de decisión del tipo de instrumento que debemos utilizar.

**Figura 2.3**

Tipos de ítems de vocabulario y test (De la Maya, 2015).



*Nota:* tomada de *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO* (p.115), por G. de la Maya Retamar, 2015.

Siguiendo esta clasificación, para la extensión del vocabulario, que constituye la dimensión objetivo de nuestra investigación, dentro de los dos tipos de ítems para su medición (contextualizados y descontextualizados), contamos con una variedad de pruebas que vale la pena pararse a explicar, aunque sea brevemente, para saber de qué clase de tarea se tratan y poder acertar mejor en nuestra selección del test.

En cuanto a los ítems contextualizados, las pruebas consisten en:

- *Traducción*: en la que se solicita la traducción de las palabras dentro de un contexto.
- *Opción múltiple en contexto*: en la que se pide que el alumno elija de entre varias opciones la correspondiente a la/s palabras subrayada/s.
- *Producción controlada*: en la que se debe completar una palabra a partir de las primeras letras de la misma, lo que restringe a una la solución correcta.

Respecto a los segundos, los ítems independientes descontextualizados, engloban varios tipos de instrumentos:

- *Opción múltiple*: en la que por cada pregunta se presentan varias opciones de las que solo una es la verdadera, Dentro de este tipo encontramos los test: *Vocabulary Level Test –VLT-* (Nation, 1990), del que existe una versión renovada por Schmitt, Schmitt y Clapham en 2001 y su equivalente en francés TTV de Batista (2014).
- *Verdadero/Falso*: en el que debe marcarse con una inicial (T/F-V/F) si se considera la expresión verdadera (T/V) o falsa (F) o señalar con una cruz la opción que piense correcta. Ejemplo: *Test of the 1000 words of English*, Nation (1993).
- *Listas Sí/No*: en las que deben marcarse solo las palabras que se conocen o se conocen y pueden usar. Ejemplo: *X\_Lex* (Meara y Milton, 2003), disponible en inglés y en francés.
- *Asociación de palabras*: en el que se pide al alumno que produzca una serie de palabras por asociación de ideas en respuesta a otras que actúan como estímulos. Ejemplos: *Lex30* (Fitzpatrick y Meara, 2004; Meara y Fitzpatrick, 2000) y la versión desarrollada en francés *Lex30-F* (De la Maya y Mora, 2023).

De lo que no cabe duda es que cualquier opción que tomemos va a ser determinante para decidir el tipo de ítem y el tipo de test que se debe emplear para la medida de la dimensión en la que se concentre el interés. De hecho, la innegable contrastación de que la medida objetiva del vocabulario aporta una valiosa información sobre las capacidades lingüísticas de los estudiantes, hace que esta cuestión no deje de atraer el interés de los investigadores (López-Mezquita Molina, 2007).

En nuestro caso, en respuesta a las dos preguntas planteadas en esta exposición, podemos decir respecto al *qué*, en primer lugar, que evaluamos la competencia léxica de los aprendices, concentrados en la dimensión de la extensión del vocabulario, y lo analizamos tanto a nivel receptivo como productivo. La segunda respuesta, referente al *cómo*, es que la medimos de manera independiente, utilizando ítems descontextualizados, a través de asociación de palabras tanto para el conocimiento receptivo como productivo. Dentro de estos, los test que hemos seleccionado para el primero son el VLT en inglés y su equivalente en francés TTV, que ya hemos mencionado, mientras que para el nivel productivo hemos escogido el Lex30 en su versión para cada lengua, cuyas características abordamos en el capítulo cuatro. Estos, son solo algunos de los que podemos encontrar entre una amplia gama de pruebas que explicamos en el siguiente apartado. Como conclusión, se puede observar que hay muchas maneras diferentes de medir las distintas dimensiones de la competencia léxica. El estudio de todos estos tipos de pruebas e ítems nos puede ayudar a decidir cuál es el modo adecuado a la hora de medir el aspecto de la competencia léxica que nos interesa (Palapanidi, 2019).

### **2.3.2. Tipos de test de vocabulario**

La evaluación del vocabulario se ha convertido en un área de estudio con enfoques y preguntas de investigación propias. De acuerdo con Bogaards (1994), dada la complejidad que entraña la competencia léxica (por su carácter multidimensional, hemos de añadir), no existe una única manera de evaluarla que sea la idónea. En este sentido, Tomé Cornejo, 2016 recogiendo las ideas de Milton (2009), señala que no parece posible encontrar una manera efectiva de evaluar todas las facetas del léxico a través de una única prueba, por lo que “(...) It is usually thought necessary to use multiple measures, different

tests and measures, in order to garner the information that can characterize a learner's vocabulary knowledge comprehensively" (Milton, 2009, p. 16). Como ya hemos comentado, recientes estudios experimentales cada vez coinciden más en considerar que la competencia léxica constituye el núcleo de la competencia comunicativa (Foster, 2001 citado en Read y Chapelle, 2001) y, por eso, se hace tan importante su evaluación. En consecuencia, la toma de conciencia de la importancia de la dimensión léxica y su contribución a la competencia comunicativa debe llevar al convencimiento de la necesidad de adoptar medidas que contribuyan a que el alumno disponga de un vocabulario amplio que le permita niveles adecuados de comprensión y expresión, y a este respecto, las opiniones de los expertos ponen de manifiesto una falta de materiales para la medición del vocabulario (Meara, 1996).

En una revisión de la literatura sobre investigación en vocabulario, se observa que los test, tal y como remarcan Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2005), han sido clasificados en categorías dicotómicas que contrastan entre pruebas receptivas y productivas, tamaño y profundidad, contextualizadas y descontextualizadas, orales y escritas, realizadas con papel y lápiz o en formato digital. El segundo aspecto, siguiendo a las mismas autoras, es que esa dicotomía se combina con numerosos tipos de test como los de sí/no (*Yes/No test*), asociaciones de palabras (*Word Association Test*), elección múltiple (*multiple choice test*), frecuencia de palabras (*Word frequency test*), traducción (*translate test*), pruebas con imágenes (*pictures test*), o incluso combinaciones de imágenes y traducción, entre otros. En la actualidad, disponemos de una amplia variedad de test de vocabulario, algunos de los cuales se han utilizado tradicionalmente y otros son más recientes, pero todos ellos emplean los tipos de ítems mencionados anteriormente.

### **Test de vocabulario en inglés**

Dependiendo del enfoque que adoptemos (receptivo/productivo, tamaño/profundidad, etc.), y siguiendo la dicotomía mencionada líneas más arriba, contamos con pruebas específicas para medir el conocimiento léxico. Si nos enfocamos en la dicotomía basada en las dimensiones de extensión y profundidad, podemos identificar algunos modelos de test específicos ampliamente conocidos y utilizados para medir el tamaño del vocabulario. Algunos de estos modelos para el inglés son los incluidos en la Tabla 2.3 a continuación.

**Tabla 2.3.**

*Tabla distintiva con los test de vocabulario según la dimensión del vocabulario*

Test de extensión del vocabulario	Test de profundidad del vocabulario
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Vocabulary Levels Test</i> (VLT) (Nation 1983, 1990); (Schmitt, Schmitt y Clapham, 2001, 2006) y <i>New Vocabulary Levels Test</i> (McLean y Kramer, 2015)</li> <li>○ <i>The Eurocentres Vocabulary Size Test</i> (EVST) (Meara y Jones, 1990)</li> <li>○ <i>Test of the 1000 words of English</i> (Nation 1993)</li> <li>○ <i>The Productive Vocabulary Levels Test</i> (PVLТ) (Laufer y Nation, 1999)</li> <li>○ <i>Lex30</i> (Meara y Fitzpatrick, 2000)</li> <li>○ <i>X_Lex</i> (Meara y Milton, 2003)</li> <li>○ <i>The Vocabulary Size Test</i> (Nation y Beglar, 2007)</li> <li>○ <i>Lexical Test for Advanced Learners of English</i> (LexTALE) (Lemhöfer y Broersma, 2012)</li> <li>○ <i>Picture Vocabulary Size Test</i> (Nation y Anthony, 2016)</li> <li>○ <i>Pic-Lex</i> (Alexiou, 2019)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Vocabulary Knowledge Scale</i> (VKS) (Paribaht y Wesche, 1993)</li> <li>○ <i>Word Associates Test</i> (Read, 1993, 1998)</li> <li>○ <i>Association Vocabulary Test</i> (Boix, 1995; Read, 1998)</li> <li>○ <i>The Word Association Test</i> (Wolter, 2002)</li> <li>○ <i>Depth of Vocabulary Knowledge Measure</i> (DVK) (Quian y Schedl, 2004)</li> <li>○ COLLEX test (Gyllstad, 2007)</li> </ul>
<p><b>Ambas dimensiones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Computer Adaptive Test of Size and Strength</i> (CATSS) Laufer et al. (2004)</li> <li>○ <i>Written Productive Translation Task</i> (WPTT) Snellings et al. (2004).</li> </ul>

*Nota:* Adaptada de *Evaluación de la competencia léxica en lenguas extranjeras: análisis del tamaño de vocabulario receptivo en alumnos AICLE y No-AICLE de 6º de Primaria* (p.63) por I. Mora Ramos, 2014, y actualizada para la presente tesis.

Siguiendo con la exposición de los tipos de test con los que contamos para evaluar el vocabulario, desde la perspectiva de la clasificación receptivo/productivo, mostramos un conjunto de pruebas en la Tabla 2.4 tomando como referencia el trabajo de Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2005, p. 173) y realizando una revisión actualizada y traducida de los test más utilizados para el inglés en las últimas tres décadas<sup>1</sup>.

**Tabla 2.4**

*Test de vocabulario según las dimensiones receptivo vs. productivo*

<p><b>Test Receptivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Eurocentres Vocabulary Size Test (EVST)</i></li> <li>○ <i>Word Associates Test (WAT)</i></li> <li>○ <i>Vocabulary Levels Test (VLT) y New Vocabulary Levels Test</i></li> <li>○ <i>X_Lex</i></li> <li>○ <i>Pic-Lex: Picture vocabulary size test</i></li> </ul>
<p><b>Test Productivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Productive Translation Test (L1 a L2, y L2 a L1)</i> (Arnaud 1984, 1992; Takala ,1985; Nurweni y Read, 1999)</li> <li>○ <i>Word Definition Tasks</i> (Verhallen y Schoomen, 1993)</li> <li>○ <i>Lexical Frequency Profile</i> (Laufer y Nation, 1995)</li> <li>○ <i>Picture Describing Test y Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III)</i> (Dunn y Dunn, 1997; 4ªed. en 2007)</li> <li>○ <i>The Productive Vocabulary Levels Test (PVLTL)</i></li> <li>○ <i>Lex30</i></li> <li>○ <i>K_Lex</i> (Meara, 2001) y <i>P-Lex</i> (Meara y Bell, 2001)</li> <li>○ <i>V_Size</i> (Meara y Miralpeix, 2007)</li> <li>○ <i>G_Lex</i> (Fitzpatrick y Clenton, 2017)</li> </ul>

<sup>1</sup> En esta revisión no incluimos los autores de las pruebas que ya se han mencionado en la Tabla 2.3. para evitar la repetición, y solo aparecen los que no se han nombrado antes.



<b>Test Receptivos y Productivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Vocabulary Levels Test</i>: VLT para el receptivo y PVLTL para el productivo</li> <li>○ <i>Vocabulary Knowledge Scale</i> (VKS) (Wesche y Paribakht, 1996)</li> </ul>
--	---

Continuando con las ideas planteadas por Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2005), los test de vocabulario receptivo se caracterizan por presentar ítems descontextualizados y selectivos, basados en listas de frecuencia de palabras, y se centran en evaluar el conocimiento escrito de las palabras. Sin embargo, también existen diferencias en cuanto a la selección de las palabras, el formato del test y la cantidad de palabras evaluadas.

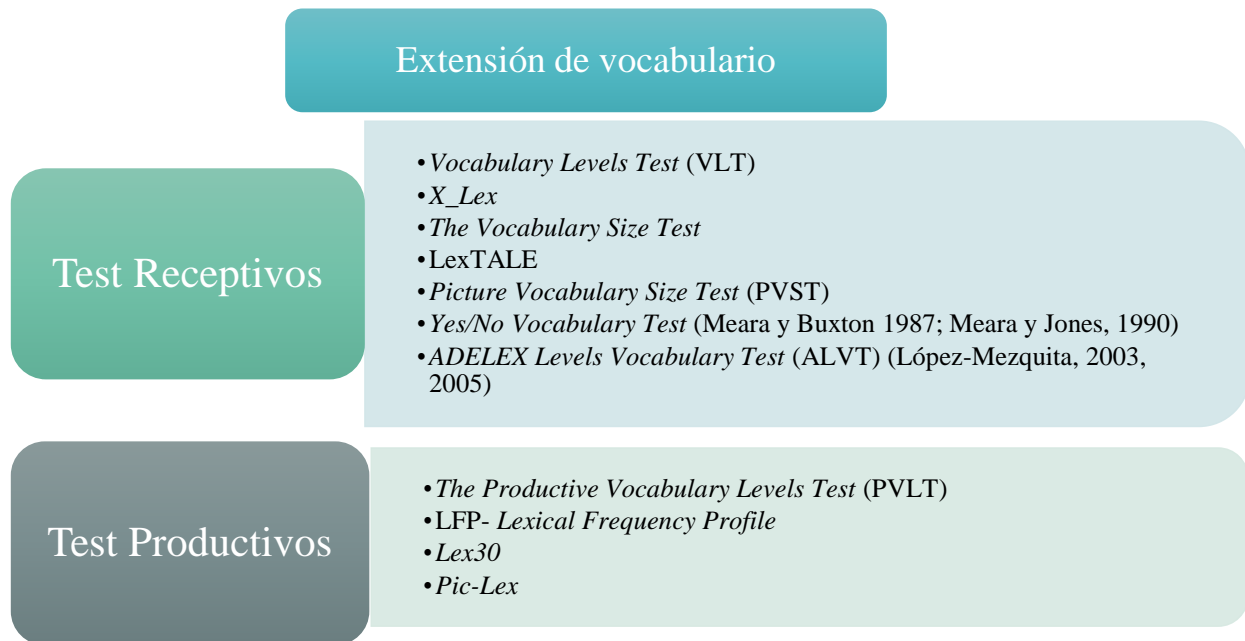
Dado que la mayoría de las evaluaciones del vocabulario recaen sobre el aspecto escrito, James Milton y Nicola Hopkins (2006) desarrollaron el *Aural Lex*, un instrumento que permite evaluar la extensión del conocimiento del vocabulario oral de los estudiantes de inglés mediante palabras escuchadas en lugar de escritas, y que se sigue utilizando hasta hoy (p.e. Masrai, 2022). Otro ejemplo de test oral es el *Vocabprofile* creado por Laufer y Nation (1995), que cuenta también con adaptación francesa (*Vocabprofil*) y ha sido utilizado en estudios como los de Ovtcharov, Cobb y Halter (1996). Además, existe un test basado en los perfiles de frecuencia para evaluar la riqueza léxica en la producción oral de adultos angloparlantes que aprenden francés, desarrollado por Horst y Cobb (2006). Un último test muy reciente se ha desarrollado y validado de la mano de Aoiz (2022) y evalúa el vocabulario bilingüe tanto oral como escrito en inglés, aunque desconocemos el nombre exacto que le haya asignado en el momento de redactar este trabajo.

Combinando las clasificaciones anteriores, y tomando como base el trabajo de Agustín Llach y Terrazas Gallego (2009) junto con una revisión posterior, en la Figura 2.4 se presentan de manera resumida<sup>2</sup> los test más reconocidos y validados para evaluar específicamente la extensión del vocabulario en inglés, que ya comentamos que es la dimensión en la que nos centramos, aunando receptivo y productivo.

<sup>2</sup> (Al igual que hicimos anteriormente, dejamos solo los autores de los nuevos test que añadimos)

**Figura 2.4.**

*Test para medir la extensión del vocabulario a nivel receptivo como productivo.*

**Test de vocabulario en francés**

Como en muchas otras lenguas, “there are surprisingly few vocabulary tests in French freely available for research” (Cromheecke y Brysbaert, 2022, p. 10). Con respecto a los test con los que contamos en francés, exponemos la Tabla 2.5 donde presentamos una recopilación de las pruebas con las que contamos en esta lengua para evaluar el conocimiento léxico. En respuesta a la predominancia de la lengua inglesa también en los test de vocabulario, y en vista de la pequeña cantidad de pruebas en comparación con las anteriores en inglés (Tabla 2.4), sirva también para resaltar la escasez de instrumentos de evaluación para la lengua francesa, donde la mayoría son adaptaciones o versiones transformadas de las ya existentes en inglés, encontrando hasta el momento, muy pocos test originales que surjan en este idioma.

A lo largo de los apartados anteriores, hemos destacado la importancia fundamental del vocabulario, pero también debemos insistir en la necesidad de continuar investigando en el campo de su evaluación (donde los test se han convertido en la herramienta principal

para llevarla a cabo en el ámbito del léxico) en otras lenguas además del inglés, para aportar contrastes que enriquezcan la investigación y aporten nuevos instrumentos. De esta forma, este trabajo pretende arrojar luz a la escasez de investigación en este aspecto.

**Tabla 2.5.**

*Test de evaluación de la extensión de vocabulario en francés*

<i>Test de vocabulario Receptivo</i>	<i>Test de Vocabulario Productivo</i>
❖ <i>Test de la Taille du Vocabulaire (TTV)</i> (Batista, 2014 ; Batista y Horst, 2016).	❖ <i>Echelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP, Dunn et al., 1993)</i> <sup>3</sup>
❖ <i>Euralex French Tests</i> (Bogaards, 2000)	❖ <i>Lex30</i> (versión francesa de Meara) ❖ <i>Lex30-F</i> (De la Maya y Mora, 2023)
<b><i>X_Lex (versión francesa de Meara y Milton, 2003)</i></b>	
❖ <i>LEXTALE_FR</i> (Brybaert, 2013)	
❖ <i>French C-Test</i> (Cromheecke y Brybaert, 2022)	

Además de las pruebas recopiladas en la (Tabla 2.5), destacamos uno de los pocos test que se ha creado directamente con la versión en francés e inglés a la vez, y es el test *VocacLab*. Desarrollado recientemente por Peters, Velghe y Van Rompaey (2019), se trata de una prueba de opción múltiple en ambos idiomas, que miden el tamaño de vocabulario de los estudiantes en cuatro niveles de frecuencia hasta las 5000 más

<sup>3</sup> Este es el equivalente francés del PPVT con puntuaciones de desarrollo comparables si se tiene en cuenta que el EVIP tiene menos ítems que el PPVT (170 frente a 228).

frecuentes (el nivel 2000, el nivel 3000, el nivel 4000, y el nivel 5.000) y da una estimación del conocimiento del alumno sobre cada banda de frecuencia. El corpus para cada lengua está extraído de listas de frecuencia actualizadas como el *Corpus of Contemporary American English* (COCA, Davies 2008) y el *Frequency Dictionary of French* (Lonsdale y Le Bras 2009), y el test está pensado para utilizarlo como prueba de diagnóstico en estudiantes de nivel intermedio. Basado también en la frecuencia debemos nombrar el *Lexique 3* (New, 2006), un estudio donde examinan el uso de subtítulos de películas como una aproximación de las frecuencias de palabras en las interacciones humanas, creando una base de datos que correlaciona bien con otras medidas de frecuencia escritas y habladas en francés. Y para terminar con un test que evalúa otra dimensión diferente, como la profundidad del conocimiento receptivo, destacamos *el Euralex French Tests* (Bogaards, 2000), destinado a estudiantes de niveles altos de vocabulario en francés L2, como los universitarios.

Tras conocer la multitud de pruebas y test a nuestro alcance para medir el vocabulario en la lengua extranjera, como último paso nos quedaría elegir el/los que mejor se adapten a nuestro propósito en función de todo lo que hemos visto, y también, pero no menos importante, a nuestra muestra. Respecto a esto, debemos tener en cuenta las características de los estudiantes que van a ser examinados y seguir una serie de **criterios de selección del test**. En este sentido, es importante que se trate de una evaluación práctica que atienda a diferentes aspectos como el número y la naturaleza de las dimensiones que se van a medir en la competencia léxica, la adecuación del test a los objetivos de estudio y la edad de los aprendices, la practicabilidad del test en cuanto a la forma de administración y la puntuación, el contexto en el que se va a llevar a cabo y, no olvidemos, que debe tener una validez y fiabilidad probadas.

La adecuación del test en relación a la edad del estudiante ha sido abordada por Read y Chapelle (2001) bajo el concepto de "impacto del test", destacando la importancia de considerar "how and to whom the test is to be presented" (p. 18). Al evaluar la competencia léxica a través de un test, es crucial tener en cuenta la idoneidad del mismo según las características de los sujetos a los que se les aplicará. Por ejemplo, dista mucho una evaluación llevada a cabo con estudiantes de nivel avanzado (C1) que de nivel

principiante (A1), como también varía la administración de una prueba en la etapa de Primaria respecto a Secundaria, ya que a medida que aumenta la edad, generalmente se incrementa el nivel cognitivo, psicológico y social.

Cuando la evaluación del léxico se lleva a cabo mediante algún test en aprendices de corta edad, como es el caso de este trabajo, es preciso tener previamente un buen conocimiento teórico del desarrollo cognitivo para saber si la prueba que cumple nuestros propósitos será también capaz de ser cumplida por el estudiante, o como nuestro caso, si será necesario adaptar la prueba a los estudiantes, ya sea en formato, presentación, manera de dar las instrucciones, etc. Por ejemplo, siguiendo los estadios de desarrollo de Piaget, si se administra un test que exija tareas abstractas a un estudiante que todavía se encuentra en el estadio de operaciones concretas, es probable que obtenga una puntuación baja, ya que aún no está preparado para abordar la tarea, y entonces la efectividad del test se pierda, no porque no sea lo suficientemente válido y fiable, sino porque no está concebido para la muestra a la que lo hemos aplicado. Por lo tanto, la puntuación estará determinada a su vez, no solo por los conocimientos que el estudiante posea, sino también por su habilidad, capacidad y desarrollo cognitivo. En este sentido, Bogaards (1988) estudió las edades más propicias para el aprendizaje de lenguas, resumiendo sus hallazgos en la Tabla 2.6. que proporciona orientación en ese aspecto.

**Tabla 2.6.**

*“Moments plus o moins propices à l’apprentissage des L2”*

	0-6	7-11	12-16	17 et plus
Prononciation	–	++	Diminuant	–
Grammaire	–	+	++	+
Vocabulaire	–?	+?	+?	+?
Skills	ı	ı	ı	ı

*Nota:* Tomada de *Aptitude et affectivité dans l’apprentissage des langues étrangères* (p. 77), por P. Bogaards, 1988.

De acuerdo con este autor, no es fácil llegar a conclusiones definitivas debido a la existencia de resultados contradictorios. En este contexto, es relevante mencionar el estudio de Muñoz (2008) sobre la adquisición de una L2 frente a una LE en estudiantes jóvenes en comparación con estudiantes más mayores, donde: “The absence of empirical evidence to date confirming that younger starters overtake older starters in school settings with the same amount of input” (p. 590). A la luz de estos hallazgos, y de la escasez de instrumentos adaptados a edades tempranas de aprendices de LE, consideramos otro aspecto al que nuestro estudio intenta aportar mayor conocimiento.

De lo que no cabe duda, es que debemos adaptar los instrumentos de evaluación a la edad y características de los sujetos, ya que, como afirman Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2004-2005), las palabras que no tienen nada que ver con las necesidades e intereses de los estudiantes son probablemente causa de problemas en sus respuestas al test. En definitiva, son bastantes pasos y muy delicados los que hay que dar en cuanto a la evaluación léxica, tal y como hemos visto, que se pueden resumir en:

The ten steps outlined in this framework include: deciding on your purpose; determining what words you want to test; deciding on what aspect of word knowledge you want to assess; deciding on which test task types will you use; deciding on the weighting of each question; ensuring validity and reliability rescaling the score; providing students with diagnostic feedback; evaluating your test; and recycling your test (Davidson, 2020, p.114)

Recorridos prácticamente la mitad de estos pasos, consideramos haber creado un base suficiente tanto guiar a los investigadores en la compleja tarea de la evaluación de la competencia léxica, como para ofrecer un “mapa de ruta” a los lectores del presente estudio, que les permita saber situar los test que hemos utilizado y comprendan en las páginas que siguen, qué aspecto léxico y qué instrumento se han empleado en los distintos estudios que mostremos para cada variable de estudio, como es el caso algunos factores como el sexo o el modelo de instrucción que exponemos en el capítulo que viene a continuación.

---

## *Capítulo 3*

---

### **REVISIÓN SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO EN LENGUAS EXTRANJERAS**

En el último capítulo, llegamos a los puntos clave en el desarrollo de la competencia léxica del alumnado de lenguas extranjeras, como son los factores tanto individuales como sociales que influyen en tal desarrollo y las dimensiones de vocabulario en las que nos centramos. En primer lugar, nos proponemos estudiar la influencia de dichos factores sobre el desarrollo léxico, centrándonos en los más relevantes para la tesis como son: la edad, por tratar con alumnos tan jóvenes como los de Educación Primaria; el sexo, dado que distinguimos los resultados entre chicos y chicas; la motivación y sus distintas dimensiones; y el contexto de aprendizaje, tanto formal que concierne al contexto escolar y el modelo de instrucción que se sigue dentro de este, como el informal, con el contacto adicional con lenguas de manera extraescolar.

Finalmente, una vez expuestos y comprendidos todos estos aspectos, los entrelazamos revisando el impacto que pueden tener sobre la competencia léxica, más específicamente, lo que han demostrado los estudios en los tres tipos de vocabulario que tratamos: el receptivo, productivo y disponible.

### **3.1. Factores que influyen en el desarrollo léxico**

Una característica esencial de la adquisición de segundas lenguas es la gran variabilidad individual existente, especialmente en cuanto a los resultados que se consiguen (Muñoz, 2001). En opinión de reconocidos estudiosos, las diferencias individuales deben ser un componente esencial de la teoría de ASL (Selinker, 1972; Larsen-Freeman y Long, 1991). La adquisición de la competencia léxica está influenciada por una variedad de factores tanto individuales como contextuales, entre los cuales, la edad, el género, la motivación y el contexto de aprendizaje desempeñan un papel crucial y, además, forman parte de las características de nuestra investigación. Es por esta razón que nos centramos en ellos en los apartados que siguen, pues el análisis del rol que tienen estos factores nos permitirá comprender mejor cómo se desarrolla la competencia léxica en el aprendizaje del inglés y del francés.

#### **3.1.1. La edad**

La influencia de la edad en la adquisición de lenguas es un tema ampliamente estudiado en la literatura, y aún hoy en día, debatido. El aprendizaje de un idioma es un proceso complejo y la edad es un factor difícil de aislar de otros individuales y contextuales (Cenoz y Jessner, 2009). Partiendo de esta base, parece razonable pensar que no se puede afirmar con rotundidad ni que los jóvenes aprendices sean superiores en todas las etapas y aspectos de la adquisición de una segunda lengua en comparación con los alumnos mayores, ni viceversa (Singleton y Ryan, 2004).

En torno a esta idea, han surgido multitud de teorías a lo largo del tiempo intentando dar explicación a las diferencias entre alumnos de menor y mayor edad en la adquisición de lenguaje, desde las denominadas “teorías clásicas” (el conductismo de Skinner, 1957;



el innatismo de Chomsky, 1975; o el cognitivismo de Bruner, 1978; Hallyday, 1982 y Vygotsky, 1978), a las teorías más recientes que aportan argumentos desde un punto de vista biológico y neuronal (p.ej. Benítez-Burraco, 2008). De igual modo, a partir de todas estas teorías se han ido generando creencias populares y mitos, que se han quedado arraigados en torno a la relación entre edad y aprendizaje de idiomas, como expone Custodio Espinar (2021), que se reflejan en frases tan recurrentes como “El inglés, cuanto antes mejor” o “yo soy ya muy mayor para aprender idiomas” pero, realmente, no se sabe hasta qué punto la edad es un factor de éxito, ni qué edad es la más idónea para aprender una LE como tampoco por qué los resultados varían de unos participantes a otros. Es por ello por lo que vamos a abordar, en primer lugar, estas ideas más conocidas (*mitos y realidades*) en cuanto a la influencia de la edad en el aprendizaje de una L2 y L3 extranjera, y la diferencia entre edad y tiempo en dicho proceso.

### ***Mitos y realidades sobre la edad***

A lo largo de la historia, se han propuesto diversas explicaciones a raíz de estudios empíricos que estudian las diferencias en el aprendizaje de lenguas relacionadas con la edad. Curiosamente, ninguna de estas explicaciones respalda por completo las premisas iniciales. En otras palabras, ser más joven no garantiza necesariamente un mejor aprendizaje de una lengua extranjera, del mismo modo que la edad no es un obstáculo para que los adultos puedan ser aprendices eficientes de una lengua extranjera (Custodio Espinar, 2021).

Respecto a dichas explicaciones, Jiménez Catalán (2014) recoge tres factores principales que se han atribuido a las diferencias relacionadas con la edad en la adquisición de L2: factores neurológicos, factores afectivos relacionados con la motivación, y factores cognitivos (Singleton 2003; Cenoz 2002; Lightbown 2008; Muñoz 2000, 2008, citados en Jiménez Catalán, 2014). Además de estos, Custodio Espinar (2021) añade la exposición al idioma como otro factor explicativo, por lo que, en base a estas propuestas, resumimos en cuatro temas principales y recurrentes en los estudios focalizados sobre la relación entre edad y aprendizaje de lenguas:

- a) *El desarrollo cognitivo y la madurez*
- b) *El período crítico*
- c) *Los aspectos afectivos y sociales*
- d) *La exposición*

(a y b) “*Para aprender idiomas, cuanto más pequeño, mejor*”. Existe la creencia generalizada de que la adquisición y el aprendizaje de la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) en la edad infantil son procesos similares, de ahí que pensemos que cuanto antes, mejor. Sin embargo, siguiendo a Custodio Espinar (2021), se observan diferencias notables en los resultados de la adquisición y el aprendizaje de la L2 entre individuos, independientemente de su edad. Según esta autora, la confusión entre los términos "adquisición" y "aprendizaje" (ya explicados en el capítulo 1) es la causa de este mito, que sugiere que al comenzar el aprendizaje de una segunda lengua a edades cada vez más tempranas se puede lograr una situación similar a la "adquisición" de la lengua materna. Es importante entender que el cerebro de un niño está especialmente adaptado para adquirir la LM de forma natural, mientras que el aprendizaje de una L2 implica la utilización de habilidades cognitivas y estrategias de aprendizaje más avanzadas que se desarrollan a medida que se va creciendo y madurando. A este respecto, la investigación ha demostrado que los estudiantes mayores son más maduros cognitiva y lingüísticamente (Jiménez Catalán, 2014). Asimismo, se ha demostrado que el desarrollo cognitivo superior de los alumnos mayores beneficia a este grupo, ya que el desarrollo cognitivo va de la mano con el tipo de tareas que los alumnos son capaces de realizar: comprender la naturaleza de las tareas de aprendizaje y elegir las estrategias adecuadas para llevarlas a cabo, lo cual, es de suma importancia para el aprendizaje de idiomas en contextos formales (Muñoz 2001, 2008).

En este sentido, surge el mito de ser “*demasiado mayor para aprender idiomas*” que da lugar a otra de las principales cuestiones en el estudio de la edad dentro de la ASL, y es el conocido *período crítico*. La Hipótesis del Periodo Crítico (CPH), establece que existe un período de tiempo específico y limitado para la adquisición del lenguaje (Miralpeix, 2008). Aunque no todos los autores están de acuerdo en la duración (generalmente comprende de 0 a 10/12 años), se considera que durante este período la

mente del niño tiene una predisposición natural para adquirir las lenguas de forma parecida a su lengua materna. Esta hipótesis, que en principio se postuló para la L1 (Miralpeix, 2008), posteriormente se aplicó también a la L2 (Johnson y Newport, 1989). Sin embargo, la evidencia empírica demuestra que cuanto mayor es el aprendiz de la lengua extranjera, mayores son sus progresos y más rápidos, a excepción de la pronunciación, que parece estar relacionada con la pérdida de plasticidad del cerebro (Ellis, 1989). Este hecho ha dado lugar a muchas especulaciones sobre la posibilidad de que existan otros periodos críticos, por ejemplo, la adolescencia, en los que los aspectos formales del lenguaje se aprenden mejor y más rápido, pero lo cierto es que la relación edad-éxito no está clara desde este punto de vista (Custodio Espinar, 2021).

Llegamos aquí a un punto clave: la edad de inicio. Lambelet (2021) recogiendo las ideas de Granena y Long (2013) afirma, por ejemplo, que la edad de inicio normalmente explicaría alrededor del 30 % de la variación en el logro final del segundo idioma; los alumnos más jóvenes suelen alcanzar un mayor nivel de competencia que los alumnos mayores a largo plazo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta ventaja de los principiantes jóvenes solo aparece después de una exposición significativa al idioma. Durante los primeros meses de adquisición del idioma (es decir, en términos de tasa de adquisición), la tendencia va en la dirección opuesta: los alumnos mayores son más rápidos en la adquisición de la mayoría de los aspectos lingüísticos y también más eficientes en el cumplimiento de las tareas escolares (Cenoz 2002; Lightbown 2008; Muñoz 2008).

(c) *“Para los niños pequeños aprender idiomas es como un juego, y por eso les gusta más que a los mayores”*. Existe también una explicación de estas diferencias que se basa en los aspectos afectivos y las actitudes sociales de los aprendices (Ellis, 1989; Larsen-Freeman y Long, 1994). Estos autores sostienen que se deben a la mayor resistencia de los adultos a la socialización en otra lengua distinta de la materna, puesto que su identidad como hablantes de su L1 es muy sólida. Por el contrario, cuanto más pequeño es el niño, el mayor deseo de formar parte del grupo de iguales y la mayor presión de los pares ejercen un efecto positivo a la hora de asimilar la L2 o la LE en lo que se denomina proceso de “aculturación” (Ellis, 1989, p. 109). Esto estaría relacionado con la

motivación, que veremos en detalle en su apartado correspondiente, aunque brevemente podemos comentar que la conclusión generalizada es que, siguiendo a Muñoz et al. ([educrea](#), s.f.), aprender inglés es algo que gusta a la mayoría de los estudiantes independientemente de la edad o curso. Sin embargo, como apuntan estas autoras, los más jóvenes suelen argumentar motivos de carácter intrínseco, como por ejemplo el factor lúdico asociado con el aprendizaje de este idioma, y en cambio, a mayor edad se arguyen con frecuencia motivos de carácter extrínseco, como el futuro profesional.

(d) “*Mientras antes empiece el inglés, mejores resultados tendrá*” Una explicación adicional se centra en las características del input lingüístico que reciben los individuos de diferentes edades. Custodio Espinar (2021) recoge las propuestas de autores como Hatch (1976) y Snow (1983), que sugieren que los sujetos más jóvenes tienen acceso a un input de mayor calidad y a un mayor tiempo de exposición al mismo, lo que favorece un mejor aprendizaje de la lengua extranjera. Esto nos lleva al último punto clave que influye en la adquisición del vocabulario en LE, la cantidad de exposición en términos de tiempo frente a la edad.

### ***¿Edad o tiempo?***

Según Cenoz (2003b), la mayoría de los estudios realizados en contextos institucionales respaldan las ventajas que tienen los aprendices de mayor edad. Sin embargo, de estas investigaciones realizadas, como añade Muñoz (2003, p.161), es importante distinguir entre los efectos de la edad en el ritmo de aprendizaje y los efectos de la edad en el nivel de éxito final. Considerando las evidencias mostradas en ambos aspectos:

la importancia de los factores temporales se ha revelado doblemente. En primer lugar, el ritmo de aprendizaje es distinto según la edad en la que se inicia el aprendizaje de la segunda lengua, siendo más rápido a mayor edad en los momentos iniciales. En segundo lugar, se requiere un periodo mínimo de contacto con la lengua para que el efecto positivo de un inicio temprano del aprendizaje sea observable en los resultados. Ambos factores temporales explican la distinción

entre una ventaja inicial a favor de los niños mayores y adolescentes, y una ventaja final a favor de los niños más jóvenes (Muñoz, 2001, p. 14)

En cuanto al primero, como ya hemos expuesto trabajos en la L2, también podemos hacer alusión a los que abordan la L3. Entre ellos, sobresalen los estudios realizados en comunidades bilingües (principalmente, País Vasco y Cataluña) donde el inglés es la primera LE que se aprende en contextos formales de enseñanza, y se posiciona como L3 en la adquisición de los alumnos que son hablantes de español y la otra lengua cooficial. Es el caso de la investigación de Cenoz (2001, 2003), realizada con tres grupos de alumnos bilingües español-euskera: 2º de Infantil, 3º y 6º de Primaria, en la que completan un test de competencia en inglés. Los resultados en cuanto al ritmo de aprendizaje muestran que los alumnos mayores alcanzan un nivel superior, mostrando un progreso más rápido que sus compañeros más jóvenes y siendo los resultados más espectaculares en aquellas pruebas que recurren a actividades metalingüísticas de alto nivel que en aquellas que se refieren a los ámbitos de la producción oral y de la pronunciación, mientras que los alumnos más jóvenes progresan más lentamente y no llegan a superar a los mayores a pesar de dedicar más horas de instrucción. En consonancia con estos hallazgos, encontramos el estudio de Muñoz (2003, 2006) con alumnos de 3º y 6º de Primaria, de los que se evalúan sus destrezas orales y habilidades escritas (receptivas y productivas). En las destrezas de expresión oral, los que comienzan más tarde obtienen niveles más altos que los que se inician de manera más temprana, lo cual, confirma el ritmo mayor de los alumnos de más edad sobre los más pequeños, a igual número de horas de instrucción, a excepción de la comprensión oral donde las diferencias no son significativas. Tampoco hubo diferencias en las destrezas receptivas como productivas tiempo después.

En lo que se refiere al nivel de éxito final entre aprendices de menor y mayor edad, se ha encontrado que un factor decisivo es la cantidad de exposición. En este sentido, los estudios realizados en los programas AICLE se han convertido en una referencia ya que, como explicamos detalladamente en el apartado correspondiente a este enfoque (dentro del 2.2.4), en una de las líneas de investigación sobre este enfoque se comparan estudiantes de distintas edades pero con un total de horas de exposición a la LE

equiparable, así como otros en los que toman grupos homólogos en cuanto a edad pero que han recibido diferentes cantidades de exposición debido a que cursan modelos de instrucción distintos (AICLE y No-AICLE). En general, se asume que en estos programas integrados, hay una mayor exposición a la L2 en contextos formales, lo que se relaciona con un mejor desarrollo de la L2 (Lasagabaster y Doiz, 2017; Lasagabaster y López Beloqui, 2015; Lorenzo y Rodríguez, 2014; Ruiz de Zarobe, 2008; Sylvén, 2019, citados en Castellano Risco, 2022).

Sin embargo, la literatura científica demuestra hallazgos contradictorios en cuanto al tiempo de exposición, en términos de cantidad, con respecto a los resultados de logro alcanzados por los estudiantes. Por ejemplo, Miralpeix (2008) llevó a cabo una investigación para explorar el impacto de la edad de inicio y la cantidad de exposición en la producción léxica. Sus hallazgos indicaron que un inicio temprano en contextos formales, con una consiguiente mayor exposición a la L2, no se correlacionaba con una producción de vocabulario más rica. Además, relacionó estos resultados con otros factores relacionados con la edad, como las limitaciones madurativas, que podrían retrasar el desarrollo del léxico en la L2 (Castellano Risco, 2022). Por su parte, Merikivi y Pietilä (2014), concluyen que no es posible atribuir los resultados favorables de vocabulario receptivo a una mayor exposición simplemente a través del enfoque AICLE, sino a la interacción de condiciones de aprendizaje explícitas e implícitas. Por último, Castellano Risco et al. (2020), exponen que una exposición mayor y más temprana en un contexto de instrucción de L2 no equivale necesariamente a mejores resultados lingüísticos. En su estudio se proporciona evidencia, en línea con investigaciones previas (Agustín Llach y Jiménez Catalán, 2018; Miralpeix, 2008), de que una mayor cantidad de exposición en un entorno de aprendizaje formal derivado de la reducción de la edad de inicio no necesariamente resulta en mejoras significativas con respecto al desarrollo léxico. Sus resultados sugieren que no es solo una cuestión de cantidad, sino principalmente del tipo de aporte que ofrece AICLE. La variabilidad en los resultados de algunos de estos estudios puede deberse a que se necesita más tiempo para determinar con absoluta certeza los efectos de AICLE (derivados de una mayor cantidad de exposición) en todos los aspectos lingüísticos considerados, ya que "time is a requisite "for the full effect of CLIL to be felt on foreign language attainment" (Pérez Cañado, 2018, p. 68).

Centrando nuestra atención en la adquisición del léxico, la evidencia empírica tiende a mostrar que los aprendices mayores obtienen mejores resultados en la producción de vocabulario. Por ejemplo, Agustín Llach y Jiménez Catalán (2018) compararon la producción léxica entre niños de 11 años y adultos que estaban aprendiendo inglés como lengua extranjera, habiendo compartido la misma cantidad de exposición a la lengua. Los resultados mostraron que los adultos obtuvieron mejores y más ricos resultados que los niños, a pesar de tener una exposición y nivel de lenguaje (A2) similares. Miralpeix (2008) realizó un estudio centrado en el conocimiento léxico, analizando el impacto de la edad de inicio y la cantidad de exposición en la producción léxica de estudiantes de secundaria. Concluyó que una edad de inicio más reducida en contextos formales no conduce a una producción de vocabulario más amplia. Estos hallazgos sugieren, siguiendo a Castellano et al. (2020) que, en entornos de instrucción formal, una exposición más temprana a la LE no necesariamente resulta en un mayor conocimiento del vocabulario. Como afirma Muñoz (2008), “an early start leads to success but only provided that it is associated with enough significant exposure” (p. 591). Es importante tener en cuenta que aún existe una escasez de estudios sobre este tema y se requiere más investigación para dilucidar si una exposición temprana es más beneficiosa en términos de desarrollo léxico en general (Castellano et al., 2020).

Una conclusión que se extrae del análisis de los estudios científicos, coincidiendo con Moreno de Diezmas (2021), es que la edad no tiene que ser un factor condicionante en el aprendizaje de idiomas, salvo en el caso de algunas áreas lingüísticas específicas (p.ej. Gallardo del Puerto et. al, 2009). Sin embargo, siguiendo con esta autora, también consideramos que “a diferente edad se aprende de forma distinta y es necesario adaptar la metodología a esta variable para favorecer la eficacia de los métodos de enseñanza” (p.8). Es por este motivo, que queremos terminar este apartado ilustrando las características de aprendizaje en función de la edad (Figura 3.1), partiendo de la propuesta de Harmer (2012), quien sugiere una selección de principios metodológicos para cada etapa (niños, jóvenes y adultos) para lograr clases efectivas de LE a cualquier edad. De esta, seleccionamos la niñez y la adolescencia, entre las que se situarían nuestros estudiantes, y que nos parecen interesantes tanto para inglés como francés en contextos formales de lengua extranjera.

**Figura 3.1***Enseñanza y aprendizaje de LE en las edades de niñez y adolescencia*

<b>Edad</b>	<b>Características del aprendizaje</b>	<b>Sugerencias para el aula</b>
Niños	<p>Adquieren mejor que aprenden.</p> <p>Requiere mayor frecuencia.</p> <p>Aprenden por imitación más que por instrucción.</p> <p>Egocentrismo.</p> <p>Corto periodo de concentración.</p> <p>Grandes diferencias entre sujetos a lo largo de la infancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Métodos situacional y audiolingual, TPR, <i>natural approach</i>, AICLE.</li> <li>– Cambio frecuente de actividades.</li> <li>– Amplia variedad de actividades para distintos sujetos.</li> <li>– Gamificación.</li> <li>– Atención al contexto.</li> <li>– Atención a la pronunciación.</li> </ul>
Adolescentes	<p>Comienza el desarrollo del pensamiento abstracto.</p> <p>Tendencia a los puntos extremos.</p> <p>Impulsividad y necesidad de autorregulación.</p> <p>Deseo de reconocimiento de su edad y abandono de la edad infantil.</p> <p>Necesidad de interés en la tarea.</p> <p>La aprobación de los iguales prima sobre la de los adultos, incluido el profesor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Enfoque comunicativo, CBLT, AICLE, gramática-traducción.</li> <li>– Pensamiento crítico y reflexivo sobre el aprendizaje.</li> <li>– Aprendizaje basado en sus intereses y experiencias.</li> <li>– Tratamiento como adultos (aunque no lo sean).</li> <li>– Promover la responsabilidad y autonomía en el aprendizaje.</li> <li>– Atención explícita a lo que se hace y por qué se hace.</li> <li>– Crítica a la conducta/error, no al alumno.</li> </ul>

*Nota:* adaptado de “La edad, factor de éxito en la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera: ¿Mito o realidad?”, por M. Custodio Espinar, en E. Nieto Moreno de Diezmas (Ed.), *Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes* (p.18), 2021, Ministerio de Educación y Formación Profesional, y basado en Harmer, 2012 (pp. 88-89).



### 3.1.2. El sexo

La distinción entre los términos 'sexo' y 'género' es controvertida y su uso varía entre académicos. Siguiendo a Jiménez Catalán (2003), algunos los diferencian considerando 'sexo' como una categoría biológica que distingue a hombres y mujeres, mientras que 'género' se refiere a las atribuciones sociales y diferencias gramaticales en el lenguaje, aunque también se encuentran otros que utilizan los términos indistintamente. En este trabajo, al igual que la autora, se utiliza el término 'sexo' para referirnos a la variable de estudio, durante todo el análisis de datos y resultados de los estudiantes masculinos y femeninos en aras de la claridad, sin pretender hacer ninguna afirmación sobre el origen de las diferencias encontradas.

Los beneficios de adquirir mayores habilidades de vocabulario, tanto en lenguas nativas como extranjeras, obviamente afectan a ambos sexos (Ojeda Alba y Jiménez Catalán, 2010). Como afirman Agustín Llach y Terrazas Gallego (2012, p. 47) “gender is one of the most relevant factor used in SLA to distinguish among learners”, comenzando a atraer el interés del mundo académico de una manera más persistente y metódica alrededor de los años noventa, donde surgió una sólida línea de investigación centrada en cuestiones de lenguaje y género en SLA (Ojeda Alba y Jiménez Catalán, 2010), y esta área de estudio continúa expandiéndose y ganando relevancia. No obstante, los estudios en el área del desarrollo del tamaño del vocabulario en L2 en relación con el sexo en diferentes edades y etapas educativas han arrojado resultados indefinidos o han sido “especialmente escasos en el contexto de educación primaria” (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2012, p.46).

El conocimiento del vocabulario receptivo y productivo de los estudiantes masculinos y femeninos ha sido ampliamente examinado, llegando a diferentes conclusiones (Canga Alonso, 2015). De hecho, si en algo coinciden los estudios previos, es en la falta de resultados definidos, la multitud de hallazgos contradictorios, y la variabilidad dependiendo del aspecto examinado (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2012; Canga Alonso, 2013, 2015; Canga Alonso y Arribas García, 2015; De Wilde et al., 2022; Fernández Fontecha, 2010, 2014; Hery y Abas, 2020; Montero 2021, entre otros). Dichos resultados mixtos, arrojan principalmente dos tipos de evidencia: diferencias y

similitudes. Por un lado, podemos encontrar estudios que apuntan a la superioridad de alguno de los dos sexos en cuanto a algún aspecto del vocabulario, mientras que otros, no obtienen significación en las distintas puntuaciones obtenidas entre ambos, e incluso algunos hallan patrones similares, por ejemplo, en las estrategias de aprendizaje de vocabulario compartidas por los dos sexos (Jiménez Catalán, 2003).

Comenzando por la revisión de los que marcan diferencias de género, volvemos a distinguir entre los que las encuentran a favor de los estudiantes masculinos y las femeninas. En el caso de los primeros, podemos citar por ejemplo los trabajos de: Boyle (1987) en la comprensión del vocabulario escuchado; Scarcella y Zimmerman (1998) en una prueba de reconocimiento, comprensión y uso del vocabulario académico; y en Lin y Wu (2003), Lynn et al. (2005), y Edelen bos y Vinjé (2000), en cuyos trabajos los hombres también superaron a las mujeres en el conocimiento del vocabulario en la LE (citados en Canga Alonso, 2013). Por el contrario, Sunderland, (2000, p. 206) muestra como ejemplo de la superioridad por parte de las segundas, el estudio de Nyikos (1990), en una prueba de memorización de vocabulario alemán; y también Fernández Fontecha (2014), señala que las niñas parecen obtener mejores resultados en tareas productivas (p. ej. Fernández Fontecha 2010; Jiménez Catalán y Ojeda 2008; Jiménez Catalán y Moreno 2005; Meara y Fitzpatrick 2000). Sin embargo, Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2008) no encuentran diferencias significativas de género en el rendimiento en una prueba de vocabulario receptivo implementada con alumnos de primaria. Como recogen Agustín Llach y Terrazas Gallego (2012) y posteriormente Canga Alonso (2015), y un conjunto de investigadores, autores de una serie de estudios recopilados en Jiménez Catalán (2010) también apuntan a resultados mixtos sobre las diferencias o tendencias de género. Siguiendo al igual que estos a Sunderland (2010), un análisis cuidadoso de esta compilación nos permite concluir que las relaciones entre el vocabulario y el género no son duraderas, pero pueden ser específicas del contexto y del tipo de prueba con otros “terceros factores” como la L1, la edad o el dominio de la L2, influyéndolos (Canga Alonso, 2015). Por lo tanto, el género se reconoce como un tema complejo y matizado (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2012).

Centrándonos en el vocabulario receptivo, la tendencia de los resultados es la misma que la se ha mencionado hasta ahora, por lo que hemos resumido en la Tabla 3.1 los trabajos que consideramos más relacionados con el nuestro (ya sea por la similitud en la muestra, el instrumento utilizado o el tipo de instrucción) y que merece la pena destacar, distinguiendo entre aquellos que han encontrado diferencias (en color azul) y los que no (en color blanco) entre ambos sexos.

**Tabla 3.1.**

*Selección de estudios acerca del sexo y el tamaño de vocabulario receptivo*

<b>Estudio</b>	<b>Año</b>	<b>Muestra</b>	<b>Resultados</b>
Jiménez Catalán	2010	Estudiantes españoles EFL de Educación Primaria	Reveló que los estudiantes de sexo femenino y masculino muestran patrones de comportamiento comunes como lo demuestran sus puntuaciones similares. Es decir, las diferencias de género no aparecen cuando los alumnos y alumnas aumentan el nivel de vocabulario receptivo.
Agustín Llach y Terrazas Gallego	2012	Estudiantes españoles EFL de 4º a 6º de Primaria y de 1º a 3º de ESO	Las diferencias de tamaño en las puntuaciones medias de los estudiantes masculinos y femeninos fueron inexistentes. Aunque las alumnas mostraron un mayor rendimiento de vocabulario que los aprendices masculinos, en los dos últimos intervalos esta tendencia se invirtió y se descubrió que los estudiantes masculinos incorporaban más palabras nuevas en sus léxicos que sus pares femeninas
Canga Alonso	2013	Estudiantes españoles EFL de 4º ESO	la media de los chicos está ligeramente por encima de las 1.000 palabras y las diferencias entre el rendimiento de chicos y chicas en el VLT es estadísticamente relevante a favor de los chicos.
Fernández Fontecha	2014	Estudiantes españoles EFL de 6º de Educación Primaria	Las chicas superan a los chicos en tamaño de vocabulario receptivo pero esta diferencia no es significativa, aunque sí que muestran significativamente mayor motivación intrínseca que sus compañeros.

Canga Alonso	2015	Estudiantes de inglés AICLE y No-AICLE al final de la Educación Primaria y Secundaria	Las diferencias de tamaño en vocabulario receptivo de los estudiantes masculinos y no fueron estadísticamente significativas.
Milla Lara	2019	Estudiantes españoles de inglés AICLE y No-AICLE de Educación Primaria	En general, las mujeres tienen puntuaciones más altas que los hombres en todas las habilidades evaluadas, siendo estadísticamente significativas en vocabulario, lectura y comprensión auditiva. Al analizar solo a los estudiantes No-AICLE, las diferencias significativas a favor de ellas se reducen solo al vocabulario receptivo, mientras que en AICLE se encuentran en vocabulario y lectura.
Kavanoz y Varol	2019	Estudiantes EFL de Secundaria	Aunque parece haber una ligera diferencia entre los alumnos de sexo femenino y masculino (a favor de los chicos), los resultados del <i>New Vocabulary Levels Test</i> (McLean & Kramer, 2015) no revelaron diferencias significativas en términos del total de conocimiento de vocabulario receptivo.
Hery y Abas	2020	Estudiantes EFL de 3º de Educación Primaria	Concluyen que, aunque el alcance fue limitado, parece que el género no tiene un efecto significativo en la adquisición de vocabulario.

De los escasos estudios que analizan la relación entre el género y el vocabulario receptivo en francés, podemos mencionar el de Courtney et al. (2017) en el que investigó el aprendizaje del francés en más de 250 estudiantes de 10 a 12 años de edad, y concluyó que las niñas superaban a los niños en dos tareas de habla, una tarea de repetición de oraciones y una tarea de descripción de imágenes. Curiosamente, el efecto del género desapareció cuando controlaron la alfabetización en L1 y la experiencia de aprendizaje previa, lo que sugiere que no fue el género sino estas variables las que resultaron determinantes (Courtney et al., 2017). En el estudio transversal de Peters et al. (2019) se examinó el impacto de la duración de la instrucción, la exposición fuera de la escuela a idiomas extranjeros y el género en el conocimiento del vocabulario receptivo de los alumnos en dos idiomas extranjeros: francés (LE-1) e inglés (LE-2). Aunque el género influyó en el compromiso de los participantes con las actividades en inglés, el género no tuvo un efecto directo en su conocimiento del vocabulario.

Por lo que respecta al vocabulario productivo, parece que se muestra una tendencia algo más definida en comparación con el receptivo. Tal y como apuntaba antes Fernández Fontecha (2014), recientemente Montero (2021) también recoge que los académicos (citando a Harji et al., 2015; Jiménez Catalán y Moreno Espinosa, 2004; Moyo, 2018; Scheepers, 2014) coinciden en que las mujeres son las que demuestran un vocabulario más productivo, aunque añade que difieren en la muestra de informantes, antecedentes e instrumentos empleados. Siguiendo a esta autora, mostramos la Figura 3.2. que recoge algunos estudios que han analizado la influencia del género sobre el vocabulario productivo, principalmente con los test Lex30 y PVLТ.

**Figura 3.2.**

*“Studies on gender and productive vocabulary”*

Study	Instruments	Participants' background	Findings
Jiménez Catalán and Moreno Espinosa (2004)	Lex30	University students N 19 Spain	Females
Moreno Espinosa (2010)	Lex30	4th, 5th and 6th grade students N 225 (m: 124; f: 101) Spain	No significant difference
Canga Alonso and Arribas García (2014)	PVLТ	10th grade students N 38 (m: 26; f: 12) Spain	No significant difference
Scheepers (2014)	PVLТ	University students N 298 (m: 123; f: 175) South Africa	Females
Harji et al. (2015)	PVLТ	University students N 120 (m: 60; f: 60) Malaysia	Females
Castro García (2017)	PVLТ	11th grade students N 180 (m: 84; f: 96) Costa Rica	Males
Fleckenstein (2018)	PVLТ	10th grade students N 75 (m: 40; f: 35) Iceland	No significant difference
Moyo (2018)	PVLТ	6th grade students N 66 (m: 33; f: 33) South Africa	Females

*Nota:* tomada de “Gender-based Differences in EFL Learners’ Language Learning Strategies and Productive Vocabulary”, por A. Montero SaizAja, 2021, *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 7(2), p.91.

En el propio estudio de esta autora, la muestra estuvo compuesta por 51 estudiantes de inglés como lengua extranjera (20 varones y 31 mujeres) de 2º de ESO, y el instrumento utilizado fue el *Productive Vocabulary Levels Test* (PVLTV) (Laufer y Nation, 1999). Sus resultados revelaron que las mujeres utilizaron significativamente más estrategias de aprendizaje de idiomas que los hombres, pero no hubo diferencias estadísticamente significativas entre ellos con respecto al vocabulario productivo. Además, encontró una correlación positiva entre las estrategias de aprendizaje de idiomas y el vocabulario productivo. En esta misma línea de ausencia de diferencias podemos añadir a la revisión de la Figura 2.9., los estudios de Canga Alonso y Arribas García (2014) con estudiantes EFL de 4º de Educación Secundaria; y estos mismos (2015) también en contexto AICLE y No-AICLE del mismo curso.

Aportando a dicha revisión también estudios realizados en francés, podemos mencionar el de David y Wei (2008), el cual, informa sobre los hallazgos de un estudio grupal longitudinal de niños bilingües francés-inglés (1-3 años), centrándose en el desarrollo léxico a lo largo del tiempo. Los resultados indican que las niñas tienen un vocabulario mucho más amplio que los niños y que la diferencia se amplía a medida que crecen, siendo estadísticamente significativa. Por otra parte, De Wilde et al. (2022), examinan el papel de las diferencias individuales (exposición fuera de la escuela y género) y las variables relacionadas con las palabras sobre el conocimiento del vocabulario en inglés y francés de 110 alumnos (53 niños y 57 niñas) de habla holandesa (de 10 a 12 años), que recibieron 100 horas de instrucción en francés, mientras que su contacto con el inglés provino únicamente de la exposición fuera de la escuela. Los resultados mostraron que el género no predijo si iban a conocer o no una palabra. Esto parece sugerir, en palabras de los autores, que el género en sí mismo no es un predictor del desempeño lingüístico, pero que los efectos del género que a veces se encuentran en los estudios que analizan la adquisición del lenguaje deben atribuirse a factores de confusión como la exposición.

Teniendo en cuenta los estudios relacionados con la investigación, podemos afirmar que los resultados no son concluyentes con respecto al papel del género en la adquisición de la LE y, en particular, en la adquisición del léxico (Canga Alonso, 2015). En relación con esta idea, las siguientes palabras de Norton y Pavlenko (2004, p. 504 citado en Fernández Fontecha, 2010) pueden contribuir a explicar el papel del género en el aprendizaje de idiomas:

nor do we assume that gender is always relevant to understanding language learning outcomes. Instead, we recognize that gender, as one of many important facets of social identity, interacts with race, ethnicity, class, sexuality, (dis)ability, age, and social status in framing students' language learning experiences, trajectories, and outcomes.

En consecuencia, Ellis (1994) sostiene: “Sex is, of course, likely to interact with other variables in determining L2 proficiency. It will not always be the case, therefore, that females outperform males.” “Sex interacts with such factors as age, ethnicity, and in particular social class” (Hery y Abas, 2020, p. 204).

Además, el tipo de conocimiento de las palabras exploradas, el contexto de aprendizaje o la tarea utilizada para la recopilación de datos parecen jugar un papel relevante en el establecimiento de las tendencias de género, siendo muy escasos los estudios que tratan con alumnos de primaria (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2012). En este contexto, creemos junto a estas autoras, que es necesario realizar estudios longitudinales para investigar el desarrollo del vocabulario a lo largo de las diferentes etapas de la educación primaria y secundaria, y también, conocer más sobre las tendencias en el desarrollo léxico para niños y niñas.

Las implicaciones para los profesores de idiomas son claras, pues como recoge Jiménez Catalán (2003), el conocimiento de estas diferencias puede servir para la preparación de actividades de lengua en el aula que tengan en cuenta la variación mostrada por sexo.

### 3.1.3. La motivación

Según el modelo socio-educativo de Gardner (1985), en el aprendizaje de una segunda lengua intervienen varios factores individuales tales como la aptitud, las estrategias de aprendizaje, la ansiedad o la motivación. Este último factor, el de la motivación, tal y como exponen Muñoz et al. (<https://educrea.cl/>, s.f.), es uno de los que ha despertado un mayor interés en el campo de la adquisición de lenguas, especialmente porque existen numerosos estudios que han demostrado una relación entre el factor actitudinal y los resultados lingüísticos.

En el campo educativo, especialmente en los contextos formales de aprendizaje, la motivación es uno de los factores afectivos que más preocupa a los profesores, ya que lo más sensato es pensar que el aprendizaje ocurre si queremos aprender (Martínez Agudo, 2001). En nuestro país, los datos nos muestran que la mayoría de alumnos tanto de primaria como de secundaria tienen una actitud favorable hacia el aprendizaje del inglés (Tragant y Muñoz, 2000, citadas en Muñoz et al., s.f.). Según estos autores, para el grupo de Primaria 'la clase de inglés', es decir, el profesor y la metodología didáctica (como por ejemplo el hecho de que sea divertida, interesante o entretenida), es uno de los factores que aparece como más relevante a esta temprana edad. En cambio, entre los alumnos de Secundaria el hecho de que el inglés sea un idioma importante y que les pueda ser útil para su futuro académico o profesional es algo que en esta etapa se empieza a valorar notablemente. Además, a medida que el alumno pasa de curso, este factor instrumental se valora progresivamente más (Muñoz et al., s.f.). En este sentido, muchos estudios apuntan a una disminución de la motivación con la edad (Chambers 1999; Williams, Burden y Lanvers 2002; Cenoz 2003; Ghenghesh 2010, citados en Muñoz et al., s.f.). Tragant (2006) encontró que los estudiantes de educación secundaria estaban más motivados que los estudiantes de educación primaria, pero esta tendencia se detiene en algún momento de la educación secundaria superior. La motivación se estabiliza después de la educación secundaria, tal y como apunta Lasagabaster (2003) en una investigación realizada con estudiantes universitarios.



## Motivación en el aprendizaje de lenguas

De todas las variables que intervienen en este ámbito, la motivación es reconocida por muchos especialistas como posiblemente la de mayor importancia (Light y Spada, 1993, citados en Palacios Martínez, 2014) y por ello se ha convertido un tema central dentro del campo del aprendizaje de lenguas extranjeras (Lasagabaster, 2003; Dörnyei y Ushioda 2009; Anglada y Banegas 2012). De acuerdo con Palacios Martínez (2014), podemos tener alumnos inteligentes, con gran aptitud para las lenguas y con acceso a muchos materiales y recursos pero si no muestran un mínimo de motivación por el estudio de la LE, nuestra tarea como profesores será de gran dificultad. Como recoge Fernández Fontecha (2015), diferentes modelos han intentado arrojar algo de luz sobre esta compleja relación entre el aprendizaje de idiomas y la motivación, entre los que podemos mencionar: el pionero modelo sociopsicológico de Gardner y Lambert (1972), la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan 1985; Noels 2001; Noels et al., 2000) o el sistema de automotivación L2 de Dörnyei (2005, 2009).

En términos generales, la motivación se puede definir como el interés o inclinación individual por aprender (Gardner, 1985) o también, como la intensidad y la persistencia del deseo de tener éxito de un estudiante (Tarone y Swierzbin, 2009, p. 3). Normalmente existe un componente actitudinal que viene acompañado por una disposición positiva hacia el aprendizaje y que, a su vez, se va a traducir en un mayor esfuerzo y trabajo y, en la mayor parte de los casos, en mejores resultados (Palacios Martínez, 2014). Concretamente, la motivación hacia el aprendizaje de una lengua, según Gardner (1985, p. 11) es el deseo de alcanzar esa lengua, el objetivo inmediato del aprendiz, mediante el esfuerzo, la necesidad o el deseo, y el afecto o la actitud. Este autor, señala dos tipos de orientaciones o razones últimas del alumno para aprender el idioma: la motivación *integradora*, es decir, la voluntad del alumno de aprender el idioma para convertirse en parte de la comunidad del idioma de destino, y la motivación *instrumental*, es decir, el deseo del alumno de dominar el idioma extranjero. lenguaje por razones prácticas (Fernández Fontecha, 2015).

Posteriormente, la Teoría de la Autodeterminación clasificaba la motivación en términos de (1) motivación *extrínseca*, basada en los factores externos que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, y (2) motivación *intrínseca*, que se refiere al interés que genera la propia actividad. Debido a la aparente semejanza de estos términos y conceptos, los paralelismos instantáneos podrían articularse ligeramente entre la motivación instrumental y la motivación extrínseca, y entre la motivación intrínseca y algunas formas de motivación integradora. Sin embargo, debido a las diferentes conceptualizaciones de estos términos, se debe tener la máxima precaución antes de realizar cualquier asociación. Dentro del contexto del proceso de adquisición de la LE, según Martínez Agudo (2001), la motivación podría interpretarse como:

un compendio de variables (actitudes específicas, naturaleza del programa lingüístico, la temporalización o frecuencia del aprendizaje, la disponibilidad de los recursos didácticos, la organización de las actividades, el deseo de aprendizaje, el contacto directo con los elementos o vínculos culturales, la participación, la edad, etc.). Por consiguiente, puede afirmarse que la motivación aglutina un conjunto de variables intermedias que activan la conducta humana y la orientan hacia un sentido determinado para la consecución de un objetivo (Meng-Ching Ho, 1998). Todos estos factores pueden enriquecer y, a la vez, dificultar la conexión existente entre motivación-aprendizaje de una lengua extranjera (pp. 239-240).

Teniendo en cuenta la amplia caracterización de la motivación, Dörnyei (1994) esbozó un marco destinado a facilitar el encuentro antes mencionado de la psicología educativa y el campo de la L2. Por lo tanto, se establecieron diferentes niveles para fusionar los diversos "bloques de construcción" del constructo aquí descrito. Además, cabe señalar que el propio autor considera su modelo "un buen ejemplo de 'enfoque educativo', ya que se centró específicamente en la motivación desde la perspectiva del aula" (2001, p. 18).

La motivación es algo observable y, de algún modo, medible (Palacios Martínez, 2014). En este sentido, se han diseñado y validado múltiples instrumentos en forma de test para medir la motivación de los alumnos en el aprendizaje, de los cuales, destacamos el *Attitude/Motivation Test Battery* (A/MTB), ya que alimenta el modelo socioeducativo

de Gardner, considerado incluso por Dörnyei como una de las “áreas particularmente bien desarrolladas” de la teoría del primero (1998, p. 123). Este cuestionario, elaborado por Gardner y Smythe (1985), abarca la interrelación motivación-actitudes, en línea con la influencia existente e investigada de estas dimensiones en el logro del aprendizaje de idiomas. Otro cuestionario utilizado en estudios tan cercanos a nuestro contexto es el del trabajo de Alejo y Piquer (2016), basado en preguntas que incorporan la mayoría de los constructos teóricos sobre motivación elaborados por la investigación previa en contextos EFL (Dörnyei, 2001; Dörnyei et al. 2006). En particular, aborda preguntas sobre seis dimensiones: 1) *actitudes hacia la experiencia de aprendizaje*, 2) *integración*, 3) *yo ideal*, 4) *instrumentalidad*, 5) *ansiedad* y 6) *esfuerzo previsto*. Una vez validado y probado, fue adaptado posteriormente en la investigación de De la Maya (2015) para utilizarlo con sus estudiantes de FLE.

Gracias a la elaboración de herramientas como estas, se han podido realizar gran cantidad de estudios que miden y analizan la motivación de los estudiantes de idiomas, y su relación con el dominio lingüístico y sus resultados léxicos. A este respecto, nos detenemos a realizar un recorrido por los estudios previos sobre motivación y vocabulario, centrándonos en los hallazgos más relevantes sobre el receptivo, productivo y disponible.

### **Motivación y vocabulario**

La mayoría de los estudios coinciden en señalar la relación positiva entre el rendimiento lingüístico y la motivación (Bernaus y Gardner, 2008; Csizér y Dörnyei, 2005; Fernández Fontecha, 2010; Masgoret y Gardner, 2003; Schmidt y Watanabe 2001; Yu y Watkins, 2008, citados en Fernández Fontecha, 2014) y, más concretamente, algunos estudios reportan un efecto positivo de la motivación en diferentes aspectos del aprendizaje de vocabulario en la LE (Elley, 1989; Gardner y MacIntyre, 1991; Gardner et al., 1985, citados en Fernández Fontecha, 2015). Cuando se analizan los tipos de motivación, se tiende a identificar la motivación intrínseca más que la extrínseca como la más positivamente relacionada con el aprendizaje de idiomas (Oller et al., 1977; Tremblay y Gardner 1995; Masgoret y Gardner 2003; Hernández 2006; Fernández Fontecha 2010, citados en Canga Alonso y Fernández Fontecha, 2014).

Por el contrario, se han diseñado menos estudios específicos para examinar la relación entre la motivación de los estudiantes y diferentes aspectos del conocimiento del vocabulario extranjero (Gardner y MacIntyre 1991; Laufer y Hulstijn 2001; Kim 2008, citados en Fernández Fontecha, 2010). Por lo tanto, la investigación centrada en explorar la relación entre la motivación por un lado y el conocimiento del vocabulario receptivo y productivo en un idioma extranjero por el otro es casi inexistente (Canga Alonso y Fernández Fontecha, 2014). Además, recientemente se ha afirmado que existe poca investigación con jóvenes estudiantes de lenguas extranjeras en los niveles de Educación Primaria (Collins y Muñoz, 2016; García-Mayo, 2017).

En el caso del aprendizaje de terceras lenguas su rol es fundamental (Griessler, 2001, p. 54; Sanz, 2008, p. 236, citados en De la Maya, 2015) y puede ser clave tanto en el crecimiento como en el deterioro del dominio de la lengua, por la incidencia que tiene en la cantidad de esfuerzo dedicado a esa lengua en cuestión, dependiendo además del atractivo que represente el aprendizaje de dicha lengua y de la percepción que el propio aprendiz tenga acerca de su propia competencia (Herdina y Jessner, 2000, pp. 84-85), más aún cuando es lógico pensar que la motivación en ese aprendizaje particular sea también más compleja y más cambiante, especialmente si el aprendizaje de la tercera lengua no es percibido por los estudiantes como necesario, sino solamente como interesante o útil (De la Maya, 2015).

En lo que respecta al **vocabulario receptivo**, su relación con la motivación ha sido poco explorada en la investigación, y menos aún de manera aislada, ya que frecuentemente se estudian junto con otra serie de factores que interactúan con esta, como la edad de los alumnos, el género, la metodología de L2 o la obligatoriedad de las clases (Canga Alonso y Fernández Fontecha, 2014). En un estudio realizado por Alejo González et al. (2010), se exploró la relación entre la motivación y el vocabulario receptivo en 181 estudiantes de 3º de la ESO. Utilizando un test basado en los trabajos de Dörnyei (2001), los investigadores encontraron una relación significativa pero débil entre el vocabulario receptivo y la motivación global de los estudiantes. Fernández Fontecha y Terrazas Gallego (2012) examinaron a 186 alumnos en dos momentos diferentes de la etapa de Secundaria (2º y 3º curso), encontrando una relación positiva significativa entre la

motivación (medida con una adaptación del test A/MTB de Gardner -1985-) y el vocabulario receptivo (en las bandas de frecuencia -1000, 2000 y 3000- con el VLT), aunque solo se produjo de manera significativa en 3º de ESO. No obstante, no ocurre lo mismo en el estudio de De la Maya (2015) en estudiantes de FLE en los mismos cursos, ya que la relación entre la motivación global (medida con un cuestionario basado en las dimensiones motivacionales de Dörnyei et al. 2006) y el vocabulario receptivo no es estadísticamente significativa, por lo tanto, no tienen un vocabulario receptivo mayor que aquellos alumnos que presentan menores niveles de motivación.

Por otro lado, entre los estudios que miden la motivación en distintos contextos tenemos, como muestra, el de Alejo González y Piquer-Píriz (2016), quien analiza la motivación y el vocabulario receptivo en dos entornos distintos (rural y urbano), sin obtener diferencias de motivación entre los alumnos de Secundaria de ambos contextos. Posteriormente, Fernández Fontecha (2014) investigó la relación entre el sexo, la motivación (tanto general como intrínseca y extrínseca) y el vocabulario receptivo en 55 estudiantes de inglés que siguen un modelo de instrucción AICLE en 5º de Primaria (10-11 años), encontrando que no hay diferencias significativas en el tamaño de vocabulario ni en la motivación según el género, pero sí una relación significativa entre la motivación (general e intrínseca) y el número de palabras conocidas de manera receptiva en los chicos, mientras que no se encontró tal relación en las chicas. Este resultado sugiere que el enfoque AICLE puede atenuar las diferencias de género en la adquisición de vocabulario y la motivación, como una de las posibles razones de esta falta de diferencias que se ha observado en investigaciones anteriores. Un año más tarde, la misma autora aborda este mismo propósito de estudio en dos grupos de estudiantes españoles de diferentes edades, pero todos con 734 horas de instrucción en inglés como lengua extranjera (EFL): uno AICLE en Educación Primaria y un grupo No-AICLE (o EFL) en Educación Secundaria. En este estudio, Fernández Fontecha (2015) observó que la mayoría de los estudiantes en ambos grupos estaban altamente motivados. Aunque el grupo de Primaria AICLE mostró ligeramente mayor motivación general en comparación con el grupo de Secundaria No-AICLE, esta diferencia no fue significativa. Sin embargo, este último superó significativamente al grupo de Primaria en términos de tamaño de vocabulario receptivo. No se encontró una relación significativa entre el conocimiento

del vocabulario receptivo y la motivación general en el grupo AICLE pero sí se identificó una conexión significativa (aunque pequeña) en el grupo No- AICLE. Como en este estudio intervienen diversas variables, se sugiere que factores como el tipo de prueba utilizada, la edad de los alumnos y el tipo de instrucción podrían estar influyendo en los resultados obtenidos.

En esta misma línea, terminando con el vocabulario receptivo, debemos mencionar la investigación longitudinal de Canga Alonso y Fernández Fontecha (2014), en la que se analizó la motivación y el vocabulario receptivo en 30 estudiantes de EFL en su primer y segundo año de una Escuela Oficial de Idiomas (nivel intermedio - MCER B1) en el norte de España. Utilizando la banda de frecuencia de 2000 palabras del *Vocabulary Levels Test* (2K VLT) y parte de un cuestionario adaptado de la batería de prueba de actitud/motivación (A/MTB) de Gardner (1985) para la motivación hacia el inglés, los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos estaban motivados, tanto en el primer como en el segundo año y no se encontraron diferencias significativas en la evolución de la motivación general a lo largo de este tiempo. La motivación extrínseca fue más alta que la intrínseca en ambos años, y tampoco hubo cambios significativos en su evolución. Aunque los alumnos mejoraron su vocabulario receptivo durante el período examinado, esta mejora no parece estar influida por su motivación hacia el aprendizaje del inglés, que era bastante alta desde el comienzo del proyecto (Canga Alonso y Fernández Fontecha, 2014). En cuanto al tipo de motivación abordada, también encontramos el estudio de Dolz et al. (2013), con grupos AICLE y EFL de 1º y 3º de Educación Secundaria, donde encuentran que los alumnos más jóvenes muestran una mayor motivación intrínseca, pero los más mayores tienen una orientación más instrumental.

Por lo que se refiere al tamaño del **vocabulario productivo**, apenas encontramos estudios que lo relacionen con la motivación, por lo que destacamos el trabajo de Fernández Fontecha (2010), quien identificó una correlación positiva significativa entre la motivación general de los estudiantes de 2º de ESO hacia EFL y el rendimiento en una prueba productiva de vocabulario (de disponibilidad léxica), como también entre su motivación intrínseca y esta prueba (Canga Alonso y Fernández Fontecha, 2014). También se proponía averiguar las diferencias basadas en el género en esta muestra de

250 estudiantes (139 chicos y 111 chicas), revelando una ventaja femenina estadísticamente significativa tanto en la producción de vocabulario en inglés LE como en la motivación hacia este. Además, encontró que la motivación extrínseca es más alta que la motivación intrínseca tanto para hombres como para mujeres, siendo solo significativa la variación basada en el género en la motivación intrínseca a favor de las mujeres, que estaban más motivadas intrínsecamente que los hombres. En la interpretación de estos y otros resultados de la investigación sobre el género y el aprendizaje de idiomas, la autora señala que es necesario considerar una mezcla de factores como las razones biológicas, cognitivas y socioculturales que pueden interactuar para incidir en los resultados (López Rúa, 2006, citado en Fernández Fontecha, 2010). En esta línea, Fernández Fontecha y Terrazas Gallego (2012, pp. 53-54) añaden el tipo de tareas de vocabulario, productivas y receptivas, como factor determinante de los resultados, al comprobar a lo largo de los dos años, siendo los mismos aprendices, que sus niveles de motivación continúan prácticamente inalterados.

También en esta dimensión léxica, los factores situacionales dan forma a la motivación de los estudiantes de idiomas (Fernández Fontecha, 2014). A este respecto, destacan los estudios bajo pedagogías AICLE donde se intenta proporcionar al aprendizaje de idiomas un contexto significativo a través de actividades cognitivamente ricas y motivadoras. En este punto, queremos resaltar la revisión realizada por Gallardo del Puerto y Blanco Suárez (2021), representada en la Figura 3.3, que recoge una panorámica de estudios realizados con alumnos de Educación Primaria, incluyendo el efecto AICLE, género y edad en relación a la motivación.

La mayoría de los investigadores encuentran que los niveles de motivación son más altos en entornos AICLE (Lasagabaster 2011, Murtagh 2007, Seikkula-Leino 2007, citados en Fernández Fontecha, 2015). Una de las razones de esto, puede ser la idea de Dalton-Puffer (2008), de que AICLE normalmente hace que los estudiantes pierdan sus inhibiciones para usar la lengua extranjera de forma espontánea. En estudiantes de Primaria, estos resultados se cumplen también en el caso de Lasagabaster y López-Beloqui (2015), quienes encuentran una ventaja AICLE en términos de motivación intrínseca y orientación integradora. Sus datos se referían a estudiantes de 5º EP (de 10 a

11 años) y en su investigación, los alumnos de EFL estaban solo un poco más motivados extrínsecamente, aunque no de forma significativa. El resto de variables, como la motivación instrumental y el interés por otras culturas, no arrojaron diferencias significativas. Asimismo, Navarro-Pablo y García-Jiménez (2018) exploraron la correlación entre los factores afectivos y el rendimiento lingüístico en niños de 12 años y concluyeron que esta interacción juega un papel más importante en los estudiantes de AICLE que en los de inglés como lengua extranjera.

### Figura 3.3.

“Overview of motivation studies in Primary Education in Spain”

	CLIL effect	Categories	Gender	Grade	Age
Fernández-Fontecha & Canga-Alonso (2014)	negative	general, intrinsic and extrinsic motivation	✓	grade 4	(9–10)
Lasagabaster & López-Beloqui (2015)	positive	intrinsic, extrinsic, instrumental, integrative motivation; interest in other cultures	X	grade 5	(10–11)
Navarro-Pablo & García-Jiménez (2018)	positive	desire to work and self-esteem; self-demand; exam anxiety; lack of interest in learning	X	grade 6	(11–12)
Pladevall-Ballester (2019)	neutral	attitudes, motivation and ideal L2-self; ought-to L2 self and usefulness of learning English; attitudes towards the learning experience	X	longitudinal (grade 5 & grade 6)	(10–11; 11–12)

*Nota:* tomada de “Foreign language motivation in primary education students. The effects of additional CLIL and gender”, por F. Gallardo del Puerto y Z. Blanco Suárez, 2021, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, p.7.



En general, parece que AICLE sirve para nivelar las posibles diferencias de género en cuanto a la motivación, como sugieren los estudios de Fernández-Fontecha (2014) con alumnos de Educación Primaria, y de Heras y Lasagabaster (2015) o Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz (2015) para estudiantes de Educación Secundaria. Por el contrario, algunos estudios indican que en contextos no AICLE las chicas muestran mayores niveles de motivación global, como en el de Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz (2015) con alumnos de Educación Secundaria. Si nos fijamos más específicamente en determinadas categorías motivacionales, los estudios de Educación Primaria (Fernández Fontecha y Canga Alonso, 2014; Fernández Fontecha, 2014) indican que no existen diferencias de género en la motivación extrínseca e intrínseca ni en el AICLE ni en No-AICLE (Gallardo del Puerto y Blanco Suárez, 2021).

En el propio estudio de estos autores, se explora los efectos del tipo de instrucción (AICLE, frente a No-AICLE) y el género sobre la motivación de lenguas extranjeras en 252 alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria (entre 9 y 12 años). Los resultados mostraron que el género resultó ser un factor más influyente en entornos de aprendizaje EFL, ya que los chicos No-AICLE obtuvieron peores resultados que sus compañeras femeninas en motivación general e intrínseca. Este efecto de género no se observó en las aulas AICLE, lo que lleva a los autores a pensar que este enfoque de aprendizaje sea un entorno educativo más igualitario para ambos sexos en términos de motivación por el idioma extranjero (Gallardo del Puerto y Blanco Suárez, 2021).

Agustín Llach y Fernández Fontecha (2009) argumentan que la motivación parece afectar el desempeño de la tarea pero no la competencia léxica, como lo demuestra la falta de diferencias en la transferencia léxica, ni la competencia lingüística, o también en las pruebas de dominio general del idioma. Aparte de las explicaciones biológicas y cognitivas, específicamente en nuestro estudio, variables como el vocabulario de LE como componente del lenguaje, el tipo de prueba utilizada para medir el conocimiento lingüístico, el estado de un idioma dentro de una comunidad particular de aprendices (por ejemplo, pero no exclusivamente, en la distinción de idioma extranjero o segundo idioma) o las percepciones de los estudiantes de este idioma, entre otros, pueden haber influido en los resultados en el logro del idioma extranjero. La dificultad radica en averiguar el

grado en que estos factores afectan los resultados lingüísticos. El peso de uno u otro en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y en la educación en general, es crucial para determinar si son inmutables o no (Dalla y Shors, 2009, p.3).

De todo lo anterior se concluye que es positivo entonces conocer las razones que llevan a nuestros alumnos al estudio de la LE porque nos ayudará en la planificación de nuestras clases, en nuestro comportamiento diario con nuestros alumnos y en la selección de las actividades y materiales de enseñanza. Un sencillo cuestionario o un intercambio de impresiones con nuestros alumnos nos puede proporcionar una idea global de sus orientaciones en el aprendizaje, lo que nos permitirá tomar decisiones que repercutirán directamente en nuestra enseñanza. Si potenciar la motivación es importante, no lo es menos mantenerla y protegerla (Kaboody, 2013, p.51). En definitiva, es necesario que el profesor haga comprender al alumno que la clase no es sólo responsabilidad del profesor sino que ambos, profesor y alumno, tienen que construirla para conseguir los objetivos propuestos. Tener alumnos motivados en el aula es un gran desafío para el docente pero todavía lo es más conseguir que los profesores estemos motivados y seamos agentes motivadores al mismo tiempo.

#### **3.1.4. El contexto de aprendizaje**

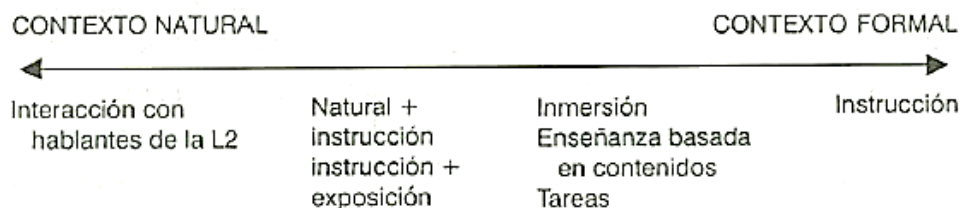
Además de las características puramente individuales existen diferencias entre los aprendices que son grupales, como las que proceden del contexto en el que se aprende el idioma (Muñoz, 2001), el cual, “determina en buena medida el grado de contacto con la lengua meta y por ende las posibilidades de éxito del aprendiz” (Juan Garau, 2008, p. 47). Así, el aprendizaje y la adquisición de lenguas segundas o extranjeras pueden ocurrir en una variedad de contextos sociolingüísticos y educativos. Aunque la investigación sobre la influencia de este es relativamente reciente, existe un amplio consenso en que las variables contextuales pueden tener un impacto en dicho proceso (Ellis, 1994; Gardner y Clément, 1990; citados en Cenoz y Perales, 2000).

La adquisición de segundas lenguas puede tener lugar en contextos naturales o formales, aunque también son comunes los contextos mixtos (Cenoz y Perales, 2000). En los primeros, similar a la adquisición de la LM, se adquiere la L2 a través de la interacción con hablantes de la segunda lengua y la observación de las interacciones en situaciones sociales. En los contextos formales, los estudiantes reciben instrucción sobre la L2 y se les proporciona retroalimentación (*feedback*) sobre su desempeño. La exposición a la segunda lengua en estos contextos es regulada y programada a través de intervenciones educativas, donde se controla la cantidad y el tipo de input y de interacción al que tendrá acceso el estudiante. La adquisición en contextos formales generalmente ocurre en el aula, pero también puede llevarse a cabo mediante autoinstrucción con materiales didácticos específicos, sobre lo que nos detendremos más adelante.

Cada uno de ellos tiene una particularidad y una implicación distinta, pero muchos investigadores piensan que es necesario tener en cuenta las dos entidades para conseguir un buen dominio de la lengua y cultura extranjera (Manga, 2008). Sin embargo, siguiendo a Cenoz y Perales (2000), la gran diversidad de tipos de instrucción, la diversidad de contextos naturales de adquisición y las diferencias individuales que influyen en el proceso impiden considerar la diferencia entre contextos formales y naturales en términos de una dicotomía absoluta, siendo más adecuada la idea de un *continuum* cuyos extremos son los contextos formal y natural pero que admite posiciones intermedias (Figura 3.4).

**Figura 3.4.**

*Modelo de Continuum sobre los contextos de adquisición de segundas lenguas*



*Nota:* tomado de *Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas*, por J. Cenoz y J. Perales (2000) en *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, de C. Muñoz (2000), Barcelona, Ariel.

Continuando con la exposición del modelo propuesto por estos autores, se consideran posiciones intermedias los contextos mixtos de adquisición, que combinan la exposición natural en la comunidad donde se habla la L2 con la instrucción, así como los contextos formales que incorporan elementos de exposición natural, como estancias en el extranjero. Estas posiciones intermedias también incluyen enfoques específicos de instrucción que combinan características de los contextos naturales, como la inmersión, la enseñanza basada en el contenido (como el enfoque AICLE) y el enfoque basado en tareas (Genesee, 1987; Met, 1998; Nunan, 1989, citados en Cenoz y Perales, 2000).

En situaciones de adquisición de lenguas extranjeras en el contexto escolar, los estudiantes tienen contacto con la lengua objetivo principalmente en el aula, pero también pueden tener exposición a través de los medios de comunicación o al estar inmersos en comunidades donde se habla la lengua meta. Un ejemplo de estos contextos mixtos son las comunidades bilingües españolas (como el País Vasco, donde se realizan los estudios de Cenoz). En este tipo de situaciones, se considera un contexto mixto, ya que combina la instrucción formal en el aula con la exposición natural a la lengua meta en la comunidad de adquisición (Cenoz y Perales, 2000).

Tal y como recogen Santos Díaz et al. (2020a), actualmente, aprendemos idiomas desde edades tempranas tanto en el contexto escolar (Coyle y Férez, 2018), como en nuestro tiempo libre, por ejemplo, al jugar a videojuegos (Thorne, 2008), al leer (Cassany y Hernández, 2012) o formar parte de comunidades que realizan subtítulos para contenido audiovisual (Zhang y Cassany, 2016). Todas estas actividades también formarían parte de ese *continuum*.

En el presente apartado, de los tipos de contexto que hemos expuesto, nos centraremos en dos de las posiciones intermedias del contexto mixto, enfocándonos en la enseñanza basada en contenidos, más específicamente a través de la metodología AICLE, y en el contacto adicional fuera de la instrucción escolar que tiene lugar a través de la exposición extracurricular en ese tiempo libre de los alumnos.

## ✚ Contexto escolar: El enfoque AICLE

### Origen de AICLE

El **Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera** (AICLE) hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua extranjera como medio de aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí. Este proceso implica utilizar la lengua extranjera como vehículo de enseñanza de contenidos curriculares y, al mismo tiempo, desarrollar la competencia necesaria de la lengua en cuestión (Ruiz de Zarobe, 2008).

A pesar de su vigente actualidad, como señala Fernández Fontecha (2001) el enfoque AICLE no es un método nuevo. Tal y como ilustra esta autora, sus orígenes se encuentran en el modelo de Inmersión, puesto en marcha a mediados de la década de los 60 en Quebec (Canadá), a la vez que guarda una estrecha relación con otros como, por ejemplo, *Language Across the Curriculum*, *Language for Specific Purposes*, *Language for Academic Purposes*. En todos ellos la forma lingüística deja de ser un fin en sí misma para convertirse en medio de transmisión del significado, tal y como sucede en situaciones de la vida real. Por lo tanto, en este método el aprendizaje de una LE/L2 en gran medida es una cuestión de proveer al alumnado de contenidos auténticos y motivadores (Fernández Fontecha, 2001).

Su mayor auge tuvo lugar entre 1984 y 1994, período en el que creció acusadamente el interés en el potencial de las formas de práctica educativa bilingüe en Europa y más allá (Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009). En 1994, estas autoras explican que después de un largo período de análisis y negociación, un grupo de expertos que trabajaban bajo el mandato de la Comisión Europea acordaron lanzar el término *Content and Language Integrated* (CLIL). Este término fue adoptado para articular la comprensión compartida de los aspectos comunes de la práctica metodológica que se encuentran en diversas experiencias educativas globales "bilingües". Como ya apuntamos en el primer capítulo, las políticas lingüísticas europeas de la década de los 90 mostraron la necesidad creciente de adoptar un modelo educativo que tuviese en cuenta la diversidad de los programas y garantizase el objetivo de que todo el mundo pueda dominar varios

idiomas, y como AICLE parece cumplir con las normas de la UE para el multilingüismo, se extendió rápidamente. Desde entonces, la Comisión Europea ha financiado proyectos de investigación en toda Europa sobre el uso del AICLE uniendo los hilos de los enfoques existentes "CBI" (*Content-Based Instruction*), "inmersión" y "BE" (*Bilingual Education*). Todos estos términos fueron sustituidos por AICLE, lanzado por UNICOM en 1996 (Navés, 2009). Por lo tanto, este enfoque se introdujo como un término genérico "paraguas" para describir aquellas características de la práctica operativa comunes a una amplia gama de variantes de la educación bilingüe (Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009).

Alrededor del año 2000, siguiendo con las mismas autoras, surgió una nueva necesidad de desarrollo más allá del aprendizaje de contenidos y el lenguaje, que se enfocaba hacia la modernización de la educación para que adaptarse mejor a los desafíos de la Sociedad del Conocimiento. Esto ha implicado pasar de la fragmentación a la integración y la posterior creación de nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje, dentro de los cuales, AICLE se ha visto como un tipo de innovación de este tipo (Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009). Recapitulando los trabajos más relevantes de las versiones canadiense y americana de AICLE, Navés (2009) menciona los trabajos de Brinton et al. (2004), Cantoni-Harvey (1987), Celce-Murcia (1991) o Mohan (1986). En cuanto al contexto europeo, destaca, entre otros, los trabajos de Dalton-Puffer y Smit (2007), Fruhauf et al. (1996), Marsh (2002), Marsh et al. (2001) y la encuesta Eurydice (Eurydice, 2006), que describe el estado del arte de las experiencias europeas de AICLE.

De 2010 en adelante, la proliferación de la investigación en AICLE ha sido exponencial. Buena prueba de ello es el cúmulo de estudios que se ha producido solo en España a lo largo de media década: Abello-Contesse et al., 2013; Alcón y Michavila, 2012; Cenoz, 2009; Dafouz y Guerrini, 2009; Escobar Urmeneta et al., 2011; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Llinares et al., 2013; Lorenzo et al., 2007; Ruiz de Zarobe et al., 2011, citados en Pérez-Vidal y Roquet (2015), entre un largo etc. que recoge también los estudios realizados en Europa.

Por nombrar también algunos de los más recientes podemos destacar, entre muchos, los trabajos de Artieda et al. (2020); Banegas y Hemmi (2021); Castellano Risco et al. (2020); Custodio Espinar (2019); Dalton-Puffer et al. (2022); Escobar Urmeneta (2019); Fernández Fontecha et al. (2020); Llinares (2023); Jiménez Catalán y Agustín Llach (2017); Martínez y Ruiz de Zarobe (2019); Nieto-Moreno de Diezmas (2020); Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez (2019); Pérez Cañado (2018, 2021); Ruiz de Zarobe (2019); Ruiz de Zarobe y Smala (2020), y aun así todos ellos solo forman una mínima parte de toda la investigación que se lleva realizando en los últimos años.

#### Definición AICLE: en qué consiste y cuáles son sus principios metodológicos

Dada la amplia investigación sobre este enfoque, se pueden encontrar multitud de autores que han aportado su visión acerca de este enfoque. Según García y Baetens Beardsmore (2009), existen al menos 33 denominaciones diferentes para designar un enfoque educativo bilingüe/plurilingüe donde la lengua extranjera se utiliza como herramienta para aprender una materia escolar. Entre estas distintas terminologías que abarcan realidades muy diferentes según el país y el sistema educativo, siguiendo a Grave-Rousseau (2011), podemos encontrar las siguientes: *Teaching Språk-och innehållintegrerad inläring och undervisning* (SPRINT) en Suecia, *Apprendimento Linguistico Integrato* (ALI) de Italia, ... En nuestro trabajo de investigación, nos interesan fundamentalmente tres términos: *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE), que es el que utilizamos en España; *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) para el contexto anglófono e internacional, y *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère* (EMILE) para los francófonos, los cuales, emplearemos como equivalentes del mismo enfoque en las distintas lenguas.

Dicha variedad de conceptos se refleja también en la multitud de definiciones que podemos encontrar al respecto. Por ejemplo, Navés (2009), citando a Marsh y Langé (1999) explica que **AICLE** se refiere a situaciones en las que se imparten asignaturas en una lengua extranjera con dos objetivos: aprender contenidos y, al mismo tiempo, aprender una lengua extranjera.

Los programas AICLE consisten en aprender asignaturas como historia, geografía u otras en una lengua que no es la propia. Según estos autores:

Content and language integrated learning (CLIL) is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself (Marsh y Langé, 2000, p. 3).

Completando esta definición, el informe Eurydice (2006) describe **EMILE** como “une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l’enseignement des langues” cuyo doble objetivo, citado anteriormente, “exige la mise en place d’une approche particulière de l’enseignement : l’apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais *avec* et *à travers* une langue étrangère”. Dicha definición se recoge en la concepción planteada por tres de los autores de mayor relevancia en este campo, Coyle et al. (2010, p. 1) quienes lo resumen como:

a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time. CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both.

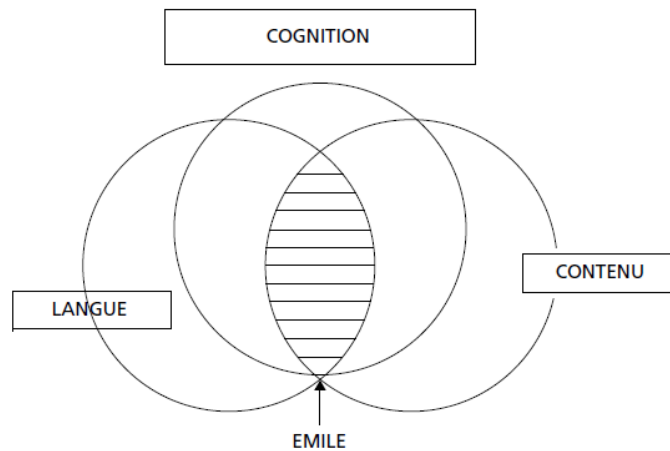
Uno de los matices que destaca esta definición es que AICLE engloba, al mismo tiempo, un enfoque lingüístico y educativo. Esta variación provoca que el papel de la lengua se transforme, y pase de considerarse el contenido y objetivo (como ocurre en la enseñanza tradicional), a concebirse como herramienta para lograr el objetivo. En este sentido, como afirma Castellano Risco (2021), la verdadera novedad radica en la transformación del papel de la L2, y es que, esta alcanza un estatus diferente, dado que ahora se concibe también como transmisora de ideas y contenidos, y no solo como meta del aprendizaje. Por lo tanto, siguiendo a esta autora en su comparación entre AICLE y EFL, el lenguaje en este enfoque no solo contiene la lengua común, como ocurre en la metodología de LE, sino que también promueve la adquisición de lenguaje académico y



técnico. Debido a este cambio en la concepción del lenguaje, Coyle (2007), basándose en la teoría de Halliday (1993), presenta un marco analítico, conocido como el tríptico de la lengua, que incluye tres tipos: 1) la lengua del aprendizaje (*Language of Learning*), 2) para el aprendizaje (*Language for Learning*) y 3) a través del aprendizaje (*Language through Learning*). La primera, es un lenguaje del contenido de la materia, tanto conceptos clave de la disciplina como las funciones del lenguaje que son necesarias para expresar los contenidos requeridos en una disciplina específica. El segundo tipo, incluye lenguaje y estrategias necesarias para debatir, analizar, sintetizar y/o aplicar conceptos, es decir, no se trata de un lenguaje que pueda aplicarse a un tema concreto, sino que es común a todo tipo de materias académicas. Por último, la lengua a través del aprendizaje abarca todo el nuevo lenguaje que surge de la situación de aprendizaje y por el cual los alumnos pueden expresar su comprensión y crear nuevo significado. Esta integración de los tres tipos de lenguaje es una de las claves del éxito de AICLE (Castellano Risco, 2021). Otro modelo tríptico (Figura 3.5), presentado por Barbero (2011), sitúa este enfoque en la convergencia común entre de Cognición, Contenido y Lengua.

### Figura 3.5.

*El tríptico de la lengua*



*Nota:* Tomado de *EMILE et la perspective communicative actionnelle du CECR: une intégration possible?* por T. Barbero, 2011, en C. Escobar Urmeneta, N. Evnitskaya, E. Moore y A. Patiño (eds.), *AICLE – CLIL – EMILE: Educació plurilingüe*, p. 161.

Siguiendo las palabras de la misma autora “EMILE est représenté justement par ce segment commun où ces trois composantes se superposent. L’efficacité d’une approche EMILE vient justement de cette possibilité de réunir en un seul parcours des stratégies linguistiques, des stratégies disciplinaires et des stratégies cognitives” (Barbero, 2011, p.161). En línea con este modelo, Ioannou-Georgiou y Pavlou (2011) agrupan tres características principales de AICLE:

- a) El aprendizaje de una lengua adicional se integra en asignaturas de contenido como ciencias, historia o geografía. Los estudiantes aprenden el idioma de destino a través del cual se facilita el contenido.
- b) AICLE tiene su origen en diferentes contextos sociolingüísticos y políticos y se relaciona con cualquier idioma, edad y nivel educativo desde preprimaria, primaria, secundaria, superior al aprendizaje vocacional y profesional. En este sentido, responde a la propuesta de la UE de un programa de aprendizaje para todos los ciudadanos, donde el multilingüismo y la multiculturalidad está pensado para promover la integración, el entendimiento y la movilidad entre los europeos.
- c) AICLE es un enfoque que implica el desarrollo de habilidades sociales, culturales, cognitivas, lingüísticas, académicas y otras habilidades de aprendizaje, que a su vez facilitan los logros en tanto de contenido como de lenguaje. (Mehisto et al. 2008, pp. 11-12).

Completamente integrado en la filosofía del enfoque comunicativo, tal y como expone Fernández Fontecha (2009), este método posee características distintivas que lo definen y lo vinculan con otros englobados dentro de este enfoque. Algunos de los principales postulados de AICLE, según esta autora, incluyen:

- **Naturalidad:** con este tipo de métodos se intenta crear unas condiciones de aprendizaje parecidas a las de la adquisición, como proceso inconsciente frente al aprendizaje, de la lengua materna en las que el sujeto se siente motivado por contenidos de tipo extralingüístico (Marsh, 2000). Esta forma indirecta de aprehender la lengua guarda una estrecha relación con otro método de creciente importancia en la actualidad, *Aprendizaje por tareas*, en el que el tema se trabaja a través de la

realización de tareas que poco o nada tienen que ver con el aspecto lingüístico como cuando aprende la lengua extranjera, sino con el contenido.

- **Incremento de la motivación:** A la vez que el alumnado aprende en un entorno que, aunque formal, está adaptado para conseguir unas condiciones más naturales de aprendizaje, se fomentan factores con un importante peso dentro del aprendizaje en general como son la motivación o la atención.
  
- **Uso de materiales auténticos:** La autenticidad de los materiales es uno de los aspectos más controvertidos dentro del campo de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas. Lo ideal es asegurar el aprendizaje de la lengua manteniendo la autenticidad de los materiales seleccionados. Sin embargo, dicha autenticidad está reñida, en muchos casos, con la accesibilidad y comprensión de tales materiales por parte del sujeto. En su afán por impregnar la clase como contexto de aprendizaje de lo que acontece en el mundo exterior, el método AICLE considera la autenticidad de los materiales como uno de los factores más importantes dentro del proceso enseñanza/aprendizaje. Algunos de ellos son ampliamente usados en los contextos AICLE. Entre otros podemos destacar el uso de materiales con información visual o también el uso de diferentes tipos de gráficos u organizadores de la información (tablas, ciclos, cuadros sinópticos, líneas del tiempo, etc.). Por medio de este tipo de recursos es posible el uso de materiales de diferente índole: periódicos, revistas, folletos, canciones, vídeos, páginas web, películas, programas de televisión, extractos de novelas, cómics, poemas o cualquier tipo de objetos de la vida cotidiana con algún tipo de contenido lingüístico. Otros recursos contemplados por este método, y explicados en detalle por esta autora, son el trabajo en grupo y la integración de las estrategias de aprendizaje.

Una vez establecidos los principios teóricos de este enfoque, la implantación práctica de AICLE debe reunir una serie de características para que resulte efectivo. En este sentido, Navés (2002, citada en 2009) agrupó las características de éxito en 10 epígrafes:

1. respeto y apoyo a la primera lengua y cultura del alumno.
2. docentes bilingües competentes, es decir, que dominen la lengua de enseñanza y familiarizados con una de las lenguas maternas de los alumnos.
3. cursos optativos, no impuestos ni segregadores.
4. programas y personal docente estables y a largo plazo.
5. apoyo de los padres al programa.
6. cooperación y liderazgo de las autoridades educativas, las administraciones y los profesores.
7. profesores doblemente cualificados (en contenidos y lengua).
8. altas expectativas y estándares.
9. disponibilidad de materiales didácticos de AICLE de calidad.
10. aplicación adecuada de la metodología AICLE.

En esta línea de lograr de una mayor eficacia de este enfoque, Wiesemes (2009) insiste en la necesidad de combinar la investigación y las prácticas de AICLE para evitar que las prácticas de este se conviertan en otra palabra "de moda" que aparezca en el aprendizaje de lenguas extranjeras sin abordar fundamentalmente cuestiones clave relativas a los procesos de aprendizaje (de lenguas) y al mantenimiento y desarrollo de la calidad de este enfoque. Actualmente, AICLE se considera un medio para lograr el multilingüismo. Este ambicioso objetivo, según expone este autor, puede apoyarse mediante marcos teóricos y prácticos afines, como las cuatro C de Coyle (2007) -*Contenido, Comunicación, Cognición* (o reto cognitivo) y *Cultura*- que se deben considerar como principios estrechamente interrelacionados que garantizan una sólida base pedagógica para la planificación e impartición de AICLE y contribuir al desarrollo de un enfoque más integrado del plan de estudios o currículo (Wiesemes, 2009). A estas 4 Cs, Barbero (2011), sugiere que se podrían agregar varias otras también: Colaboración, Cooperación, Contexto, Competencias clave.

Algunas de las publicaciones sobre AICLE (Dalton-Puffer y Smit, 2007; Marsh y Wolff, 2007, citados en Wiesemes, 2009) ponen de relieve los debates multitudinarios y polifacéticos en el AICLE. Como expresa este autor (2009), dichos debates reflejan la amplia gama de aplicaciones de AICLE en una serie de contextos prácticos. Un ejemplo

de las distintas aplicaciones de AICLE en nuestro país es la difusa línea en la que los centros educativos implementan una sección bilingüe, un proyecto bilingüe o un contexto de educación formal bajo este enfoque. Resulta muy difícil establecer la diferencia entre sección bilingüe y AICLE, dado que ambos comparten un objetivo común: desarrollar la competencia en una lengua extranjera, y, a fin de cuentas, los centros que poseen una sección bilingüe trabajan procurando aplicar los principios metodológicos anteriormente descritos de AICLE. No obstante, hay aspectos que varían en uno y otro considerablemente y es importante aclarar en nuestro contexto de investigación de cara a una mejor comprensión de las características de nuestra muestra de estudio.

### Situación de AICLE en España y en Extremadura

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) ha sido ampliamente adoptado en el sistema educativo español. Diversas comunidades autónomas y centros educativos han implementado programas AICLE para fomentar el aprendizaje de contenidos en una lengua extranjera, como el inglés o el francés. El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha respaldado esta práctica, proporcionando directrices y recursos para apoyar a los docentes en la planificación y desarrollo de programas bilingües. También se han llevado a cabo investigaciones y programas de formación docente para evaluar y mejorar la implementación del enfoque AICLE en el contexto educativo español (Escobar Urmeneta, 2019; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Martín del Pozo y Herrero de la Calle, 2018; Pérez Cañado, 2018, entre muchos). No obstante, es importante tener en cuenta que la aplicación y enfoque del AICLE pueden variar en diferentes regiones y centros educativos de España, debido a las políticas y prácticas educativas locales de cada comunidad autónoma.

En la Comunidad Autónoma de Extremadura, la experiencia de las **Secciones Bilingües** se inició el curso académico 2004/2005 y, según la información cualitativa del MEFP sobre la utilización de Lenguas extranjeras como lengua de enseñanza (curso 2019-20), estas desarrollan el currículo oficial de, al menos, dos áreas no lingüísticas utilizando como lengua vehicular, total o parcialmente, la lengua francesa, la inglesa o la portuguesa. A lo largo de los años, las sucesivas órdenes anuales han promovido el desarrollo de proyectos experimentales de secciones bilingües en centros de Educación

Primaria y Secundaria, y a partir de 2012 también en la Formación Profesional (FP). A partir de la Orden de 20 de abril de 2017, el programa bilingüe dejó de tener un carácter experimental y se estableció una normativa definitiva que regula su autorización, funcionamiento y ordenación académica. Esta normativa ha consolidado y establecido los principios del currículo y los conceptos metodológicos bilingües (AICLE), define las funciones del profesorado y contempla la implementación del programa bilingüe en las enseñanzas de Educación Infantil y Bachillerato (MEFP, s.f.).

Por otra parte, tienen la consideración de **Centros Bilingües** los centros docentes de Educación Infantil de Segundo Ciclo y Educación Primaria que impartan la enseñanza de la lengua inglesa, junto con determinadas áreas no lingüísticas en esa misma lengua en, al menos, un 20% del horario lectivo semanal en el segundo ciclo de Educación Infantil y el 40% del mismo en Educación Primaria. A diferencia de las Secciones Bilingües, todo el alumnado del centro recibe la enseñanza bilingüe (MEFP, s.f.).

Aclarado esto, se puede corroborar que la implantación del AICLE como enfoque educativo ha ido aumentando paulatinamente (Marsh y Langé, 2000), aunque con distintas variaciones metodológicas y organizativas, como bien apunta Ruiz de Zarobe (2008), dada su naturaleza flexible. Como hemos visto, puede variar el peso del currículo en LE, y también cambiar el tiempo de exposición: encontramos modalidades que varían desde un período de tiempo reducido o una serie de tareas determinadas dentro de un plan de estudios, hasta la implantación de distintas materias en los centros educativos. En este sentido, la proporción de instrucción en la lengua extranjera cambia de unos currículos a otros, desde una pequeña “ducha lingüística” de varios minutos diarios, hasta situaciones en las que el AICLE cubre el 50% de todas las asignaturas (Ruiz de Zarobe, 2008). Es por ello, que encontramos necesario precisar cuál es la situación actual de este enfoque a nivel nacional y regional brevemente.

Si analizamos la situación de los últimos años a nivel nacional, en el curso 2014-2015, más de un millón de alumnos (concretamente 1.058.434) de enseñanzas de Régimen General no universitarias participaron en experiencias educativas que utilizaron una lengua extranjera como lengua de enseñanza. De ellos, 822.403 participaron en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, 159.911 en otras

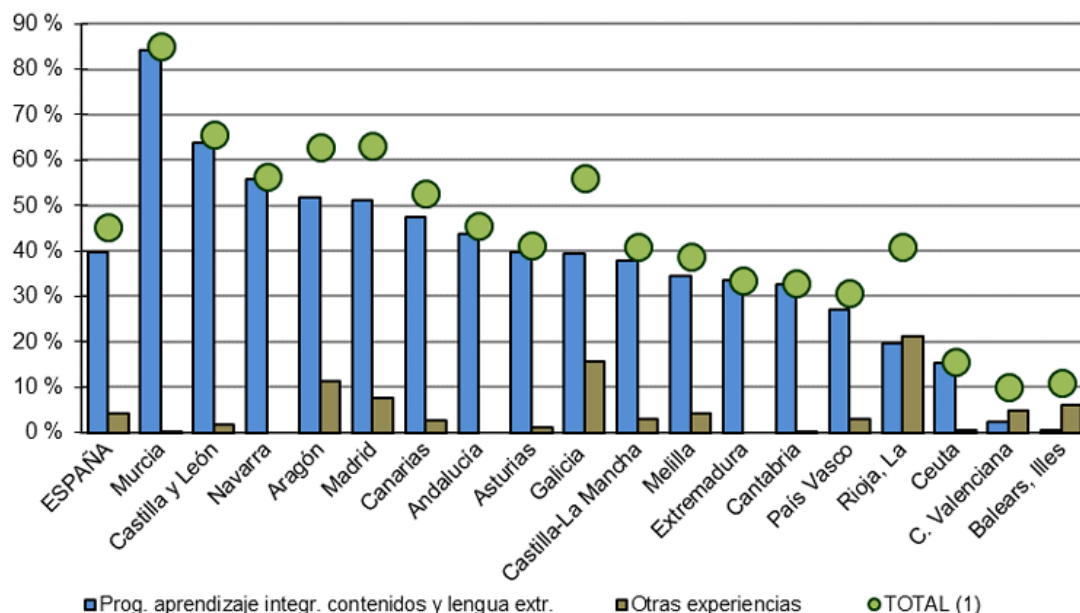
experiencias menos consolidadas y 76.120 alumnos estudiaron en centros que imparten enseñanzas de sistemas educativos extranjeros, en los que también se utilizan lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. El inglés fue la lengua mayoritariamente utilizada como lengua de enseñanza en los distintos programas de aprendizaje con 777.024 alumnos (94,5% del total de alumnado que participa en estas experiencias). Le sigue a gran distancia la lengua francesa con 24.277 (3,0%) alumnos participantes, y por último el alemán con 5.437 (0,7%) alumnos participantes (MEFP, s.f.).

En cuanto a las etapas educativas, en el curso 2020-21, se matriculó en algún tipo de enseñanza bilingüe el 45,4% de los estudiantes de Primaria, el 34,7% de los de ESO y el 12,7% de los de Bachillerato. En total, 1.758.010 alumnos y alumnas tuvieron parte de la enseñanza impartida en un idioma extranjero dicho curso escolar. El 85,2% de ellos (1.498.487) participó en programas de aprendizaje integrados de contenidos y lengua extranjera (AICLE), el 9,4% (164.421) lo hizo en otras experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera (como las Secciones Bilingües) y el 5,4% (95.102) estudió en un centro de titularidad extranjera (Centros Bilingües). Según el tipo de centro, en Educación Primaria hay 2.937 centros públicos, 1.332 centros de enseñanza concertada y 62 de enseñanza privada que ofrecen Programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, contando con un total de 222 centros extranjeros en esta etapa educativa según las Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias de la web oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional para el curso 2020-21 (MEFP, s.f.).

Pasando al nivel autonómico, las comunidades donde había mayor matrícula en programas de aprendizaje integrado en Primaria eran Murcia (84,3%) y Castilla y León (63,7%). La Figura 3.6 refleja el porcentaje de alumnado de esta etapa educativa que participó en el curso 20-21 en experiencias que utilizan una LE como lengua de enseñanza, situando dicha matrícula en nuestra región por debajo del 40%.

**Figura 3.6**

*Porcentaje de alumnado de Educación Primaria que participó en experiencias que utilizan una lengua extranjera como lengua de enseñanza (curso 2020-2021).*



(1) En el Total se incluye también el porcentaje correspondiente al alumnado matriculado en centros extranjeros. No se incluye información de Cataluña por no estar disponible.

*Nota:* Tomado de la web oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional (<http://estadisticas.mecd.gob.es>).

En Extremadura, se han implementado programas de AICLE en las escuelas de Educación Primaria con el objetivo de desarrollar tanto las habilidades lingüísticas, principalmente en inglés, como los conocimientos y competencias en otras áreas del currículo. Estos programas se enmarcan en las Secciones y Proyectos Bilingües, que basan en la enseñanza de asignaturas como ciencias sociales, naturales y, en algunos casos, educación artística en LE, lo que permite a los estudiantes, tal y como dijimos en la descripción de este enfoque, aprender tanto los contenidos curriculares como el idioma de manera simultánea. En referencia a los programas llevados a cabo en nuestra comunidad para implementar este enfoque, resaltamos brevemente dos de los más importantes, uno para la lengua inglesa y otro para la francesa:



- **Convenio MEFP-British Council:** se inició en 1996 como resultado de una colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas. Su objetivo principal es desarrollar un programa bilingüe español-inglés desde una edad temprana, centrándose especialmente en la alfabetización en lengua inglesa. Esto se logra a través de la implementación de un currículo integrado que combina los planes de estudio españoles y británicos (MEFP, s.f.). El convenio ha sido renovado en 2013, lo que ha permitido su continuidad y expansión (<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/british-council>).
  
- **BACHIBAC:** El Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat surge a partir del acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de la República Francesa el 10 de enero de 2008 en París, el cual establece la posibilidad de obtener simultáneamente los títulos de Bachiller y Baccalauréat al finalizar los estudios secundarios en centros educativos que ofrecen currículos mixtos. Este programa, conocido como Bachibac, permite a los estudiantes que poseen esta doble titulación acceder a estudios superiores, formación y actividad profesional tanto en España como en Francia. Los centros que imparten el programa deben implementar un currículo específico que integre contenidos esenciales sobre la realidad histórica, social y política de Francia. Además, los métodos pedagógicos y criterios de evaluación se ajustan a lo acordado por las Administraciones educativas de ambos países. Durante el Bachillerato, al menos un tercio del horario lectivo se imparte en lengua francesa, brindando a los estudiantes una sólida formación en el idioma. (<https://www.institutfrancais.es>).

Para terminar, debemos hacer referencia a la revisión de Fernández Fontecha (2009) sobre las iniciativas oficiales AICLE en nuestro país, donde menciona los trabajos de Pérez-Vidal (2002) haciendo un recuento de los programas AICLE disponibles ese año, y que incluye el primer programa, entre muchas otras acciones políticas.

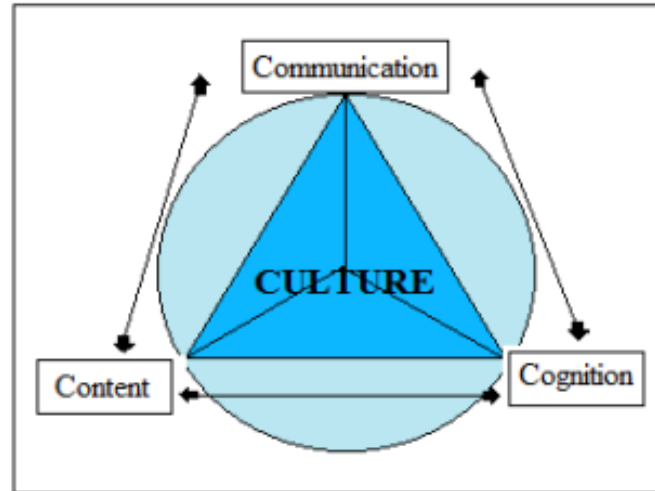
### Qué implica AICLE: Aplicaciones en el aula

Se ha afirmado que la enseñanza AICLE proporciona beneficios en las habilidades lingüísticas, cognitivas y metalingüísticas de los estudiantes. Estas ganancias, según recogen Mattheoudakis, Alexiou y Laskaridou (2011), se atribuyen a (a) su exposición sistemática a una mayor entrada auditiva y escrita en L2, tanto cuantitativa como cualitativamente, y (b) de las oportunidades para una mayor entrada y salida. Los estudiantes necesitan utilizar la L2 tanto para la comunicación como para propósitos didácticos, lo que les permite practicar y aprender el idioma mientras se involucran en la comprensión, procesamiento e intercambio de nueva información relacionada con un contenido específico (Dalton-Puffer 2007). A su vez, el lenguaje se utiliza de manera significativa y con propósito, es decir, no se aprende por aprender sino por usar (Dalton-Puffer, 2007; Dalton-Puffer y Smit, 2007; Coyle et al., 2010).

Respaldando este cambio de perspectiva sobre la utilización de la lengua extranjera en el aula, los propios profesores AICLE, cuando fueron entrevistados, informaron que esta enseñanza mejora las habilidades L2 de los alumnos y especialmente sus habilidades interactivas, ya que pueden participar en conversaciones y responder adecuadamente (Morgan 2006, citado en Mattheoudakis, Alexiou y Laskaridou, 2011). En este contexto de aplicación de la lengua y su integración con los contenidos, la base metodológica de la cual se debe partir a la hora de llevar AICLE al aula es el modelo de las 4 Cs' de Coyle (1999) y que combina los siguientes componentes: (1) Contenido, (2) Comunicación, (3) Cognición y (4) Cultura, conocidas principalmente en inglés: *Content, Communication, Cognition & Culture*. La primera concierne lógicamente a la materia, la comunicación se refiere al uso y el aprendizaje de la lengua, la tercera incluye los procesos de aprendizaje y pensamiento, y por último, la cuarta engloba el desarrollo de una comprensión intercultural y una ciudadanía global (Figura 3.7).

**Figura 3.7.**

*the 4 Cs Framework*



*Nota:* Tomado de *CLIL: Content and Language Integrated Learning* por D. Coyle, P. Hood y D. Marsh, 2010, Cambridge: Cambridge University Press, p. 41.

El establecimiento de las 4 Cs' del currículo abre un importante camino en el planteamiento y elaboración de sesiones AICLE (Tejedor Fernández, 2015 p. 17). Tal y como afirma Nieto Moreno de Diezmas (2016, p.83):

The integration of communication, content, cognition and culture in the CLIL classroom and its enriching methodology are conducive to the development of synergies which can explain the potential the integrated curriculum has to foster motivation (Coyle, 2006), creativity (Baetens Beardmore, 2008), emotional competence (Nieto Moreno de Diezmas, 2012), social inclusion, egalitarianism, gender mainstreaming, school development (Marsh, 2002), episodic and semantic memory and, in the long term, protection against the symptoms of dementia (Bialystok, Craik y Freedman, 2007).

Sobre la forma de trasladar este enfoque al aula, han surgido multitud de documentos y guías por parte tanto de organismos como de autores a título individual. Un ejemplo es la “Guía CLIL” elaborada por Sandra Attard Montalto, Lindsay Walter, Maria Theodorou y Kleoniki Chrysanthou dentro del Proyecto “[CLIL4U](#)” (2014-2016), financiado por la Comisión Europea. En ella, se puede encontrar un marco teórico-práctico sobre los aspectos más importantes sobre AICLE, tales como la evaluación o los recursos, y también incluye las preguntas más frecuentes de los profesores, ejemplos de clases en Primaria y Secundaria, y un modelo de implementación que denominan las 5Cs, representado en la Figura 3.8. A partir de este marco planteado por Coyle et al. (2010), este grupo de autores, bajo las directrices de la Unión Europea, van más allá y exponen los cinco componentes que se deben seguir a la hora de planificar una clase AICLE, en forma de las 5Cs que equivalen a: (1) *Contenido*, (2) *Comunicación*, (3) *Competencia*, (4) *Cognición* y (5) *Comunidad*.

### Figura 3.8.

*Las 5Cs de CLIL4U*



*Nota:* Tomado de *Guía CLIL*, por S. Attard Montalto, L. Walter, M. Theodorou y K. Chrysanthou, 2014-2016, recuperado de: <https://www.languages.dk>.

Con estos cinco pilares se muestra la diferencia a la hora de programar una sesión tradicional de clase con una AICLE, que nos ha parecido bastante ilustrativa a la hora de guiar a los docentes a la práctica, dentro de la multitud de perspectivas y formas que como hemos visto, puede tomar este enfoque.

### El impacto de AICLE sobre la competencia léxica

Desde su inicio en Europa en la década de 1990, el enfoque AICLE ha sido objeto de debate entre críticos y defensores, todos ellos interesados en comprender y aclarar su impacto en el aprendizaje de idiomas en general y en la adquisición de vocabulario en particular (Pérez Cañado, 2012). Como dejamos ver en este apartado, a lo largo de las últimas dos décadas se ha llevado a cabo una amplia investigación, en la cual, parece haber un consenso en que AICLE ofrece beneficios evidentes tanto a nivel lingüístico como a nivel de contenido. Siguiendo a Ruiz de Zarobe (2008), al tratarse de un marco educativo que integra de manera natural los conceptos y la lengua extranjera, AICLE ayuda a desarrollar las habilidades comunicativas en lengua en cuestión. Este efecto beneficioso de AICLE en el aprendizaje de idiomas se ha demostrado en diferentes áreas del lenguaje y el desarrollo léxico no ha sido una excepción (Castellano Risco et al., 2020).

En concreto, se cree que el tipo de lengua utilizado en las clases de AICLE, con su terminología específica de la asignatura y el uso de lenguaje académico (Coyle et al., 2010), afecta positivamente al conocimiento léxico de la L2, como evidenciaron Castellano Risco et al. (2020) y también se ha demostrado en varios contextos (Agustín Llach y Canga Alonso, 2016; Canga Alonso 2013, 2015; Canga Alonso y Arribas García, 2015; Castellano Risco, 2021, 2022; Gayete Domínguez, 2022; Nieto Moreno de Diezmas, 2016, entre otros). De ellos, vamos a diferenciar en nuestra exposición los que muestran la influencia de AICLE en el conocimiento léxico de una manera más generalizada o evaluada en contexto con otras destrezas lingüísticas, de aquellos que evalúan específicamente el léxico receptivo, productivo y disponible en estudiantes AICLE y No-AICLE, a los que dedicaremos más atención dado que estas tres áreas conforman nuestro campo de estudio. Como recogen Castellano et al. (2020), aunque la

investigación sobre AICLE ha cubierto los temas más comunes de SLA, “e.g. grammar (Lorenzo & Rodríguez, 2014; Ruiz de Zarobe, 2008), L1 transfer (Agustín Llach, 2009; Jexenflicker, 2009) or attitudinal aspects (Lasagabaster & Doiz, 2017; Lasagabaster & López Belouqui, 2015; Sylvén & Thompson, 2015)” (p.2), estamos de acuerdo con estos en que parece haber sido particularmente fructífero respecto a los estudios de vocabulario.

En relación con los hallazgos de dicha investigación, se ha demostrado que AICLE promueve el desarrollo léxico al requerir que los alumnos dominen vocabulario académico y más específico. En contextos de LE, la exposición se centra en el lenguaje cotidiano, mientras que AICLE combina ese lenguaje con el académico y específico de la materia. Se espera que gracias a este aporte lingüístico más rico, se generen beneficios positivos para los estudiantes AICLE (Castellano et al., 2020). En torno a esta idea, numerosos estudios se han dedicado a contrastar el conocimiento léxico del alumnado AICLE con aquellos que siguen el enfoque más tradicional de materia como LE, cuyo término en investigación se etiqueta como EFL (*English Foreign Language*) en el caso del inglés y FLE (*Français Langue Étrangère*) cuando se trata del francés. En esta línea de investigación podemos encontrar numerosos trabajos realizados en nuestro país, en contextos muy diversos, así como fuera de nuestras fronteras, en los que vale la pena detenerse.

Comenzando por los estudios **a nivel nacional**, Ruiz de Zarobe (2008) estudió las diferencias en la producción del habla, centrándose en diferentes elementos como pronunciación, vocabulario, gramática, fluidez y contenido, donde los estudiantes AICLE superan a los No-AICLE en todas las categorías. Más recientemente, Madrid y Barrios (2018, citados en Milla Lara, 2019) confirmaron, en un estudio realizado en las provincias de Cádiz y Málaga, que cuando se comparaba el grupo AICLE con el no AICLE, obtenían puntuaciones más altas, tanto en los niveles de Primaria como en Secundaria respecto a la medida compuesta de uso del inglés, vocabulario, comprensión auditiva y lectura, así como para expresión oral (competencia que obtuvo resultados especialmente destacados para el grupo AICLE).

En una línea distinta, Agustín Llach (2009) examina las diferencias de la transferencia de L1 en la producción escrita de alumnos de AICLE y EFL de Primaria. Coincidiendo con Celaya (2007, citado en Zarobe, 2011), sus resultados muestran por un lado, que los estudiantes de inglés como LE tenían más episodios de transferencia que los AICLE, y de otro, cómo las invenciones léxicas, calcos y acuñaciones que implican un mayor cumplimiento de las reglas de la L2 y un uso menos directo de la L1, son más frecuentes en el grupo AICLE. Poco después, Celaya y Ruiz de Zarobe (2010) analizaron la transferencia y producción léxica en Cataluña y País Vasco, ambas comunidades bilingües. El estudio analizó la relación de dos variables, el tipo de entorno educativo (AICLE frente a no AICLE) y la edad, con la influencia de la primera lengua, donde concluyeron que hubo un claro efecto del tipo de enfoque instruccional en la producción de préstamos. Los estudiantes No-AICLE produjeron un número significativamente mayor de préstamos que los AICLE, lo cual, implica una confianza directa en la L1 y un dominio deficiente del vocabulario de la L2. Evaluando también otros aspectos léxicos, Agustín Llach y Jiménez Catalán (2007) concluyen que, aunque ambos grupos recurren a la repetición de palabras más que a otros recursos, los alumnos de contenido obtienen resultados ligeramente mejores en cuanto a la variación léxica, nivel lingüístico y uso de antónimos o sustantivos generales.

En cuanto al gran volumen de estudios realizados en **Europa**, por mostrar algunos ejemplos podemos seguir los trabajos mencionados por Gallardo del Puerto et al. 2009, como el de Bürgi (2007), quien llevó a cabo una investigación longitudinal en tres institutos de Secundaria de Suiza, en la que se comparó la competencia general y el vocabulario en inglés de los alumnos de AICLE y de LE convencional. A lo largo de los tres cursos académicos y en los tres centros, obtuvieron que los que utilizaban el inglés en la clase AICLE alcanzaron puntuaciones superiores en las pruebas de nivel y de vocabulario que los alumnos de inglés convencional. Estudios realizados en Alemania por Wolff (2002), Wode (1999) y Zydatiņ (2007) informan sobre los beneficios de AICLE en los estudiantes con respecto a su desarrollo lingüístico (vocabulario, gramática, precisión y competencia comunicativa) (Gallardo del Puerto et al., 2009).

En vista de los hallazgos recopilados se desprende que la mayoría de los estudios han encontrado evidencia positiva en cuanto a las ganancias de vocabulario, donde los estudiantes AICLE superan a los estudiantes de EFL convencionales tanto en contextos educativos de Primaria como de Secundaria (p. ej., Cenoz y Perales, 2001; Serra, 2007; Van de Craen et al., 2007; Lasagabaster, 2008; Lucietto, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008; Lorenzo et al, 2009). Algunos incluso, como Van de Craen et al. (2007) han subrayado que el impacto positivo de AICLE en el desarrollo de L2 se encuentra de manera más consistente en la educación Primaria que en la educación Secundaria (Mattheoudakis et al., 2011).

Si realizamos un breve recorrido por los estudios específicos **Primaria**, que es la etapa educativa que reclama nuestra atención, varios estudios han demostrado el impacto positivo de AICLE en el desarrollo del vocabulario en alumnos en edad escolar. Una muestra de ello es por ejemplo, el de Xanthou (2011), que comparó tres grupos diferentes 6º curso en la materia de Geografía, analizando tanto los efectos lingüísticos como de contenido de este enfoque. Sus resultados no solo mostraron que los alumnos AICLE superaron a los alumnos de EFL el conocimiento léxico junto a dos de tres pruebas de contenido, sino que además resaltan cómo AICLE brinda más oportunidades para activar el conocimiento previo, aprender vocabulario en contexto y procesar activamente nuevo vocabulario. Merikivi y Pietila (2014) encontraron resultados similares al comparar el tamaño del vocabulario de alumnos AICLE del mismo curso (11-12 años) con el de alumnos de 9º grado (14-15 años, equivalente a 3ºESO) de inglés como lengua extranjera.

Por nombrar alguna investigación de corte cualitativo, podemos destacar el de Sánchez García y Pavón Vázquez (2021), para explorar el efecto combinado de AICLE y el aprendizaje basado por proyectos (ABP). Este estudio lo desarrollan con alumnos de 5º de Primaria, y también de Secundaria en Sevilla, en el cual, los estudiantes manifiestan una clara mejora en el uso de la lengua extranjera, así como en su capacidad para comunicarse en grupo y adquirir el vocabulario específico relacionado con los contenidos. Las opiniones fueron mayoritariamente positivas y concluyen que el uso de esta metodología por proyectos aplicada en contextos de aprendizaje integrado como AICLE es beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes, incluyendo la dimensión emocional.



Todos estos hallazgos respaldan la eficacia de AICLE para enriquecer y ampliar el vocabulario de los estudiantes en contextos educativos (Castellano Risco et al., 2020). No obstante, si bien hemos visto que este tipo de contraste AICLE vs. No-AICLE ha sido la metodología habitual durante mucho tiempo para comparar los resultados de vocabulario obtenidos de cada modelo de instrucción, algunos autores han creído que esta no era la más adecuada para poder conocer con exactitud hasta qué punto dichas ganancias léxicas eran consecuencia de este enfoque. A este respecto, siguiendo la opinión de Castellano Risco et al. (2020, p.2):

this methodology may be problematic since the two types of programmes are not only intrinsically different (the aim of the learning process in mainstream EFL is to master the L2 whereas in AICLE the L2 is the medium of instruction) but also pedagogically distinct, as their practical implementation also differs greatly not only in relation to the time of exposure to the foreign language but mostly in relation to the role of language in the classroom which affects the type and quality of input to which learners are exposed.

Dado que la aplicación de un enfoque AICLE implica un aumento de la exposición a la L2, tal y como señala Castellano Risco (2021, 2022), han surgido dos perspectivas a la hora de abordar esta diferencia: por un lado, los estudios que para compensar la cantidad de contacto con la L2, han tomado como criterio el número de horas de exposición para comparar los grupos, aun cuando esto implicaba comparar alumnos de distintas edades (Fernández Fontecha, 2015; Sylvén 2019); y por otro, los que han tomado estudiantes de la misma edad pero que estuvieron expuestos a diferentes cantidades de input de L2 (Agustín-Llach, 2012; Arribas, 2016; Canga Alonso, 2015). En el caso de los primeros, los alumnos de AICLE no siempre obtienen mejores resultados, lo que suele estar relacionado con las limitaciones madurativas de los aprendices. Se podría decir entonces, siguiendo a Castellano Risco (2021, p. 95):

in the case of learners with the same age, the problem is related to the isolation of the effect of different amounts of exposure to the L2, whereas the greatest concern in comparing CLIL and EFL learners with the same exposure to English is the maturational constraints derived from comparing learners with different ages.

Por lo tanto, uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan los investigadores a la hora de contrastar los resultados de los programas AICLE y EFL es la comparabilidad de las muestras (Castellano et al., 2020, p.2). Para abordar las limitaciones metodológicas apuntadas, algunos investigadores han adoptado una perspectiva centrada en el crecimiento del vocabulario en lugar del tamaño absoluto del vocabulario mediante estudios longitudinales (Alejo y Piquer-Píriz, 2016; Pérez Cañado y Lancaster, 2017) que superen las dificultades de los transversales (Castellano Risco, 2021), mientras que otros, se han inclinado por una tendencia intragrupo, donde, en lugar de dividir a los alumnos, dividen la propia muestra AICLE en varios grupos en un intento de explorar hasta qué punto no solo la cantidad sino también el tipo de exposición que brindan los programas EFL y AICLE pueden influir en el conocimiento de vocabulario (Castellano et al. 2020). Por último, Milla Lara (2019), también añade que los estudios longitudinales serían beneficiosos para investigar la forma en que los efectos AICLE se desarrollan a lo largo de los años y si estos efectos persisten incluso después de suspender AICLE.

Por otra parte, también debemos mencionar otros estudios donde los resultados no han sido tan favorecedores respecto a AICLE. Por ejemplo, Ruiz de Zarobe (2008) apunta que, aunque los resultados del método integrado de aprendizaje son mejores, la exposición al inglés como lengua vehicular no fue lo suficientemente amplia para obtener diferencias significativas en producción escrita. Solamente en una variable de la prueba escrita (destrezas mecánicas) encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto al uso integral del inglés. Moreno Espinosa (2009), también ofrece resultados menos positivos sobre el perfil léxico productivo de un grupo de jóvenes estudiantes españoles de EFL en un entorno AICLE y No-AICLE, en el cual, obtuvo que las diferencias entre ambos grupos "son menos claras de lo que cabría esperar". Por último, un estudio longitudinal de 3 años llevado a cabo por Nieto Moreno de Diezmas (2016) para valorar la efectividad de AICLE en la adquisición de las competencias del idioma inglés (lectura, escritura, comprensión auditiva y hablada, producción e interacción) en comparación con el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (EFL) también proporcionó evidencia de que no todas las destrezas resultan igual de beneficiadas de este enfoque. Tomando alumnos de 4º de Primaria (9-10 años), revelaron que la única competencia comunicativa donde las diferencias fueron significativas a favor de los

estudiantes AICLE, fue la producción e interacción habladas. Sin embargo, detectó algunas ganancias significativas en otros indicadores como: “preparar un esquema antes de escribir” (escritura), “comprensión de las relaciones espaciotemporales” (lectura) y “comprensión global” e “identificación de detalles” (escuchar). Entre sus conclusiones, afirma que los beneficios de AICLE detectados en su estudio sobre el desarrollo de un vocabulario más expresivo y variado, están en consonancia con investigaciones realizadas en el ámbito de la educación secundaria (Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008, citados en Nieto Moreno de Diezmas, 2016).

Tras este repaso a la investigación, la imagen general que queda y que se suele asociar comúnmente con AICLE es positiva. No obstante, como nos viene ocurriendo durante todo el trabajo, los aportes evidenciados hasta ahora se han referido fundamentalmente en base a AICLE y EFL, por lo que compartimos la opinión de Cenoz et al. (2014) al exponer que “much, if not most, research on CLIL has been conducted by ESL/EFL scholars” (p. 257). Del mismo modo, Pérez et al. (2016, p. 485) hablan de un “vacío empírico” de cómo funciona AICLE en idiomas distintos al inglés. En consecuencia, de acuerdo con Baten et al. (2020), la mayoría de los hallazgos de investigación (positivos) se basan en la adquisición del inglés L2/LE. Es por este motivo que queremos hacer especial mención al estudio de estos últimos autores pues, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, es el único a nivel europeo en el cual se compara el vocabulario receptivo y productivo en un contexto AICLE en otro idioma además del inglés, que coincide justamente en ser el francés. De este modo, podemos considerarlos una referencia al evaluar EMILE y no solamente AICLE, como se ha reflejado. Dejando los comentarios de los resultados para los apartados específicos que siguen, la originalidad de esta investigación radica en que no incluye un grupo No-AICLE y, por lo tanto, se abstiene de evaluar la efectividad de este enfoque en comparación con los que no lo siguen. En cambio, se dedican a examinar en qué medida el desarrollo del vocabulario dentro de un contexto AICLE específico varía según el idioma de destino.

Respecto a los estudios de EMILE o de AICLE realizados para el **francés**, podemos destacar algunos que, aunque no se centran exclusivamente en el vocabulario, analizan los efectos del enfoque EMILE en los distintos aspectos lingüísticos. Es el caso de Pérez

et al. (2016), que examinaron las competencias lingüísticas y sociolingüísticas, así como los resultados socioeducativos de un programa AICLE de francés en Andalucía. Sus hallazgos sugieren que AICLE también funciona para el francés, especialmente en lo que respecta a la competencia lingüística, pero al mismo tiempo el estudio advierte sobre posibles efectos perjudiciales cuando no se tienen en cuenta cuestiones sociales importantes. Wiesemes (2009), por ejemplo, encontró que los alumnos del Reino Unido en un programa EMILE demostraron mayores niveles de motivación y disfrute. En Suiza, Gassner y Maillat (2006) encontraron efectos positivos de AICLE en las habilidades productivas en francés. En un estudio anterior a este, Mora Ramos (2014), encontró efectos positivos de la sección bilingüe de francés sobre el vocabulario receptivo en alumnos de Primaria. Por otro lado, Serra (2007) no observó diferencias entre AICLE y no AICLE en las habilidades lingüísticas en italiano y romanche. Siguiendo a Baten et al. (2020), los hallazgos moderadamente positivos de los proyectos piloto AICLE en esta lengua indican que los resultados anteriores para el inglés L2 en AICLE pueden transferirse al francés L2, especialmente con respecto a la adquisición de vocabulario, donde se han observado los efectos más positivos de AICLE hasta ahora (Dalton Puffer, 2008).

En resumen, parece que bajo el enfoque AICLE, ciertos aspectos de la competencia léxica se benefician más que otros. Aunque se ha encontrado un impacto más claro del enfoque AICLE en el vocabulario receptivo que en el productivo, los estudios presentados también muestran que este enfoque proporciona más instancias de riqueza y sofisticación léxica, y un mayor porcentaje de inventos léxicos, lo que implica un mayor dominio del idioma objetivo (Zarobe, 2011). Específicamente, las distintas investigaciones tanto a nivel europeo como nacional, han encontrado ganancias en la lectura, la expresión oral y ciertas competencias escritas, como la fluidez, la variedad léxica y la complejidad sintáctica y léxica (Zarobe, 2011). La revisión realizada también indica la evidencia positiva de AICLE en alumnos de educación Primaria (Merikivi y Pietila, 2014; Sánchez García y Pavón Vázquez, 2021; Xanthou, 2011), como también ha revelado la falta de investigación sobre este enfoque en otras lenguas distintas al inglés (Baten et al., 2020).

## **Contexto extraescolar: el contacto adicional con lenguas**

Dentro de las múltiples situaciones y factores relacionados que pueden incidir en los conceptos estudiados, se encuentran las diversas actividades que realizan los alumnos, tanto dentro como fuera del centro escolar (Moriana Elvira et al., 2006). Las actividades extraescolares desempeñan un papel importante en el desarrollo educativo de los alumnos, ya que han sido asociadas con un mayor nivel educativo, competencias interpersonales más desarrolladas, aspiraciones más altas y una mayor atención académica (Mahoney et al., 2003). Además, se ha observado que participar en actividades extraescolares puede aumentar la motivación de los estudiantes (Hollway, 2002), y brindar beneficios significativos al actuar como un puente entre las actividades escolares y las realizadas fuera del ámbito académico (Noam et al., 2003).

En nuestra sociedad, se ha vuelto común el uso generalizado de actividades fuera del horario escolar que complementan y fortalecen tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal de los alumnos, asistiendo a una proliferación cada vez mayor de actividades que incluyen clases particulares de diversas materias, apoyo escolar, aprendizaje de idiomas, música, etc. (Moriana Elvira et al., 2006). Estas actividades se dividen en dos categorías principales: las extraescolares, que se realizan externamente y están fuera del currículum, y las extracurriculares, que se llevan a cabo dentro del entorno escolar y son dependientes del centro. Aunque ambos términos se utilizan frecuentemente como sinónimos a nivel popular, existen diferencias notables entre ellos. Varios investigadores han argumentado que, dado el tiempo limitado disponible en el aula, los estudiantes deben involucrarse con el idioma extranjero fuera del aula si quieren desarrollar un vocabulario extenso (Nation, 2013; Schmitt, 2010; Webb, 2015). Aunque ahora existe un creciente cuerpo de investigación sobre el potencial del contacto fuera de la escuela con el idioma de destino, los estudios que examinan las formas en que las personas se relacionan con la lengua objetivo en su tiempo libre son escasos (Muñoz, 2020).

Si revisamos los hallazgos en cuanto a la influencia de las actividades extracurriculares y extraescolares, la mayoría se centran en los resultados académicos y el rendimiento de los escolares (p. ej. Moriana Elvira et al., 2006; Cladellas Pros et al., 2013), pero apenas encontramos estudios directos que valoren su posible impacto (desde el punto de vista del aumento de exposición a la TL que supone) en el conocimiento léxico de estos, y menos aún, en alumnos jóvenes como los de Educación Primaria. En este sentido, destacamos el estudio de Santos Díaz et al. (2020b), en el que examinan la relación entre el léxico y el uso de una lengua extranjera (inglés o francés) en un contexto familiar (en el que usaban la LE para comunicarse con familiares y amigos) con 171 estudiantes de postgrado de la Universidad de Málaga a través de una prueba de disponibilidad léxica. La relevancia de dicha investigación reside en que encuentran una correlación significativa positiva entre el vocabulario y las variables relacionadas con la exposición informal a la LE, lo que lleva a estos autores a afirmar que “se corrobora la importancia del aprendizaje informal en el aprendizaje de una lengua extranjera” (p. 431).

Sin embargo, ha surgido una línea de investigación reciente en torno a determinados tipos de actividades en el tiempo libre, como las que se realizan con medios audiovisuales (Staeher, 2009; Webb y Rodgers, 2009; Webb, 2015; Peters et al., 2016) o con dispositivos digitales (Samer, 2018) donde se valora la repercusión léxica que puede tener dicha exposición “extramuros”. Acercándonos al tiempo libre de los escolares, Hermoso Vega (2009) lo define como el tiempo realmente libre que queda en la jornada no lectiva, exceptuando el tiempo utilizado en la realización de las actividades extraescolares o no formales institucionalizadas, las obligaciones y otras necesidades, es decir, “un tiempo dedicado a actividades libres y espontáneas, un tiempo para explorar el mundo por sí mismos, para aprender a pensar, a imaginar” (p.64). Investigaciones previas han establecido que las actividades más importantes en ese tiempo libre son mirar televisión, usar un ordenador, leer libros o revistas y escuchar canciones (De Wilde et al., 2019; González-Fernández y Schmitt, 2015; Kuppens, 2010; Lindgren y Muñoz, 2013; Muñoz, 2011, 2014; Peters, 2018; Sundqvist y Sylvén, 2014, citados en De Wilde et al. 2022).

Respecto a la primera actividad, Webb (2015) planteó la visualización regular de televisión en un segundo idioma (L2), como un método potencialmente efectivo para aumentar el tamaño del vocabulario de un alumno. Este autor argumentó que ver mucho la televisión “podría satisfacer la necesidad de una mayor entrada de L2” (p. 159) que falta en muchos contextos de aprendizaje de idiomas extranjeros. Estudios recientes han demostrado que los alumnos pueden captar el significado de nuevas palabras cuando ven televisión sin subtítulos (Peters y Webb, 2018) y con subtítulos (Montero Pérez et al., 2014; Peters et al., 2016). Los estudios que abordan específicamente el conocimiento del vocabulario han revelado consistentemente hallazgos positivos para ver televisión fuera de la escuela. Por ejemplo, el de Kuppens (2010), que recopiló datos con estudiantes flamencos de 12 años que aún no habían recibido ninguna instrucción formal, mostró que ver televisión y películas subtituladas claramente tuvo un impacto en el conocimiento del vocabulario en inglés de estos estudiantes medido en dos pruebas de traducción.

Una segunda fuente importante de exposición a la LE fuera de la escuela es el uso del ordenador y las actividades en línea (De Wilde et al., 2019; González-Fernández y Schmitt, 2015; Hannibal Jensen, 2017; Lindgren y Muñoz, 2013; Peters, 2018; Sundqvist y Sylvén, 2014; Sundqvist, 2019, citados en De Wilde et al. 2022). Dichas actividades implican el uso de redes sociales (p. ej., Facebook, Twitter, Skype, etc.), jugar juegos de PC o visitar sitios web en inglés (Peters, Noreillie et al., 2019). Los estudios han demostrado que los estudiantes de EFL escuchan con frecuencia canciones en inglés (Briggs, 2015; González-Fernández y Schmitt, 2015; Lindgren y Muñoz, 2013; Peters, 2018, citados en Peters, Noreillie et al., 2019). Sin embargo, estos estudios han producido resultados contradictorios con respecto a su efecto sobre el dominio del idioma. Aunque Lindgren y Muñoz (2013) encontraron una relación positiva entre escuchar canciones y la comprensión lectora y auditiva de los jóvenes estudiantes, otros estudios con participantes mayores (Briggs, 2015; González-Fernández y Schmitt, 2015; Peters, 2018; Schmitt y Redwood, 2011) no revelaron ninguna relación entre escuchar canciones y el conocimiento del vocabulario (Peters, Noreillie et al., 2019).

En una línea diferente, Sundqvist y Sylvén (2014) investigaron el grado en que 76 alumnos de cuarto curso (10-11 años) participaban en actividades relacionadas con el inglés fuera de la escuela, y la relación entre jugar a juegos digitales y una serie de factores, incluido el género de los niños, la L1, la motivación para aprender inglés, la capacidad de inglés autoevaluada y las estrategias auto-informadas para hablar inglés. Los resultados mostraron un alto grado de participación en actividades de inglés fuera de clase, y eran los niños los que pasaban el doble de tiempo que las niñas en juegos digitales y viendo películas. Hannibal Jensen (2017) con 107 niños daneses (un grupo de 8 años y otro grupo de 10 años), encontró que los niños pasaban la mayor parte del tiempo jugando, escuchando música y viendo televisión, y también que, aquellos que jugaban con frecuencia obtuvieron mejores resultados en una prueba de vocabulario receptivo.

Dada la abundante presencia del inglés, queremos resaltar la investigación de Peters, Noreillie et al. (2019) quienes examinan, entre otros aspectos, la exposición fuera de la escuela a la entrada de idiomas extranjeros y el género en el conocimiento del vocabulario receptivo de 145 alumnos de Secundaria y Universidad en dos idiomas: francés (primera LE) e inglés (segunda LE). Estos autores encontraron una exposición significativamente mayor al inglés en todos los elementos del cuestionario (siete en total) para todos los niveles educativos, lo que significa que los participantes estaban más expuestos a programas de televisión, películas, canciones, libros y revistas/cómics en inglés que en francés. También se observó esta predominancia en cuanto al uso en línea de ambos idiomas por parte de los participantes (que jugaban juegos de PC en inglés con más frecuencia que en francés, visitaban sitios web y usaban el inglés en línea con más frecuencia que el francés). No obstante, de los seis factores relacionados con el contacto fuera de la escuela, solo los juegos en línea tuvieron un impacto significativo en las puntuaciones de las pruebas de vocabulario en inglés, mientras que ninguna de las variables latentes relacionadas con el contacto fuera de la escuela influyó significativamente en las puntuaciones de vocabulario en francés.



Los hallazgos de este estudio tienen una serie de implicaciones pedagógicas. Primero, la duración de la instrucción tuvo un impacto positivo en el conocimiento del vocabulario de los participantes tanto en inglés como en francés. El estudio muestra que los estudiantes pueden adquirir una cantidad considerable, aunque modesta, de palabras en un entorno instruido. Sin embargo, los docentes y los encargados de formular políticas no deben tener expectativas poco realistas con respecto al tamaño del vocabulario de los alumnos cuando la exposición a la lengua extranjera se limita a dos a cuatro horas por semana, como es el caso de los estudiantes de francés como lengua extranjera en Flandes. Lo que muestra este estudio es que los maestros deben esforzarse por obtener una gran cantidad de información en el idioma extranjero si quieren que los alumnos puedan operar en el idioma extranjero. Esto significa que los profesores deben alentar a los alumnos a involucrarse con el idioma extranjero fuera del aula de idiomas extranjeros y deben mostrarles cómo pueden hacerlo mejor.

Dadas las demandas de vocabulario para leer libros auténticos, leer parece más adecuado para estudiantes mayores, como estudiantes universitarios, que para estudiantes principiantes (Peters, Noreillie et al., 2019). Las cifras de lectura contrastan marcadamente con los hábitos de visualización de televisión de los estudiantes, lo que brinda evidencia a la afirmación de Webb (2015) de que la visualización extensiva tiene el potencial de satisfacer la necesidad de más entrada de idiomas extranjeros y que "su mayor valor radica en fuera de visionado escolar" (p. 160). Peters y Webb (2018) argumentaron que, debido a que a las personas les gusta mirar televisión y películas, ofrece un gran potencial para el aprendizaje de vocabulario a largo plazo. Finalmente, este estudio muestra que el contacto frecuente de los estudiantes con el inglés en actividades en línea (Internet, juegos) es beneficioso para el desarrollo de su vocabulario. Debido a que la mayoría de los estudiantes ahora tienen fácil acceso a entradas audiovisuales en idiomas extranjeros y juegos en línea a través de Internet (Webb, 2015) y la mayoría de los estudiantes parecen preferir estas actividades a la lectura, más estudios sobre este tipo de entradas serían un área fructífera para futuras investigaciones de vocabulario.

Igualmente, Muñoz (2020), en cuanto al contacto informal con el inglés en cuestiones de edad y género, afirma que estas diferencias tienen implicaciones pedagógicas porque pueden permitir a los profesores planificar tareas en el aula que se adapten mejor a sus alumnos o que complementen actividades que pueden realizar libremente fuera del aula. De manera más general, los maestros pueden ayudar a los alumnos con sugerencias para encontrar las actividades más efectivas y agradables en las que participar por su cuenta. Además, como sugieren las correlaciones significativas encontradas en este estudio, los docentes no pueden ignorar el hecho de que el límite entre el aprendizaje formal e informal de una LE es cada vez más borroso.

Una vez definidas el abanico de situaciones entre las cuales los alumnos pueden aumentar su exposición a la LE, tanto en el contexto escolar como fuera de este, nuestra investigación toma como variables de estudio las actividades de idiomas fuera del horario escolar (denominadas “estudios extraescolares”) y las actividades relacionadas con el contacto del idioma en el tiempo libre (etiquetadas como “actividades adicionales”), que se detallan en el capítulo 5.

## **3.2. Estado de la cuestión sobre la extensión y la disponibilidad léxica**

### **3.2.1. El tamaño de vocabulario receptivo**

Tras haber expuesto de manera teórica en el capítulo anterior la conceptualización de la dimensión del tamaño de vocabulario y la distinción entre receptivo y productivo, nos proponemos ahora revisar los estudios que han llevado a la práctica la estimación y el análisis de este constructo, centrándonos en aquellos que más características comparten con el nuestro. La evaluación del tamaño del vocabulario receptivo en lenguas extranjeras, como hemos visto, se puede realizar de muy diversas formas y métodos. Los estudios dedicados a esta área se centran en medir la cantidad de palabras que un individuo puede comprender en un idioma distinto de su lengua materna mediante alguna de las técnicas que mencionamos anteriormente. El objetivo principal es obtener una imagen precisa de la amplitud del vocabulario que los estudiantes poseen en una lengua extranjera.

Las estimaciones sobre el tamaño del vocabulario receptivo han cedido muchos resultados diferentes. Milton y Meara (1998), por ejemplo, sugirieron que los alumnos griegos y alemanes de inglés conocían en torno a 1.680 y 1.200 palabras respectivamente alrededor de los 14 años, después de 660 y 400 horas de instrucción. Durante un estudio de 2005 a 2008, Jiménez Catalán y Terrazas Gallego exploraron diversas líneas de investigación relacionadas con el vocabulario en el aprendizaje de una segunda lengua, como: la comparación del tamaño del vocabulario entre hablantes nativos y estudiantes de L2 (Cameron, 2002; Izawa, 1993; Jamieson, 1976); examinar la relación entre el conocimiento receptivo y productivo del vocabulario (Fan, 2000); analizar las ganancias receptivas y productivas después de un año de estudio (Laufer, 1998); evaluar si el vocabulario receptivo aumenta mediante la implementación de programas (Milton y Meara 1995), y estimar el tamaño del vocabulario de estudiantes de L2 (Cameron, 2002; Cobb y Horst, 1999; López-Mezquita, 2005; Nurweni y Read, 1999; Pérez, 2004; Quinn, 1968; Takala, 1984). La investigación realizada por estas autoras revela que, tras 419 horas de instrucción, los 270 estudiantes de EFL (con una edad de 10 años), adquirieron un vocabulario receptivo de 737 palabras.

En cuanto al instrumento para medir la extensión, muchos estudios se han dedicado a evaluar el tamaño del vocabulario de los estudiantes de L2 a través de diferentes test. En el caso de la utilización del *VLT (Vocabulary Levels Test)*, Agustín Llach y Terrazas Gallego concluyen:

(...) Results speak of 1,000 words (Quinn 1968), about 1,200 words (Nurweni and Read 1999), 1,500 words (Takala 1985), the 2,000 most basic word families of English (Cobb and Horst 1999) (...) Within the context of Spanish secondary education, López-Mezquita (2005) reports an average of 941 words in 4º ESO (4<sup>th</sup> form), 1,582 words in 1º Bachillerato (5<sup>th</sup> form) and 1,855 in 2º Bachillerato (6<sup>th</sup> form) (...) The figures reported in vocabulary size studies are low if we bear in mind that they have been produced after six or seven years of extensive study of English in high-school, and even, as in the case of Cameron's study, after 10 years of education through English (2009, p. 131).

Otra línea de investigación que también se ha dedicado a recabar la cantidad de palabras conocidas de los estudiantes de lenguas en esta área, es la que se ha abierto dentro del enfoque AICLE. Como señalan Castellano Risco et al. (2020), el tipo de experiencia lingüística proporcionada por un enfoque educativo AICLE puede desempeñar un papel clave en el desarrollo del léxico receptivo. Por este motivo, se han realizado estudios con dos objetivos diferentes: 1) conocer el tamaño general del vocabulario de los estudiantes AICLE y EFL convencional por separado y 2) examinar los beneficios del aprendizaje de vocabulario resultantes del uso de diferentes enfoques lingüísticos, principalmente el AICLE y el enfoque de inglés LE convencional.

### Estimación del tamaño de vocabulario en inglés

Recogiendo una revisión de buena parte de los estudios más relevantes acerca de esta temática, encontramos una gran variación en la estimación del tamaño del vocabulario receptivo de un contexto a otro. La Tabla 3.2 presenta un resumen de dicha revisión con los hallazgos en cuanto al tamaño de vocabulario receptivo (medido en número de palabras conocidas), incluyendo las horas de instrucción recibidas, el enfoque seguido, así como el tipo de participantes (curso, edad y contexto de aprendizaje).

**Tabla 3.2**

*Estudios previos sobre la estimación del tamaño de vocabulario receptivo en inglés*

<b>Estudio</b>	<b>Palabras conocidas</b>	<b>Modelo de instrucción</b>	<b>L1</b>	<b>Participantes</b>	<b>Horas de instrucción</b>
Milton y Meara (1998)	1.680	EFL	Griego	Escuela Secundaria	660
Milton y Meara (1998)	1.200	EFL	Alemán	Escuela Secundaria	400
Cobb y Horst (1999)	4.300-4.500	EFL	Chino	Nivel intermedio alto de universidad	3150

López-Mezquita (2005)	941	EFL	Español	4º Educación Secundaria	1049
Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2005)	539 (1k)	EFL	Español	4º Educación Primaria	419
Agustín Llach y Terrazas Gallego (2009)	1.105	EFL	Español	6º Educación Primaria	629
Terrazas Gallego y Agustín Llach (2009)	817	EFL	Español	1º Educación Secundaria	734
Agustín Llach y Terrazas Gallego (2009)	509	CLIL		5º Educación Primaria	524
	631	CLIL	Español	6º Educación Primaria	629
	817	CLIL		1º Educación Secundaria	734
Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009)	748 (1k)	CLIL	Español	6º Educación Primaria	960
	700 (1k)	EFL			629
Agustín Llach y Terrazas Gallego (2012)	470 (1k)	CLIL	Español	4º Educación Primaria	734
	595	EFL			419
Canga Alonso (2013)	903	EFL	Español	6º Educación Primaria	944
Canga Alonso (2013)	903	CLIL	Español	6º Educación Primaria	944
Canga Alonso (2015)	696	CLIL	Español	5º Educación Primaria	839
	499	EFL			524

Canga Alonso (2015)	936	CLIL	Español	4º Educación Secundaria	1.049
	903	EFL		6º Educación Primaria	949
Fernández Fontecha (2014)	471,26	CLIL	Español	4º Educación Primaria	734
	779,54	EFL		1º Educación Secundaria	734
Castellano Risco (2018)	1.664	CLIL	Español	4º Educación Secundaria	2.010
	1.301	EFL			1.200
Castellano Risco, Alejo González, Piquer Píriz (2020)	1.440	CLIL 1 <sup>1</sup>	Español	4º Educación Secundaria	3.000
	1.408	CLIL 2 <sup>2</sup>			2.400
	1.310	CLIL 3 <sup>3</sup>			2.000
Castellano Risco (2022)	718	CLIL 1	Español	4º Educación Secundaria	2.556
	727	CLIL 2			2.440
	394	CLIL 3			1.200

Como se puede observar, los resultados obtenidos muestran diferencias considerables en el conocimiento del vocabulario receptivo por parte de los aprendices investigados. Las cifras de conocimiento de vocabulario de los estudiantes de L2 también son complejas de comparar debido a las diferencias entre los alumnos, sus contextos de aprendizaje y la prueba administrada para calcular el tamaño del vocabulario (Canga Alonso, 2013).

La mayoría de estos estudios, además de utilizar el VLT como instrumento de medida, coinciden en situar el tamaño del vocabulario receptivo de AICLE en Primaria dentro de la primera banda de vocabulario cuando se aproximan a las 1.000 horas de instrucción.

<sup>1</sup> Denominación abreviada en la tabla para el grupo 1 que ha recibido mayor cantidad de exposición AICLE (*High-exposure CLIL*)

<sup>2</sup> Denominación abreviada en la tabla para el grupo 2 que ha recibido una cantidad de exposición intermedia de AICLE (*Moderate-exposure CLIL*)

<sup>3</sup> Denominación abreviada en la tabla para el grupo 3 que ha recibido una menor cantidad de exposición de AICLE (*Lower-exposure CLIL*)

Mientras tanto, los alumnos del enfoque convencional de EFL necesitan varios cursos para alcanzar la misma cantidad de exposición, demostrando un conocimiento inferior en cuanto a cantidad de palabras. Estas diferencias, en la mayoría de los casos suelen ser significativas a favor de los estudiantes AICLE (Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Merikivi y Pietila, 2014; Xanthou, 2011, entre otros). Sin embargo, lo que les falta a esos estudios, en opinión de Castellano Risco et al. (2020), es un análisis del impacto tanto de la cantidad como del tipo de entrada en las diferencias de tamaño del vocabulario receptivo de estos dos tipos de estudiantes, es decir, identificar hasta qué punto el efecto del aumento de la exposición en AICLE explicaría, por sí mismo, las diferencias encontradas entre el tamaño del vocabulario de los estudiantes AICLE y EFL. Estos mismos autores, a este respecto, concluyen que la cantidad de exposición a la L2 no desempeña un papel significativo en las diferencias entre el conocimiento del vocabulario receptivo de los alumnos de AICLE y de EFL, sino que es el contexto educativo el que parece beneficiar a los primeros (de aprendizaje integrado) en términos de crecimiento del vocabulario.

#### **Estimación de tamaño de vocabulario en francés**

En relación a los estudios realizados sobre el **vocabulario receptivo en francés** son menos numerosos en comparación con aquellos que se centran en el idioma inglés, y en consecuencia, una falta de estimaciones y análisis del léxico en esta lengua: “il n’y a presque pas d’information dans la littérature actuelle concernant le vocabulaire du français langue étrangère qui est acquis dans les écoles aujourd’hui” (Milton, 2006, p. 187). Si bien es cierta la observación de Lindqvist (2017) sobre los estudios que se han realizado posteriormente (Ovtcharov et al., 2006; Lindqvist, 2010, 2015; Lindqvist et al., 2011; Batista y Horst, 2016; Forsberg Lundell y Lindqvist, 2014, citados en Lindqvist, 2017), siguiendo a esta autora, la mayoría se concentran en niveles avanzados de adquisición, y no en el contexto escolar.

En el ámbito internacional, especialmente en Inglaterra, donde el francés se establece como primera lengua extranjera, se encuentran diversas investigaciones que utilizan este idioma en sus estudios sobre el léxico. Un ejemplo de ello lo encontramos en el estudio

de Graham et al. (2008), quienes seleccionaron a 150 estudiantes de 15 escuelas inclusivas inglesas en su último año de bachillerato para investigar el aprendizaje del vocabulario en francés mediante un programa de intervención enfocado en las habilidades de escucha y escritura. Aunque no obtuvieron resultados significativos, se observa que el tiempo adicional y el esfuerzo dedicado al desarrollo de estas habilidades no afectaron negativamente el aprendizaje del vocabulario.

En un estudio comparativo realizado por Milton y Meara (1998), se examinó el vocabulario receptivo de estudiantes de FLE en Gran Bretaña y alumnos de EFL en Alemania y Grecia. Los resultados mostraron que, después de 4 años de estudio, los estudiantes británicos tenían un vocabulario pasivo de alrededor de 800 palabras en francés, con un ritmo de aprendizaje de 200 palabras por año. Sin embargo, este progreso fue considerablemente menor en comparación con los aprendices de EFL, lo cual se atribuyó al menor tiempo de clase de los estudiantes británicos en relación con los alemanes y griegos. En general, todos los estudiantes en el estudio parecían adquirir entre 3 y 4 palabras por hora de contacto, en promedio. Los hallazgos de este estudio concuerdan con otros estudios similares, que sugieren que el progreso normal promedio es de 3 a 4 palabras por hora de contacto. Por supuesto, existen variaciones individuales, ya que los estudiantes más habilidosos pueden aprender más de 4 palabras por hora, mientras que otros estudiantes pueden tener menos éxito y no alcanzar ese nivel de adquisición (Milton, 2006).

Sin embargo, como comentábamos anteriormente, se toman a participantes de niveles de estudios avanzados. Precisamente, uno de los estudios de referencia llevado a cabo con escolares más jóvenes, es el de Milton (2006) al medir su tamaño del vocabulario en Francés y también su progreso en la etapa de secundaria. Los resultados sugieren que los estudiantes aprenden unas 170 palabras por año hasta *GCSE* (lo que sería nuestro 4º ESO, con 16 años), cerca de 530 palabras por año en el *A-level* (equivalente a nuestro 2º de Bachillerato) y son influidos por la frecuencia de palabras. Concluyó que un estudiante que llega a los *A-levels*, de una edad de 18 años, conoce cerca de 2.000 palabras de media, después de aprender francés durante 7 años. También obtuvo que los alumnos del *GCSE* tenían un conocimiento receptivo de alrededor de 850 palabras, y notó un lento periodo



de crecimiento léxico entre el segundo y el cuarto año de enseñanza. Otro estudio en esta misma etapa educativa es el de David (2008). 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.

En cuanto al resto de estudios que hemos encontrado para el francés, dado que reúnen características comunes, hemos recopilado las investigaciones llevadas a cabo en esta lengua en la Tabla 3.3, aunque no es posible realizar comparaciones con aquellas que expusimos en inglés debido a las diferencias contextuales y también, a que el instrumento utilizado en la mayoría de estos (*X\_Lex*) no equiparable, pues no fue hasta el trabajo de Batista en 2014 que se creó un test para el francés equivalente al VLT con el que poder cotejar los datos (TTV).

**Tabla 3.3**

*Estudios acerca del vocabulario receptivo de estudiantes de francés*

Estudio	Instrumento	L1	Participantes	Contexto
Milton (2006)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Inglés	449 estudiantes FLE de Secundaria de 7th a 13th (11 a 17 años)	Reino Unido
David (2008)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Inglés	483 estudiantes FLE de Secundaria de 8th a 13th (12 a 17 años), universidad, UG1, 2 y 4 (18 a 22 años) junto con hablantes de francés L1 (entre 20 y 24 años).	Reino Unido
Richards, Malvern y Graham (2008)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Inglés	1) 23 estudiantes de FLE en 12th (13-14 años) 2) 150 estudiantes FLE en 12th	Reino Unido

Milton (2008)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Inglés	(Misma muestra que en 2006) y 66 universitarios de Francés (Niveles 1, 2 y 4).	Reino Unido
Mora Ramos (2014)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Español	48 alumnos de 6º de Primaria: 24 de FLE y 24 de AICLE en francés.	Extremadura (España)
Batista (2014)	Test de la Taille du Vocabulaire (TTV)	Diferentes L1	175 adultos inmigrantes estudiantes de francés L2, programa de <i>Francisation</i> (niveles 1 a 4)	Canadá
Blais (2014)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Diferentes L1 predominando español y rumano	17 adultos inmigrantes estudiantes de francés L2, programa de <i>Francisation</i> (nivel 6)	Canadá
De la Maya Retamar (2015)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Español	81 estudiantes de FLE de 2º y 3º de Secundaria.	Extremadura (España)
Batista y Horst (2016)	TTV	Diferentes L1	Misma muestra que Batista (2014)	Canadá
Lindqvist (2017)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Sueco	156 alumnos de FLE en 6º (n=33), en 7º (n=52), en 8º (n=32), y en 9º curso (n=34), de 12 a 15 años.	Suecia
De la Maya Retamar y Mora Ramos (2018)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Español	121 estudiantes de FLE de Secundaria (1º a 4º) y 1º de Bachillerato	Extremadura (España)
De la Maya Retamar y Mora Ramos (2021)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Español	67 estudiantes de FLE que cursan los niveles A1-A2-B1-B2 de una Escuela Oficial de Idiomas (EOI)	Extremadura (España)

Kjellmark (2021)	<i>X_Lex</i> (versión en francés)	Noruego	24 estudiantes de francés L2 del primer año de estudios de francés en la Universidad (entre 18 y 25 años)	Noruega
---------------------	---	---------	---	---------

*Nota:* Adaptado de “Estudio del conocimiento léxico en FLE de estudiantes españoles de Secundaria”, por G. De la Maya Retamar e I. Mora Ramos, 2018, *Revista Complutense de Educación*,30(2), p. 530 y actualizado para la presente tesis.

Como se puede observar, la mayoría de estudios que se realizan a nivel internacional al respecto, escogen como sujetos de estudio alumnos de secundaria, bachillerato o niveles superiores, pero que nosotros sepamos, solamente un estudio previo a esta tesis toma como muestra alumnos de Primaria, a excepción de los estudios realizados en el idioma de inglés. Además, la inmensa mayoría son estudiantes de francés como lengua extranjera (FLE) o francés L2, por lo que queremos mostrar también algunos donde se contemple el enfoque AICLE en francés o EMILE. A este respecto, recordamos con especial atención el trabajo desarrollado por Baten et al. (2020) dado que no hemos encontrado ningún otro que evalúe el desarrollo del vocabulario (productivo y receptivo) en inglés L2 y francés L2 del mismo grupo de estudiantes dentro de un contexto AICLE. El interés que genera para nosotros este estudio es que incluye a estudiantes (75 alumnos flamencos de 8º curso -2ºESO-) que recibieron lecciones AICLE tanto en inglés como en francés.

Además, otra característica que nos resulta relevante son los instrumentos utilizados para cada idioma: dos pruebas de *Vocabulary Levels Test* en versión receptiva y productiva. En inglés, el VLT de Schmitt, Schmitt y Clapham (2001) y el PVLTL por Laufer y Nation (1999), de los cuales, solo incluyeron los tres primeros niveles de frecuencia en la prueba de vocabulario receptivo (2k, 3k y 5k) y los dos primeros niveles en la prueba de vocabulario productivo (2k y 3k). Para el francés, la prueba de vocabulario receptivo desarrollada por Batista (2014) y la prueba de vocabulario productivo desarrollada por Peters et al. (2015). Análogamente a las pruebas de inglés, solo incluían los tres primeros niveles de la prueba receptiva y los dos primeros de la prueba productiva. Los participantes completaron los cuatro test dos veces en un intervalo de 3 meses

(octubre de 2015 y enero de 2016). A través de dichas pruebas, han generado estimaciones del tamaño de vocabulario receptivo de los estudiantes, situando en 2.500 palabras para el inglés y 1.694 palabras para el francés en el momento de la prueba previa (pretest), mientras que en el momento del postest la extrapolación reveló vocabularios receptivos de 2.850 y 2.100 palabras, respectivamente. Los resultados mostraron que las puntuaciones eran significativamente más altas en inglés que en francés, tanto en el pretest como en el postest.

Finalizamos la revisión de estudios que miden el vocabulario receptivo en lengua francesa, exponiendo los hallazgos de los más actuales. Comenzando por el De la Maya (2015), con estudiantes de 2º y 3º ESO de FLE, encuentra que la media de vocabulario receptivo aumenta de un curso a otro, aunque de manera moderada, no hallando diferencias estadísticamente significativas en el tamaño del vocabulario receptivo entre los alumnos de segundo y tercer curso. En general, los alumnos ya partían con un buen inicio en el aprendizaje del vocabulario puesto que en el primer año de estudio, el tamaño de su vocabulario receptivo asciende a 602 palabras, cantidad que resulta bastante elevada, y en tercer curso, cuando las horas de instrucción se han incrementado en 70, el vocabulario se ha visto incrementado en 70 palabras, lo que supone que los alumnos han aprendido una palabra nueva por hora de instrucción. En cuanto a la variable del sexo, las chicas puntúan más alto que los chicos en el test X\_Lex, de manera que reconocen más palabras que sus compañeros, sin embargo, estas diferencias no resultan estadísticamente significativas, al igual que ocurre en relación con el modelo de instrucción, ya que no existen diferencias en el vocabulario receptivo de los estudiantes que cursan la sección bilingüe con respecto a aquellos que siguen un modelo de instrucción en el que el inglés se cursa como materia escolar.

Lindqvist (2017) examina el tamaño del vocabulario entre los estudiantes de francés L2 de habla sueca. 156 alumnos de 6º, 7º, 8º y 9º grado (de 12 a 15 años) completaron tres versiones diferentes de la prueba X\_Lex (Meara y Milton, 1990, 2003). Los resultados muestran que el tamaño del vocabulario aumenta constantemente cada año. Además, el tamaño del vocabulario de los estudiantes de habla sueca es similar al de los estudiantes de habla inglesa en estudios previos al comienzo del proceso de adquisición,

pero parece aumentar más rápidamente después del primer año de estudio. También con alumnos de estas edades, De la Maya Retamar y Mora Ramos (2018) se proponen analizar el tamaño del léxico de una muestra de alumnos de Secundaria españoles, estudiar su progreso a lo largo de esa etapa educativa y caracterizarlo desde el punto de vista de la frecuencia, para lo cual, emplean la adaptación al francés del X\_Lex. Los resultados indican que, a pesar de que de modo general el vocabulario aumenta de un curso a otro, sólo existen diferencias estadísticamente significativas en el vocabulario del alumnado de 1º de Bachillerato con respecto a los cursos anteriores, revelándose un patrón de desarrollo similar al puesto de manifiesto en otros estudios (David, 2008; Milton, 2006). Asimismo, se constató la influencia de la frecuencia en el vocabulario aprendido por los participantes en el estudio.

También debemos mencionar una publicación, que tiene en cuenta el tamaño del vocabulario con un enfoque ligeramente diferente, pero que es interesante para el presente estudio. Milton y Alexiou (2009) presentan estimaciones del tamaño del vocabulario mediante la vinculación con el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Habiendo utilizado la versión francesa de la prueba X\_Lex, obtuvo los siguientes resultados: para el nivel A1, tamaños de vocabulario de 1160 (estudiantes de griego) y 1650 palabras (estudiantes de español). Para el nivel A2, da las siguientes cifras: 850 (estudiantes de inglés), 1650 (estudiantes de griego) y 1700 palabras (estudiantes de español).

Siguiendo esta línea, De la Maya y Mora Ramos (2021) se plantean el doble objetivo de determinar el tamaño del vocabulario receptivo de 67 estudiantes de francés de EOI (niveles A1, A2, B1 y B2) y establecer una correspondencia con los niveles del MCERL. La muestra completó el test de vocabulario receptivo X\_Lex (versión en francés), cuyo análisis permitió determinar el tamaño de sus vocabularios, valorar el progreso de un nivel al siguiente y estudiar la relación entre dicha extensión y los distintos niveles. Los resultados les llevan a concluir que el vocabulario es un indicador del nivel de competencia y que la obtención de un determinado nivel está en dependencia del tamaño del vocabulario.

Por tanto, revisando las investigaciones anteriores sobre el tamaño del vocabulario receptivo en L2 llegamos a las mismas conclusiones que Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2008) cuando observan que las investigaciones más comunes se han llevado a cabo con estudiantes adolescentes y adultos, y también, que hay una falta de estudios concernientes a la relación entre el conocimiento de vocabulario receptivo y las diferencias individuales en variables como el sexo. Además de estas, bajo nuestro punto de vista podemos añadir también que:

- a) La mayoría de investigaciones examinan el vocabulario en inglés, bien como LE o bajo el enfoque AICLE.
- b) Se han realizado extremadamente pocos estudios con alumnos de francés como LE en Educación Primaria
- c) El instrumento por excelencia para estimar el tamaño del vocabulario son los test, sobre todo podemos encontrar buena cantidad de estudios que utilizan el X\_Lex y el mismo instrumento que el nuestro: el VLT.
- d) Existe una gran escasez de estudios en lenguas distintas al inglés, tal y como afirma Lindqvist (2017) “Étant donnée l’importance incontestable de la taille du vocabulaire, il est étonnant qu’il y ait si peu d’études sur cet aspect dans d’autres langues que l’anglais” (p. 152).

La evaluación del tamaño de vocabulario receptivo, bajo nuestra opinión, además de todo lo comentado, debe servir para informar acerca de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas de manera efectiva. Con una comprensión más profunda del tamaño del vocabulario receptivo, se pueden diseñar estrategias y materiales educativos adaptados a las necesidades de los estudiantes y promover un mayor dominio del idioma extranjero.

### **3.2.2. El tamaño de vocabulario productivo**

Si bien hemos expuesto la distinción entre el conocimiento receptivo (pasivo) y el conocimiento productivo (activo) de una palabra en el apartado 2.1, en lo que respecta a la evaluación, Palapanidi (2013) recoge que dicha dicotomía ha sido ampliamente utilizada por los especialistas en el léxico de LE con objetivos distintos: para describir el conocimiento multifacético del vocabulario (Nation, 1990, 2001), realizar estudios

empíricos (Laufer, 1998; Fan, 2000; Fitzpatrick et al., 2008; Agustín Llach, 2009) y diseñar pruebas de evaluación del conocimiento léxico de los estudiantes de LE, algunas de las cuales pretenden medir el conocimiento receptivo (como el *The Vocabulary Levels Test*) y otras el productivo (por ejemplo, el *Lex30*).

A la hora de revisar la literatura científica, se puede observar que, a diferencia del vocabulario receptivo que ha sido ampliamente estudiado, la medición del vocabulario productivo de los aprendices presenta ciertas dificultades. Estas se deben, siguiendo a De la Maya (2015, pp. 162-163):

de un lado, en la dificultad de su ejecución pues resulta más difícil que la evaluación del vocabulario receptivo, debido a que el vocabulario producido por un aprendiz depende tanto del contexto que es complicado, a partir de una pequeña muestra, calcular su tamaño (Meara y Fitzpatrick, 2000, p. 20). Además, como señala Milton (2009, p. 117), conlleva ciertos problemas de orden metodológico que no radican tanto en la concepción de los test como en la elección de un enfoque de entre los muchos utilizados por los distintos investigadores, a lo que los autores antes mencionados añaden la dificultad de encontrar una tarea que genere la cantidad de vocabulario suficiente para realizar una estimación.

Numerosos estudios han investigado las relaciones entre el vocabulario receptivo y productivo, revelando una conexión más o menos sólida entre ambos aspectos. En el estudio de Laufer (1998), se encontró una relación entre ellos (medida a través del VLT y su versión productiva) en los dos grupos evaluados, donde los alumnos con un mayor tamaño de vocabulario receptivo también tenían un mayor tamaño de vocabulario productivo controlado. En la misma línea, Meara y Fitzpatrick (2000) también descubrieron un nivel alto de correlación entre el vocabulario receptivo y el vocabulario productivo, utilizando en esta ocasión, el EVST y Lex30 respectivamente. Sus hallazgos demostraron que aquellos individuos con un vocabulario receptivo más extenso también tienden a tener un vocabulario productivo mayor. Contrariamente, Alejo González y Piquer Píriz (2016) obtienen una conexión sorprendentemente débil entre ellos (p.42) al medir el vocabulario receptivo con un *Yes/No test* y el productivo con el Lex30, encontrando, además, que la relación entre este último test y el vocabulario receptivo “is

not strictly linear, as at approximately the 80% of passive vocabulary level Lex30 scores do not only not increase but even show a decreasing tendency” (p.42). De acuerdo con Palapanidi (2013), la falta de consenso en cuanto a la delimitación del vocabulario receptivo y productivo provoca que el investigador que quiera centrar su análisis en este campo se vea obligado a delimitar de forma muy precisa los términos que utilice, ya que la explicación de cómo tiene lugar la relación entre el conocimiento receptivo y productivo del vocabulario, varía de acuerdo a la visión del especialista.

Algunos investigadores han tratado de dar explicación a la diferencia entre ambos tipos de léxico, como Nation (1990), quien plantea que el conocimiento productivo conlleva una mayor dificultad: “it is easier to learn to recognize a word form and recall its meaning than it is to learn to produce the word at suitable times” (p. 48). Siguiendo a Laufer (1998) el proceso de aprendizaje de una L2 a menudo ha sido descrito como un progreso a lo largo del continuo de la interlengua, desde un conocimiento inexistente hacia una competencia similar a la nativa, aunque alcanzar esta última no siempre es posible, por su parte el aprendizaje del vocabulario “should involve a gradual increase in the learner’s vocabulary size as the most striking difference between foreign learners and native speakers is in the quantity of words each group possesses” (p. 255).

En torno a esta última idea, las estimaciones de la extensión del vocabulario productivo no son tan claras como las que han aportado en la modalidad receptiva, entre otros motivos, porque los instrumentos utilizados varían y no aportan la misma información. Esto se puede ver de manera clara en el estudio de Fitzpatrick (2007), quien analizó las correlaciones de tres test productivos distintos: el *Lex30*, el *Productive Level Test* (PLT) y una tarea de traducción. Según esta investigadora, la correlación del *Lex30* con los otros test es más moderada en comparación con la alta correlación existente entre ellos (PLT y traducción), lo cual, se explicaría porque (a) presentan diferencias en el diseño y en modo de puntuar y (b) miden aspectos distintos del conocimiento productivo. Dado que nuestro interés se centra en el test *Lex30* (Meara y Fitzpatrick, 2000), queremos detenernos a revisar los estudios que han medido el vocabulario productivo con él y las conclusiones a las que han llegado.



Muchos de los estudios con este test se han realizado para comprobar su fiabilidad y validez (Alejo González y Piquer Píriz, 2016; Fitzpatrick y Meara, 2004; Fitzpatrick y Clenton, 2010; Jiménez Catalán y Moreno Espinosa, 2005; Walters, 2012), aunque dados los resultados positivos en la mayoría de ellos, los que realmente nos interesan son los que han empleado el Lex30 para medir el vocabulario productivo de los estudiantes de LE (Jiménez Catalán y Moreno Espinosa, 2005; Moreno Espinosa, 2010, entre otros).

Dado a que buena parte de los estudios con este instrumento toma como muestra hablantes de niveles intermedios y avanzados (Fitzpatrick y Meara, 2004; Fitzpatrick, 2007; Fitzpatrick y Clenton, 2010; Walters, 2012), y estudiantes de EFL universitarios (Fitzpatrick y Clenton, 2010) o de Secundaria (Alejo González y Piquer Píriz, 2016), uno de los trabajos más relevantes con alumnos de niveles bajos y de Primaria fue el llevado a cabo por Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2005), ya que es de los pocos que comprueba su uso en esta etapa. El propósito de este estudio era determinar si el vocabulario productivo de la segunda lengua de aprendices tan jóvenes (282 alumnos de 4º de Primaria) puede medirse por medio de esta herramienta. A pesar de algunos inconvenientes metodológicos detectados, estas autoras priorizan las ventajas que tiene esta herramienta de ser una prueba fácil y rápida de administrar, aunque también señalan que el procedimiento de calificación no es una tarea fácil, ya que requiere tomar varias decisiones importantes de manera consistente para evitar resultados anómalos.

Aunque no se trate de estudiantes de Primaria sino de Secundaria, un trabajo a resaltar es la tesis doctoral elaborada por De la Maya (2015), pues es de las pocas investigaciones que miden el vocabulario productivo en francés como lengua extranjera. A través de la versión del Lex30 para este idioma, entre otros propósitos, estima el conocimiento productivo de dos grupos de estudiantes españoles que se encuentran cursando 2º y 3º de ESO. Los resultados iniciales de 1.941 palabras proporcionadas por los alumnos (prácticamente 24 palabras por estudiante), tras el complejo proceso de edición comentado anteriormente por Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2005), quedaron reducidas a un corpus final compuesto por 1.523 palabras, que suponen una media por alumno de 18,80 palabras. En lo que respecta a la puntuación obtenida en el test, la muestra de este estudio alcanza un 9,23 de media, lo que significa, siguiendo a la autora,

que del total de las 18,8 palabras que, de media, han producido en el Lex30, casi la mitad (un 49,09%) se corresponde con vocabulario que se situaría más allá de las 2000 palabras más frecuentes. La importancia de este trabajo reside en que se trata de uno de los pocos que ofrece estimaciones del tamaño de vocabulario productivo en FLE, ya que la propia investigadora se ve obligada a discutir sus resultados con los estudios realizados en inglés debido a la escasez de hallazgos en esta lengua.

Y es que, si pasamos a revisar la investigación sobre el vocabulario productivo en francés como lengua extranjera, volvemos a comprobar que ha sido limitada en comparación con la atención que se ha prestado al vocabulario receptivo. Como vimos en el apartado anterior, aunque el volumen de estudios era inferior que en la primera lengua extranjera, al menos existe una base previa de la que partir, algo muy difícil de encontrar en este tipo de vocabulario. Las únicas referencias que podemos aportar son los estudios de Noreillie et al. (2020), y De la Maya y Mora (2023), dando un paso adelante con el desarrollo y la validación del Lex30-F.

En lo que se refiere al primer estudio, los autores exploran la producción oral en francés de estudiantes flamencos tanto nativos (francés L1) y no nativos (francés L2) con un triple objetivo: i) estudiar la relación entre el tamaño del vocabulario receptivo y productivo de los estudiantes de francés ii) comparar el vocabulario producido (es decir, el número de palabras utilizadas, el perfil léxico de frecuencia y la diversidad léxica) de hablantes L2 con la de hablantes L1 y iii) determinar cuál de las medidas mencionadas anteriormente predice la evaluación holística del conocimiento léxico de los estudiantes de francés por parte de expertos. Para ello, cuentan con 50 estudiantes de francés de dos escuelas secundarias (17 años de media) en Flandes. Los resultados indican que los hablantes nativos producen más cantidad de palabras y menos palabras de uso frecuente. La diversidad léxica de su producción también es mayor que la de los estudiantes de francés L2. Estos hallazgos, según los autores arrojan nueva luz sobre el papel del uso del vocabulario en la producción oral de hablantes nativos y no nativos en una lengua distinta del inglés, a saber, el francés, y para una población distinta de los estudiantes universitarios, es decir, los estudiantes pre-intermedios (Noreillie et al., 2020).

El segundo estudio surge, tal y como hemos comprobado, de la necesidad de llenar el vacío existente en cuanto a la evaluación del vocabulario productivo de los estudiantes de FLE. Para ello, De la Maya y Mora (2023) proponen una adaptación al francés del test Lex30, que denominan Lex30-F, desarrollando una versión elaborada según los criterios utilizados para construir el test original, de manera que la adaptación fuese lo más fiel posible al test concebido por Meara y Fitzpatrick (2000). Los resultados del estudio piloto realizado con 61 participantes españoles, estudiantes de francés en una Escuela Oficial de Idiomas (EOI), confirman la validez de la prueba, que demuestra un nivel medio de validez de constructo, y fuertes correlaciones en ensayos test-retest y formas paralelas. Además, los estudiantes en niveles avanzados producen más palabras que aquellos en niveles menos avanzados, por lo que las diferencias no son significativas entre todos los grupos. Teniendo en cuenta los resultados positivos en cuanto a fiabilidad y validez, las investigadoras concluyen que el Lex30-F ofrece una imagen representativa del léxico de los estudiantes, por lo que lo consideran una herramienta válida para la evaluación del vocabulario productivo en francés. Esta brecha en la investigación dificulta la comprensión de los procesos y desafíos involucrados en el desarrollo del vocabulario productivo en FLE, así como la identificación de estrategias y enfoques eficaces para su enseñanza. Por ello, se requiere una mayor atención y estudio en esta área para abordar las necesidades de los estudiantes de FLE y promover una competencia léxica y comunicativa integral en francés.

Por otro lado, los estudios que utilizan como instrumento de medida el Lex30 también encuentran que el vocabulario productivo aumenta conforme lo hace el nivel de competencia o años de estudio de la lengua extranjera (De la Maya, 2015). Según Fitzpatrick y Clenton (2010), conforme los alumnos obtienen una puntuación más alta en el test, son capaces de acceder a un mayor número de palabras poco frecuentes y, como resultado, pueden producirlas, lo que indica un mayor desarrollo léxico.

En consonancia con esto, en el estudio de Moreno Espinosa (2010) con alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria, también se observó un aumento en la puntuación total del Lex30 a medida que aumentaba el nivel de estudio (y competencia), así como una disminución en el porcentaje de palabras del nivel 0 y un incremento en los otros

niveles. De manera similar, Walters (2012) también se encontró que la media de palabras proporcionadas por los alumnos en este test aumentaba a medida que se incrementaba el nivel de competencia en la lengua extranjera. Además, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles, tanto en el número de palabras producidas como en los resultados obtenidos. Esto indica que a medida que los alumnos alcanzan un nivel más avanzado de competencia, son capaces de generar un mayor número de palabras y obtienen mejores resultados en las pruebas de vocabulario. Respecto a este crecimiento del vocabulario productivo, se llega a la conclusión generalizada que la cantidad de tiempo estudiando inglés (o cualquier otra LE) se refleja en un incremento en el vocabulario productivo del individuo (Koizumi, 2004).

Otro aspecto importante también es el enfoque de enseñanza utilizado, ya que si el objetivo es mejorar el vocabulario productivo de los alumnos, es necesario enseñar dicho vocabulario de manera activa y pasiva (Milton, 2009). Respecto a esta idea, encontramos investigaciones que evalúan conjuntamente el vocabulario receptivo y productivo en contextos de aprendizaje bajo el enfoque AICLE, donde una gran parte de ellas apuntan a que los alumnos AICLE superan a los de EFL tanto en conocimiento léxico receptivo (Castellano Risco, 2021) como productivo (Alejo González y Piquer Píriz, 2016; Canga Alonso y Arribas García, 2015; Moreno Espinosa, 2010). Un ejemplo interesante de ello es el reciente estudio descriptivo de Gayete Domínguez (2022), cuyo propósito es doble: primero, comparar y analizar la producción y comprensión oral de los alumnos de primaria de L3 en clases de ciencias de entornos AICLE y EFL; y segundo, determinar el efecto de AICLE en la producción y comprensión oral de los estudiantes de L3. Sus resultados demuestran que los programas AICLE en educación Primaria benefician la oralidad de los alumnos junto con la producción a medida que desarrollan el aprendizaje y la práctica del lenguaje técnico y vocabulario específico relacionado con el tema de contenido, entre otros aspectos como la confianza de los estudiantes. Por el contrario, encontramos que los estudiantes que no eran AICLE obtuvieron mejores resultados en el uso de la gramática, el lenguaje cotidiano, la precisión y la comprensión oral.

En el ámbito internacional, Merikivi y Pietilä (2014) realizaron un estudio con alumnos finlandeses, utilizando la prueba de niveles de vocabulario receptivo y productivo (VLT y PVLТ), en el que encontraron de manera análoga tamaños de vocabulario más grandes en el grupo AICLE en comparación con el grupo No-AICLE. Las puntuaciones receptivas fueron más altas que las productivas, y ambos estaban correlacionados, lo que significa que los estudiantes AICLE con un tamaño de vocabulario receptivo amplio, también obtuvieron puntuaciones altas para el tamaño de vocabulario productivo, confirmando los hallazgos comentados anteriormente. También, muy recientemente, Hendrikx y Van Goethem (2020), como parte de un proyecto de investigación sobre AICLE en la Bélgica francófona, exploraron el efecto de este enfoque en la adquisición de los adjetivos intensificadores en el idioma de destino (TL) holandés/inglés, junto con otros factores, como la exposición extracurricular de los estudiantes a la LE y su vocabulario general. Los resultados confirman que los estudiantes AICLE (de francés L1 aprendiendo inglés/holandés L2) desarrollan un mayor conocimiento receptivo de estas construcciones, y además, incluso cuando el efecto AICLE se considera junto con otros factores, sigue siendo un predictor importante del conocimiento receptivo de los adjetivos intensificadores en inglés de los estudiantes, además del conocimiento productivo y receptivo.

Por otro lado, hay estudios en los que los resultados son menos definidos en cuanto al vocabulario productivo. Este es el caso del estudio de Jiménez Catalán et al. (2006), con 130 estudiantes de Primaria que aprendían inglés en dos enfoques de enseñanza diferentes (EFL y AICLE). Se les pasó a los estudiantes una batería de test para medir su conocimiento de Inglés en distintos aspectos: vocabulario (con el VLT y un *cloze test*), gramática, comprensión lectora y producción escrita. Los resultados indicaron que el grupo AICLE mostró un mejor desempeño en vocabulario receptivo, en palabras tanto de la banda de frecuencia de 1,000 como 2,000, aunque el vocabulario receptivo general de ambos grupos estaba por debajo de las 1.000 palabras. No se encontraron diferencias significativas en el número de *types* (palabras diferentes), *tokens* (palabras) y enunciados producidos por los dos grupos de estudiantes, aunque la ratio *type/token* y el número de verbos léxicos fue mayor en el grupo AICLE, lo que sugiere que la riqueza lexical es más significativa en este grupo. En general, estos resultados sugieren que la la instrucción

AICLE tiene un fuerte efecto en la comprensión lectora y en las tareas de vocabulario productivo (Ruiz de Zarobe, 2011). Esos resultados fueron respaldados por Moreno Espinosa (2009), quien usó Lex30 para obtener las respuestas de asociación de palabras de 130 estudiantes de 6° de Primaria en ambos entornos educativos. Sus resultados mostraron cómo el léxico L2 de ambos grupos no era significativamente diferente sobre la base de las asociaciones, sin mostrar una correlación clara entre los resultados de las pruebas de asociación y las medidas de competencia.

Dentro de los proyectos longitudinales destacados en nuestro país, Pérez Cañado y Lancaster (2017) investigaron los efectos de AICLE en dos de las habilidades productivas: la comprensión y producción oral. Realizaron este trabajo con 24 alumnos de 4° curso de Educación Secundaria de un colegio público de Andalucía (Jaén) para medir el impacto de AICLE en dichas habilidades después de un año y medio del programa de intervención (postest) y determinar si sus efectos perduran después de un período de seis meses (2° postest), cuando estos mismos alumnos cursan Bachillerato. Los resultados revelan que, contrariamente a lo que tradicionalmente se ha sostenido en la educación bilingüe, son las habilidades orales productivas frente a las receptivas las que se ven más afectadas positivamente por AICLE a medio y largo plazo. El primer postest, en consonancia con investigaciones previas (Harley et al., 1991; Genesee y Lindholm-Leary, 2013; Tedick y Weseley, 2015, citados en Pérez Cañado y Lancaster, 2017), mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las habilidades productivas y receptivas orales, a favor del grupo AICLE (excepto en la pronunciación, en la que los estudiantes de inglés como lengua extranjera fueron más precisos que el grupo experimental). Sin embargo, en la segunda fase postest no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en habilidades orales receptivas. Tanto el grupo experimental como el de control se nivelaron en sus tareas de escucha, lo que es un hallazgo sorprendente, dado que el grupo AICLE había superado al ELF en la fase anterior del estudio. En definitiva, y siguiendo a Ruiz de Zarobe (2011, p.139):

(...) 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.

Tal y como ocurría previamente, se puede apreciar también en este campo, que todos los estudios mencionados son en relación al inglés, existiendo una gran escasez de investigaciones para el francés.

De nuevo, recurrimos al estudio de Baten et al. (2020), cuyas características ya describimos en el apartado receptivo, para exponer ahora sus resultados con respecto al vocabulario productivo ya que es la única referencia de la que disponemos en francés además del inglés. La primera observación general es que los participantes obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la prueba de inglés en comparación con la prueba de francés, tanto en el pretest como en el postest. Los investigadores encuentran revelador que más de la mitad de los participantes tuvieron una puntuación en la prueba preliminar de inglés igual o superior a la puntuación máxima en la prueba preliminar de francés, lo que indica un nivel inicial de vocabulario más alto en inglés. Tras analizar los datos, se encontraron diferencias significativas en el vocabulario productivo entre el inglés y el francés. Extrapolando los resultados de respuestas correctas en VLT en la banda de 3.000 de la prueba previa (pretest), se estimó que los participantes tenían un vocabulario productivo de aproximadamente 1000 palabras en inglés y solo 442 palabras en francés. En el postest, se observó una mejora en el conocimiento del vocabulario productivo en ambos idiomas, con un aumento promedio de 4,9 palabras en inglés y 3,5 palabras en francés, revelando vocabularios productivos de 1.400 y 725 palabras, respectivamente. En términos del tamaño total del vocabulario, esto representa una ganancia promedio de 408 palabras en inglés y 292 palabras en francés.

En vista de todos los trabajos mencionados, se puede apreciar la relación bidireccional entre el vocabulario receptivo y productivo, donde el desarrollo de uno puede influir en el desarrollo del otro, tal y como expone De la Maya (2015, p.173):

Y es que, como señala Melka (1997, p. 93), la distancia entre el vocabulario receptivo y el productivo no es estática ni permanente y puede variar de acuerdo a factores lingüísticos o extralingüísticos, por lo que establecer porcentajes fijos en la comparación entre uno y otro no tiene mucho sentido (Waring, 1997, p. 7).

Por lo tanto, es importante abordar tanto el vocabulario receptivo como el productivo en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas para lograr una competencia lingüística sólida y una comunicación efectiva.

Por último, dentro de los hallazgos generales en cuanto al vocabulario productivo, los estudios también han investigado si los estudiantes con un vocabulario más amplio pueden producir un lenguaje más preciso y sofisticado en términos de uso gramatical y léxico (Miralpeix y Muñoz 2018; Noreillie et al. 2020; Uchihara y Clenton 2020). En esta línea, algunos trabajos se han interesado por el vocabulario productivo como predictor de otras habilidades lingüísticas. Uchihara y Saito (2016), por ejemplo, investigan hasta qué punto el conocimiento productivo del vocabulario de los estudiantes de L2 podría predecir múltiples dimensiones de la producción espontánea del habla. Un total de 39 participantes de EFL con diferentes niveles de dominio de L2 fueron evaluados en su conocimiento productivo a través del Lex30, además de su discurso espontáneo, la comprensibilidad (es decir, la facilidad de comprensión), el acento (es decir, la semejanza lingüística nativa) y fluidez (es decir, velocidad del habla). Los resultados mostraron que las puntuaciones de vocabulario se correlacionaron significativamente con la fluidez oral en L2, pero no con la comprensibilidad o el acento.

Tales resultados, según los autores, podrían indicar que los estudiantes de L2 más competentes, dadas su puntuaciones de vocabulario productivo, podría hablar espontáneamente sin demasiadas pausas y repeticiones, y a un ritmo más rápido. En un estudio posterior, estos mismos investigadores junto a Clenton confirman la importancia del vocabulario productivo y su asociación con la fluidez oral y la riqueza léxica,



concretamente la sofisticación y diversidad (Uchihara, Saito y Clenton, 2019). En consonancia a estos hallazgos sobre la fluidez, Enayat y Derakhshan (2021) entre sus múltiples medidas de vocabulario tanto de profundidad como extensión reconocen el rol predictivo del vocabulario productivo: “(d) productive vocabulary knowledge was predictive of the fluency and coherence dimension of L2 speaking”.

Finalmente, aunque la literatura científica le haya concedido mayor atención a la investigación del vocabulario receptivo, consideramos importante continuar profundizando en la faceta productiva, pues ambos tipos de conocimiento conforman las dos caras de una misma moneda en la que ninguna es más relevante que la otra, y si enfatizamos en el papel fundamental de la competencia léxica, igualmente debemos recordar que el vocabulario productivo ha demostrado que se correlaciona positivamente con el nivel del idioma y con el éxito en la comunicación (Milton, 2013).

### **3.2.3. La disponibilidad léxica**

#### Cuestiones terminológicas: definición y orígenes de la DL

Al abordar la disponibilidad léxica (DL), lo primero que se menciona en la mayoría de trabajos consultados, es la larga tradición que lleva tras de sí. Aunque su nacimiento se sitúa en Francia, es en el ámbito hispánico donde ha tenido un mayor recorrido, gracias fundamentalmente al conocido *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPHDL) y a las numerosas contribuciones que se han llevado a cabo dentro de él. Este Proyecto, coordinado por Humberto López Morales, se ha centrado en el español de hablantes nativos, pero a raíz de las aportaciones realizadas en su seno, no tardó mucho en crearse una línea de investigación preocupada por el análisis del léxico disponible de comunidades bilingües y de hablantes de español como lengua extranjera (Sánchez-Saus Laserna, 2021). No existe un proyecto similar al Panhispánico que armonice metodológicamente estas investigaciones de disponibilidad enfocadas al ELE, de modo que la mayoría han seguido las pautas del Proyecto Panhispánico, aunque no todas en igual medida, lo que resta capacidad de comparación entre sintopías, que es una de las grandes ventajas que este proyecto tiene (López González, 2014, citado en Calero Fernández y Chen, 2021).

Como menciona Santos Palmou (2017), para obtener información sobre los conceptos básicos de la disponibilidad léxica, se puede acudir a recursos como *Dispolex* (<http://www.dispolex.com/>), que proporciona información y herramientas a los investigadores, y sirve como punto de encuentro y base de datos para aquellos que contribuyen al PPHDL. Según este referente en línea, debemos entender que la DL es:

El conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación. Lo que se pretende es descubrir qué palabras sería capaz de usar un hablante en determinados temas de comunicación. Se diferencia del léxico básico en que este lo componen las palabras más frecuentes de una lengua con independencia del tema tratado (Dispolex, s.f.).

En este punto, Gómez Molina (2021) distingue y matiza que la disponibilidad léxica, no es lo mismo que léxico disponible. Tal y como señala, citando a Ferreira y Echeverría (2010) y Jiménez Catalán (2017), la disponibilidad léxica es una de las herramientas que tenemos a nuestra disposición para arrojar luz sobre el proceso de evocación de las palabras disponibles y entender cómo es el nivel lingüístico del hablante. Una vez cumplimentados los cuestionarios, se aplica un método lexicométrico que reduce la arbitrariedad en la selección de vocablos mediante fórmulas matemático-estadísticas de trabajo y nos proporciona un repertorio léxico colectivo que ofrece una información valiosa tanto sobre la cantidad y la variedad de las respuestas evocadas como sobre las estrategias empleadas. Por su parte, el léxico disponible es el conjunto de unidades léxicas de contenido semántico concreto que el hablante de una lengua puede utilizar de forma inmediata. Es un léxico potencial que se actualizará en un determinado momento; como señala López Morales (1995, p.245) “es el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada”. En definitiva, la disponibilidad léxica es la herramienta o técnica que nos permite la obtención del léxico disponible (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017).

Surge en los años 50 con la elaboración del *Français Fondamental* (Gougenheim et al., 1956), cuando al criterio de frecuencia se le unió el de vocabulario disponible (Michéa, 1953), permitiendo, así, el establecimiento de un vocabulario de base destinado a facilitar la adquisición del francés a extranjeros (De la Maya y López, 2021b).

Durante dicha elaboración, observaron que en las listas de frecuencia abundan palabras de significado vacío o genérico, por lo que propusieron una prueba asociativa, que sirviera como estímulo para que los informantes escribieran, en unas listas, las palabras que evocaran en torno a unos temas concretos (Chen y Calero Fernández, 2021). Un caso significativo al que Gougenheim et al. (1964, pp. 138-139) recurrieron para ilustrar este tipo de vocablos que son altamente conocidos por los hablantes pero pueden ser poco usadas fuera de un contexto concreto fue la palabra “*fourchette*” (tenedor). Los investigadores franceses decidieron no descartar esas palabras poco frecuentes, pues reconocieron su popularidad evidente entre los hablantes de la comunidad, de ahí que se preocuparan en analizar de modo más riguroso estas unidades. Michéa (1953), confirmó que estos tipos léxicos se actualizaban en contextos determinados y en áreas semánticas específicas, por lo que su propuesta fue estimular a los informantes mediante núcleos temáticos concretos, que llamaron “centros de interés”, con los que conseguir hacer efectivas estas voces, a las que denominaron “disponibles”.

Según López Morales (1995) “existe en el lexicón mental una serie de términos que no se actualizan a menos que se necesiten para comunicar una información muy específica” (p. 245). Siguiendo a este autor (1986), la medición estadística del léxico va desde los diccionarios normativos y las listas de frecuencia (que ya abordamos en el capítulo 2), hasta el léxico básico y la disponibilidad léxica. Esta última, estudia el léxico que evoca el hablante cuando se plantea un tema determinado, atiende a los campos semánticos y recoge palabras temáticas y habituales que quedan fuera del léxico básico.

Para la elaboración del *Français Fondamental* se recurrió a 15 centros de interés, que pretendían ser lo más universales y genéricos posible, y son los mismos que se utilizan hasta la actualidad, con pocas modificaciones:

01. *Les parties du corps*
02. *Les vêtements (peu importe que se soient des vêtements d'homme ou de femme)*
03. *La maison (mais pas les meubles)*
04. *Les meubles de la maison*
05. *Les aliments et boissons des repas (à tous les repas de la journée)*
06. *Les objets placés sur la table et dont on sert à tous les repas de la journée*

07. *La cuisine, ses meubles et les utensiles qui s'y trouvent*
08. *L'école, ses meubles et son matériel scolaire*
09. *La ville, le chauffage et l'éclairage*
10. *Le village ou le bourg*
11. *Les moyens de transport*
12. *Les travaux des champs et du jardinage*
13. *Les animaux*
14. *Les jeux et les distractions*
15. *Les métiers (les différents métiers en non pas les noms qui se rapportent à un seul métier)*

Lo que sí ha cambiado con respecto a los primeros trabajos fue emplear listas abiertas y cinco minutos de límite para responder a cada campo, frente a las investigaciones francesas, que trabajaban con listas cerradas e imponían un máximo de veinte palabras para cada centro de interés (Gougenheim et al. 1956, 1964). Las listas abiertas son las que imperan aún hoy en la tradición española, aunque se haya rebajado el tiempo dispensado para las respuestas, generalmente a dos minutos (Santos Palmou, 2017).

#### Cuestiones metodológicas: los centros de interés, la fórmula matemática y los índices de disponibilidad léxica

Actualmente, como recoge Santos Palmou (2017), se utiliza la fórmula de disponibilidad léxica desarrollada por López Chávez y Strassburger (1991), implementada en el programa informático *LexiDisp*. Este programa fue creado por la Universidad de Alcalá por encargo de López Morales, siendo presidente de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL), para calcular la disponibilidad léxica y ponerlo a disposición de la comunidad investigadora. Más tarde, el programa accesible a través del sitio *Dispolex*, permitió incluir más variables. Gracias a este programa podemos procesar los datos obtenidos en las pruebas de DL y obtener los índices del léxico disponible de los informantes, con los que cotejar resultados de estudios anteriores y realizar sintopías, o simplemente realizar nuevas aportaciones a este gran proyecto.

El *índice de disponibilidad* es el concepto clave en el estudio de la disponibilidad léxica. Este establece un rango de disponibilidad, con un valor máximo de 1 y mínimo de 0, y se muestra junto a cada vocablo en los listados de léxico disponible. También permite jerarquizar las unidades y realizar comparaciones de diversos tipos. A continuación de este índice, se suele ofrecer el porcentaje de aparición (con el que conocemos el número de individuos de toda la muestra que han actualizado cada palabra) y la frecuencia absoluta, así como los porcentajes de frecuencia relativa y acumulada. Otros estudios incluyen el *índice de cohesión léxica*, que mide la coincidencia de respuestas dentro de un centro de interés, y la *densidad léxica* o el *índice de disponibilidad individual*, que relaciona la cantidad de palabras emitidas con la cantidad de vocablos (palabras diferentes).

Posteriormente, Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (2010, pp. 66-81) consideran que el hecho de que los sujetos pertenezcan a una misma comunidad de habla hace que compartan también una buena parte del léxico, por lo que apuestan por el uso de un nuevo índice, denominado *índice de descentralización léxica*, que determina la capacidad léxica individual tomando en cuenta las palabras que un hablante no comparte con los demás en relación con las compartidas colectivamente. Como apunta Santos Palmou (2017), las aportaciones en relación a las fórmulas matemáticas a los índices resultantes han ido avanzando todavía más, y se han ido realizando modificaciones que algunos autores han recopilado, por ejemplo, Paredes García (2012) y Jiménez Catalán (2017) que se han detenido en estudiar los avances metodológicos de la disponibilidad léxica a lo largo de estos años.

Como decimos, la comunidad científica en torno al léxico disponible es consciente de que los centros de interés tradicionales “presentan serios problemas teóricos que tienen que ver con la forma en que se enuncian, con su número, con su amplitud semántica y con los resultados cuantitativos que proporcionan” (Tomé Cornejo, 2010, p. 186; Paredes García, 2014), pero también es cierto que la homogeneidad del método compensa sobradamente las dificultades derivadas de su justificación (Moreno Fernández, 2012, p. 53). Siguiendo a Santos Palmou (2017), el hecho de que se continúe trabajando con los mismos temas después de tantos años es una de las asignaturas pendientes de este campo

de investigación, pues a la vista está que hay centros de interés que funcionan mejor y otros peor, que no se cubren todas las facetas de la vida ni se plasma de forma completa la competencia léxica de los hablantes. En los diferentes trabajos se han ido ofreciendo soluciones parciales al problema, que la mayoría de las veces han supuesto añadir centros de interés a temas básicos y productivos como “*los colores*”, “*acciones cotidianas*”, “*familia*”, “*la salud*”, “*sensaciones y sentimientos*”, etc. En otras ocasiones, se han adaptado al entorno donde se desarrollaba la investigación, añadiendo centros de interés concretos de esos lugares, como algunos relacionados con el mar (en Galicia) o con tareas del campo (en Andalucía).

Otros estudios han sido más radicales en estas adaptaciones y, después de observar los centros de interés más y menos productivos en los primeros trabajos, muchos de ellos posteriormente han eliminado los que obtenían menos respuestas (como “trabajos del campo y de jardín” o “iluminación, calefacción y ventilación”) para seleccionar algunos de los que se obtenían más. Una propuesta alternativa en la que se han adaptado o fusionado algunos centros es la de Sánchez-Saus Laserna (2011) en la que manifiesta una intención de alcanzar la mayor parte del léxico que los alumnos conocen o deberían conocer, según el MCERL, manteniendo al mismo tiempo los suficientes puntos en común con otras investigaciones. Según explica esta autora, no todos los centros de interés clásicos resultan de mucho interés cuando se trabaja con informantes extranjeros, en algunos casos, debido a la escasa productividad del tema, en otros, a que son excesivamente específicos, mientras que se dejan de lado temas básicos que aparecen en cualquier listado de contenidos léxicos para los primeros niveles de aprendizaje de la LE.

#### Cuestiones útiles: aplicaciones y ventajas de la DL

Los estudios de disponibilidad léxica tienen aplicaciones en múltiples disciplinas (como la dialectología, la sociolingüística, la psicolingüística y la enseñanza de lenguas) y nos brindan también muchas ventajas al examinar el vocabulario. Por ejemplo, podemos examinar la variación sociolingüística de una comunidad a través de su vocabulario. Al realizar encuestas de disponibilidad, se solicita a los informantes que proporcionen datos relacionados con variables sociales relevantes, lo cual resulta muy útil para este propósito (Samper Padilla, 2006). Además, se ha explorado la intersección entre la disponibilidad

léxica y el contacto de lenguas, abordando conceptos como transferencia, interferencia y cambio de código (abordados en el capítulo 1), lo que amplía el interés en el léxico disponible más allá de una perspectiva monolingüe hacia una perspectiva translingüe (Mas Álvarez y Santos Palmou, 2014).

Otra de las utilidades que se han encontrado a la disponibilidad léxica, y la que más nos interesa, es como instrumento de evaluación de la competencia léxica de los hablantes. De acuerdo con Tomé Cornejo (2016), en función de la finalidad que persiga esta evaluación, las encuestas de léxico disponible pueden servir como:

- pruebas de dominio para evaluar el nivel de vocabulario de los estudiantes.
- pruebas de aprovechamiento para determinar si los alumnos han asimilado los contenidos explicados o han alcanzado los objetivos previstos.
- pruebas de diagnóstico para identificar en qué áreas temáticas los alumnos presentan más carencias y necesitan, en consecuencia, una mayor explicación o refuerzo.

Otra distinción que se lleva a cabo en el uso de la DL como instrumento de evaluación de la competencia léxica es la que busca su utilidad para medir el tamaño de vocabulario. En cuyo caso, las pruebas de DL son de naturaleza independiente, descontextualizada y mayoritariamente objetiva en su corrección. No obstante, su utilidad no es la misma en todos los casos, pues resulta complejo saber si los hablantes son capaces de usar un determinado término y todo lo que ello implica. Con todo, a nivel cualitativo, las respuestas de los informantes pueden servir para estudiar las relaciones entre los vocablos actualizados, como son los *clusters*, la sinonimia, antonimia, hiperónimos, etc. (Santos Palmou, 2017).

El léxico disponible refleja, tal y como señala Tomé Cornejo (2016), distintas facetas del conocimiento léxico, algunas difíciles de medir y controlar, y su evocación se ve condicionada por toda una serie de factores extralingüísticos, como el momento o el lugar en el que se realiza la prueba. No obstante, esto no supone una limitación exclusiva de este tipo de encuestas, sino una característica común a todas las pruebas que evalúan el vocabulario, como ya vimos anteriormente. La disponibilidad léxica se perfila, en

palabras de esta autora, como “un indicador de gran utilidad para la evaluación del componente léxico, a pesar de que por sí sola no sea capaz de medir todos los aspectos que intervienen en el conocimiento de una unidad léxica” (p.96), dada la complejidad que entraña esta competencia multidimensional, que ya comentamos en el primer capítulo.

A este respecto, Geoghegan y Agustín Llach (2023) argumentan que la tarea de disponibilidad léxica (LAT) no debe usarse de forma aislada, sino que debe implementarse adecuadamente junto con una serie de otros factores para determinar mejor el vocabulario de destino. En su artículo, abordan la DL como herramienta para la selección del vocabulario a enseñar en clase, teniendo en cuenta una serie de factores clave: las palabras más disponibles en cada campo de los nativos de la franja de edad, otros grupos similares, palabras del contexto escolar, palabras equivalentes de palabras de alta disponibilidad de L1 y el contexto de enseñanza. En esta línea, Palapanidi (2019) señala que las pruebas de disponibilidad léxica pueden servir como pruebas de diagnóstico, y podríamos basarnos en sus resultados para planificar nuestra clase antes de empezar a trabajar en el aula un área temática concreta.

#### Cuestiones empíricas: estudios relacionados acerca de DL

Los estudios de disponibilidad léxica en español han avanzado notablemente en las últimas décadas (Paredes García, 2012). Tal y como exponen De la Maya y López (2021b), es prácticamente en este siglo cuando se inician trabajos sobre el léxico disponible con aprendientes de lenguas no nativas, con los que se pretende ofrecer información para la planificación de la enseñanza de lenguas y la evaluación de materiales curriculares o del desarrollo de la competencia léxica de los estudiantes. Aunque existe una diferencia en la naturaleza cognitiva del léxico disponible en L1 y L2, como señalan Hernández y Tomé (2017), generalmente se siguen las pautas metodológicas establecidas en el Proyecto Panhispánico (PPHDL) para los estudios realizados con el español, aunque se introducen algunos cambios.

En el caso de las lenguas extranjeras, De la Maya y López Pérez (2021b, p.100) recogen que, además de considerar las variables comunes a los estudios de lenguas nativas, se tienen en cuenta otras como el tipo de instrucción y programa (Fernández y



Jiménez, 2015; Germany y Cartes, 2000; Jiménez y Ojeda, 2009), el nivel de estudios (Jiménez y Fitzpatrick, 2014), las actitudes de los informantes (Canga, 2019), así como variables más específicas de las lenguas en sí, como el conocimiento (Santos Díaz, 2015), el uso (Santos Díaz, 2018) o la tipología (Martínez y Gallardo, 2017).

En el terreno del inglés como Lengua Extranjera no son muy numerosos los trabajos realizados, aunque recientemente ha habido un aumento en las investigaciones (De la Maya, 2015). Algunos trabajos que merecen nuestro interés son el de Jiménez Catalán y Fernández Fontecha (2019), centrado en analizar cómo el léxico disponible del alumnado (entre 17-18 años) se puede ver afectado si el aprendizaje de esa lengua tiene lugar como L2 o L3, teniendo en cuenta los distintos perfiles lingüísticos que incluye el aula de EFL y la influencia del bilingüismo. De carácter más descriptivo, encontramos la investigación de Canga Alonso (2017), donde explora las palabras obtenidas por 265 estudiantes de EFL en su 2º de Bachillerato en respuesta a nueve centros de una tarea de disponibilidad léxica y compara los resultados con estudios previos sobre disponibilidad léxica en español L1 realizados con estudiantes nativos de su mismo nivel educativo, revelando que los hablantes de español L1 obtienen una mayor cantidad de palabras, siendo "*Comida y bebida*" uno de los centros más productivos en L1 y EFL, mientras que "*Campo*" es uno de los menos productivos. Recientemente, el trabajo de Akbarian et al. (2020) comparó la producción de disponibilidad léxica de dos grupos de estudiantes de EFL para determinar si las diferentes indicaciones utilizadas en la tarea de disponibilidad léxica o la diferente cantidad de exposición al inglés tenían algún efecto cuantitativo o cualitativo en la producción léxica de los estudiantes. Mediante una muestra de 85 estudiantes (entre 18 y 25 años) de EFL y dos pruebas: una tarea de disponibilidad léxica y el test de vocabulario receptivo *New Vocabulary Levels Test* (NVLT), mostraron que la pauta y la cantidad de instrucción en inglés influyeron en el número y la calidad de las respuestas verbales de los alumnos. También hubo una correlación positiva, aunque moderada, entre las puntuaciones en la tarea de disponibilidad léxica y NVLT, lo que predijo hasta cierto punto el nivel de vocabulario.

En una línea diferente, otra serie de investigaciones han estudiado la disponibilidad léxica en relación con otros factores como el sexo (Agustín Llach y Fernández Fontecha, 2014; Fernández Fontecha, 2010; Jiménez Catalán y Ojeda Alba, 2009b), la motivación (Fernández Fontecha, 2010) y la edad (Jiménez Catalán et al., 2014). Los hallazgos de los distintos trabajos respecto a la incidencia de estas variables, siguiendo a De La Maya (2015) parecen indicar que:

- La magnitud del vocabulario y la productividad aumenta a medida que asciende el nivel de estudio (Carcedo González, 2000; Jiménez Catalán y Fitzpatrick, 2014; Lin, 2012; López González, 2008; Samper Hernández, 2002).
- Los resultados en relación a la variable de sexo no son coincidentes en todos los estudios. Por un lado, en algunos trabajos, el sexo no parece tener influencia en la disponibilidad léxica de los estudiantes (Carcedo González, 2000; Samper Hernández, 2002), aunque existen ciertos centros de interés, tradicionalmente asociados a un género específico, que muestran una mayor productividad según hombres y mujeres (Carcedo González, 2000). Sin embargo, hay estudios en los que se observa una influencia de este factor, con diferencias favorables a las mujeres en algunos casos, siendo estadísticamente significativas (Agustín Llach y Fernández Fontecha, 2014; Fernández Fontecha, 2010; Jiménez Catalán y Ojeda Alba, 2009b; López González, 2008; López Rivero, 2008), mientras que en otros casos no se encuentran diferencias significativas (González Fernández, 2013). Además, apenas hay estudios donde las diferencias sean favorables a los hombres (Pérez Serrano, 2009).
- Los resultados en relación al modelo de instrucción tampoco son consistentes: mientras algunos trabajos destacan la influencia positiva de los centros bilingües en la disponibilidad léxica (Germany y Cartés, 2000), otros estudios sugieren que el uso del inglés como lengua vehicular no tiene impacto en los resultados, ya que son los alumnos que no siguen el modelo AICLE los que presentan una mayor disponibilidad léxica (Jiménez Catalán y Ojeda Alba, 2009a).
- La influencia de la motivación ha sido poco investigada, pero se ha encontrado una relación significativa entre la motivación hacia el aprendizaje y los resultados en el test de disponibilidad (Fernández Fontecha, 2010).

Por lo que respecta a la DL en francés como lengua extranjera, pocos trabajos se han realizado más allá del inicial de Gougenheim et al. (1964) cuyo objetivo era realizar una selección del léxico para facilitar la adquisición del francés a extranjeros y los derivados en Canadá por Mackey et al. (1971), que estudian el francés de Canadá y lo comparan con el vocabulario común de Francia, tratando el francés como lengua materna o segunda. En el contexto escolar español, en el nivel de Secundaria destaca la tesis de De la Maya (2015) y en el nivel de Universidad, los estudios de Santos Díaz, tanto a nivel individual (2015, 2017), como junto a Trigo Ibáñez y Romero Oliva (2020a, 2020b y 2020c), pues hasta los trabajos de esta autora, no existían, que conozcamos, investigaciones que aborden la disponibilidad léxica en dos lenguas (inglés y francés).

En el caso del primer trabajo, los alumnos del curso superior producen significativamente más palabras que los alumnos de segundo curso a nivel global, pero no así por centros de interés donde la superioridad de un grupo u otro varía. Los resultados en cuanto al sexo revelan que chicos y chicas no se diferencian estadísticamente en el total de palabras actualizadas ni por centros de interés, a excepción del centro de *los colores* en el que existen diferencias significativas en la en la media de vocabulario disponible, siendo la diferencia a favor de las chicas. Tampoco encuentra diferencias en cuanto al modelo de instrucción bilingüe ni correlación significativa de la disponibilidad con la motivación.

Por su parte, los trabajos de Santos Díaz sobre DL corroboran la influencia de la lectura a la hora de reforzar el caudal léxico (2017) y que las estancias lingüísticas en el extranjero mejoran el nivel de competencia léxica en los estudiantes (2015). En los estudios conjuntos, Santos Díaz et al. (2020a, 2020b y 2020c), han demostrado que las asociaciones semánticas están más condicionadas por el tipo de centro de interés y por el caudal léxico de los informantes que por el estatus de la lengua utilizada en la prueba (2020a), que existe una correlación significativa entre el léxico y las variables relacionadas con la exposición informal a la LE (2020b), y que las mujeres cometen menos errores ortográficos que los hombres en todos los segmentos analizados (tipo de centro, población y nivel sociocultural), probando el efecto de los factores sociales no solo en el léxico disponible sino también en la ortografía (2020c).

No obstante, son muy escasos los estudios que analicen el léxico disponible de alumnos tan jóvenes como los de Educación Primaria. Tal y como se puede apreciar en la gran mayoría de las aportaciones mencionadas, la muestra generalmente son adultos de Universidad, Escuelas Oficiales de Idiomas o adolescentes de Bachillerato y ESO. Es por ello, que apreciamos enormemente las contribuciones de Jiménez Catalán y Ojeda Alba (2009b), quienes analizan la disponibilidad léxica en 210 estudiantes españoles de 6º de Primaria, tras recibir 629 horas de instrucción. Los resultados varían según el centro de interés, siendo algunos de ellos (*la comida*, *los animales* o *la escuela*) los más productivos, mientras que otros registran una media menor (*objetos dispuestos en la mesa durante las comidas* o *utensilios de la cocina*). En relación con el sexo, las investigadoras encuentran diferencias significativas importantes entre chicos y chicas, a favor de estas últimas que obtienen mejores resultados. Además se produce también una interacción significativa entre los centros de interés y el sexo, de modo que la diferencia entre el número total de palabras producidas por chicas y chicos es mayor en unos centros que en otros. En otro estudio de estas mismas autoras, compararon la disponibilidad léxica en 86 alumnos que cursaban el mismo curso (11-12 años), en esta ocasión, añadiendo como variable de estudio el modelo de instrucción, ya que 42 alumnos seguían una rama AICLE mientras que 44 aprendían en un contexto no AICLE. Los resultados mostraron que el grupo sin AICLE produjo un número significativamente mayor de palabras tanto por categoría como en conjunto (Jiménez Catalán y Ojeda, 2009a).

De manera longitudinal, el estudio realizado por Agustín Llach y Fernández Fontecha (2014), analizó la variación en la disponibilidad léxica de una muestra de estudiantes en dos momentos de su trayectoria escolar: en 6º de Primaria y 3º de la ESO. Los resultados revelaron que las chicas producían significativamente más palabras que los chicos en ambos niveles, lo que indica que las diferencias basadas en el sexo persisten a lo largo del tiempo, aunque tienden a reducirse; en segundo lugar, tanto las chicas como los chicos coincidieron en los centros de interés que resultaron ser más y menos productivos, respectivamente, y estos resultados se mantuvieron estables a lo largo del tiempo; y por último, el número de respuestas aumentó a medida que se avanzó en los niveles educativos.

Por último, en cuanto a estudios de DL con aprendices de corta edad, encontramos el reciente estudio de Gómez Devís (2021) con alumnos de 6 años, en el que, tras comparar los resultados de índole cuantitativa obtenidos en España (Gran Canaria y Valencia) y Chile (Talca), aborda el análisis de las relaciones asociativas generadas en los inventarios de léxico disponible, y concluye que los corpus de léxico disponible infantil proporcionan bases rigurosas para programar el léxico que deben aprender los escolares de los primeros cursos de Primaria en aspectos de riqueza y precisión.

Considerándolo todo, los estudios presentados en esta sección sirven para evidenciar los hallazgos en cuanto al vocabulario receptivo, productivo y disponible en lenguas extranjeras. Como se ha podido constatar, la adquisición del léxico está influenciado por una combinación de factores individuales y sociales. Entre ellos, hemos abordado la edad desmitificando la limitación que ejerce en el aprendizaje de una L2 o L3, el sexo con los diferentes resultados de chicos y chicas en cada dimensión léxica, y la motivación, que juega un papel fundamental, ya que un mayor nivel de motivación se correlaciona con un mejor rendimiento en la adquisición de vocabulario. En cuanto al contexto de aprendizaje, tanto el formal, a través del enfoque AICLE, como el informal, a través del contacto adicional con el idioma en el tiempo libre, pueden proporcionar oportunidades valiosas para el desarrollo léxico. La combinación de estos factores contribuye a la expansión de la competencia léxica en lenguas extranjeras, y es importante considerarlos al diseñar programas de enseñanza y aprendizaje efectivos.

Finalizando así el marco teórico, podemos concluir que la adquisición de una lengua extranjera (L2 y L3) es un proceso complejo que parte del desarrollo de la competencia léxica. Esta, desde sus distintas dimensiones, conforma un constructo multifacético que es difícil de evaluar, ya sea mediante pruebas de vocabulario receptivo y/o productivo, así como de disponibilidad léxica. Además, los diversos factores que hemos visto en este capítulo influyen en el desarrollo léxico. Los estudios revisados han revelado hallazgos interesantes en relación con el vocabulario receptivo, productivo y la disponibilidad léxica, destacando la importancia de una instrucción adecuada y enfoques pedagógicos que fomenten la adquisición y el uso efectivo del vocabulario en la lengua adicional.

---

## *Capítulo 4*

---

### **DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo presentamos la base metodológica de esta investigación, describiendo las fases para su desarrollo y explicando el proceso de la misma. A continuación, exponemos todo el diseño constituido por los objetivos, las variables, las hipótesis, el método de investigación, y la muestra de estudio, así como los instrumentos de recogida de datos. Por último, explicamos el proceso de administración de las pruebas, las decisiones adoptadas y los criterios de corrección aplicados, de manera que pueda comprenderse de la mejor manera posible qué hemos hecho y porqué de esta forma.

#### **4.1. Contextualización del trabajo de investigación.**

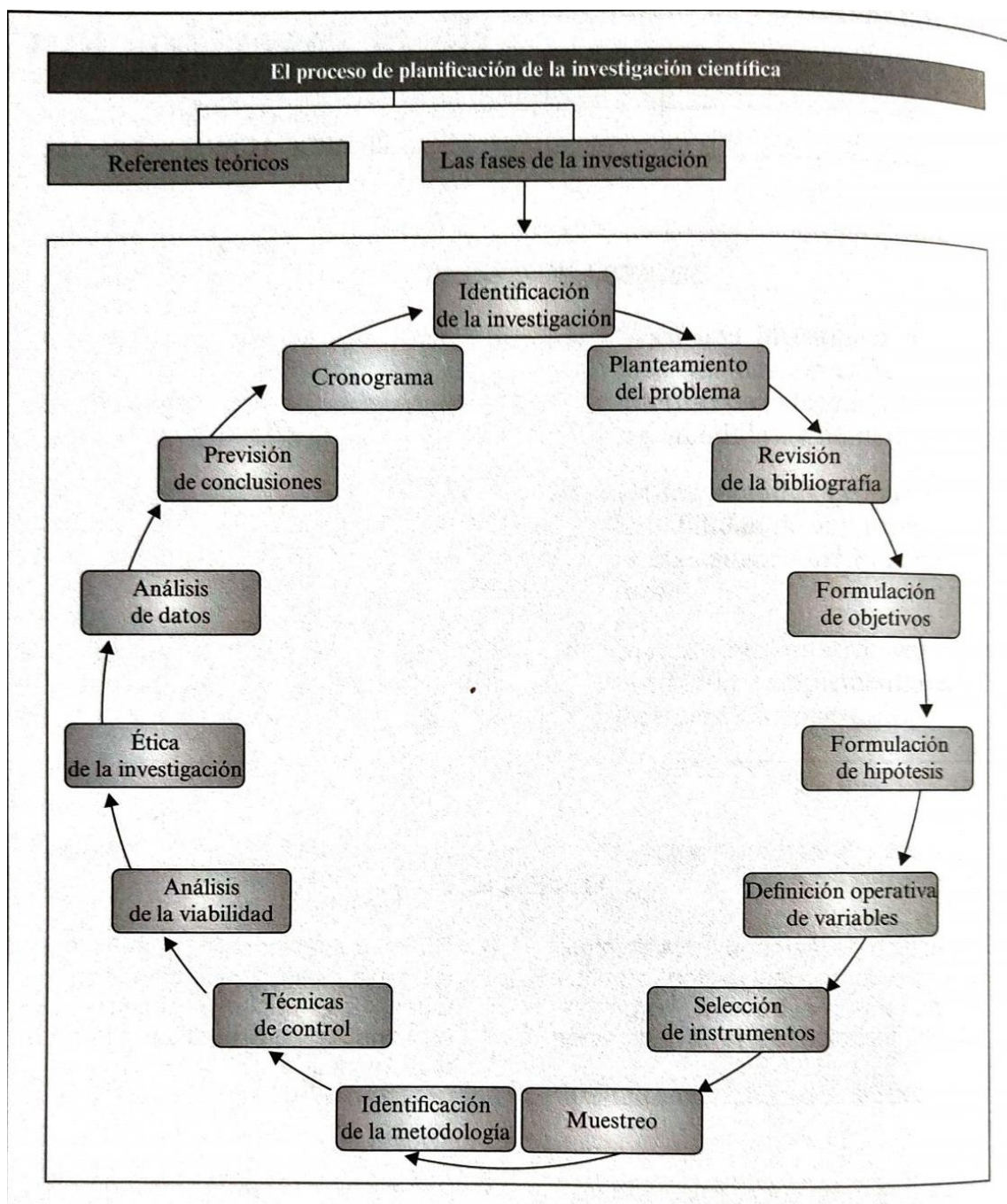
La presente investigación se enmarca en el campo de la investigación educativa, entendida esta como la investigación resultante de la aplicación del método científico, que utiliza, por tanto, los mismos métodos y procedimientos que las ciencias naturales y se encamina, según la corriente positivista, a la creación de conocimiento teórico en el campo educativo. Tal y como se lleva haciendo los últimos tiempos, creemos en la investigación educativa que busca no solo crear conocimiento, sino también generar conocimiento útil para la acción educativa, es decir, dar soluciones a los problemas planteados desde la realidad educativa (Latorre et al. 2003).

La peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue, son los que, según estos autores, le confieren especificidad, aunque también complican su descripción y estudio. Además, como indica De la Maya (2015), para que la investigación educativa pueda ser considerada como tal, debe diseñarse un proceso que incluya una serie de fases y, aunque en muchas ocasiones, estas fases siguen un determinado orden, la visión con la que coincidimos es la de McMillan y Schumacher (2005, p.16) cuando afirman que la investigación es más “un proceso interactivo entre la lógica del problema, el diseño y las interpretaciones”. De este modo, el proceso de planificación, ejecución y redacción del trabajo de investigación es multidimensional, ya que muchas de las etapas de las que consta, aun siendo distintas y sucediéndose en momentos diferentes, se solapan en el tiempo y se ejecutan simultáneamente (Fox, 1981).

Para García Jiménez (1989, citado en Cubo Delgado et al. 2011) el proceso de desarrollo de la investigación educativa es una reflexión sobre el conocimiento que orienta nuestra práctica, y dicha reflexión supone responder a una serie de preguntas, que son las que establecen los aspectos de investigación en lugar de seguir una sucesión de fases. En esta investigación, hemos intentado seguir la orientación de las fases de la investigación educativa descritas por Cubo Delgado y Luengo González (2011, p. 46) que se muestra en la Figura 4.1. al mismo tiempo que se reflexionaba en cada una de ellas para avanzar, retroceder y modificar si procedía, de manera que el proceso de investigación tiene un aspecto interactivo en el que las fases no se suceden linealmente en el tiempo, sino que en ocasiones es necesario volver a fases anteriores para redefinir y matizar aspectos, y otros, se han desarrollado simultáneamente (De la Maya, 2015).

**Figura 4.1.**

*Las fases de la investigación en el proceso de planificación de la investigación*



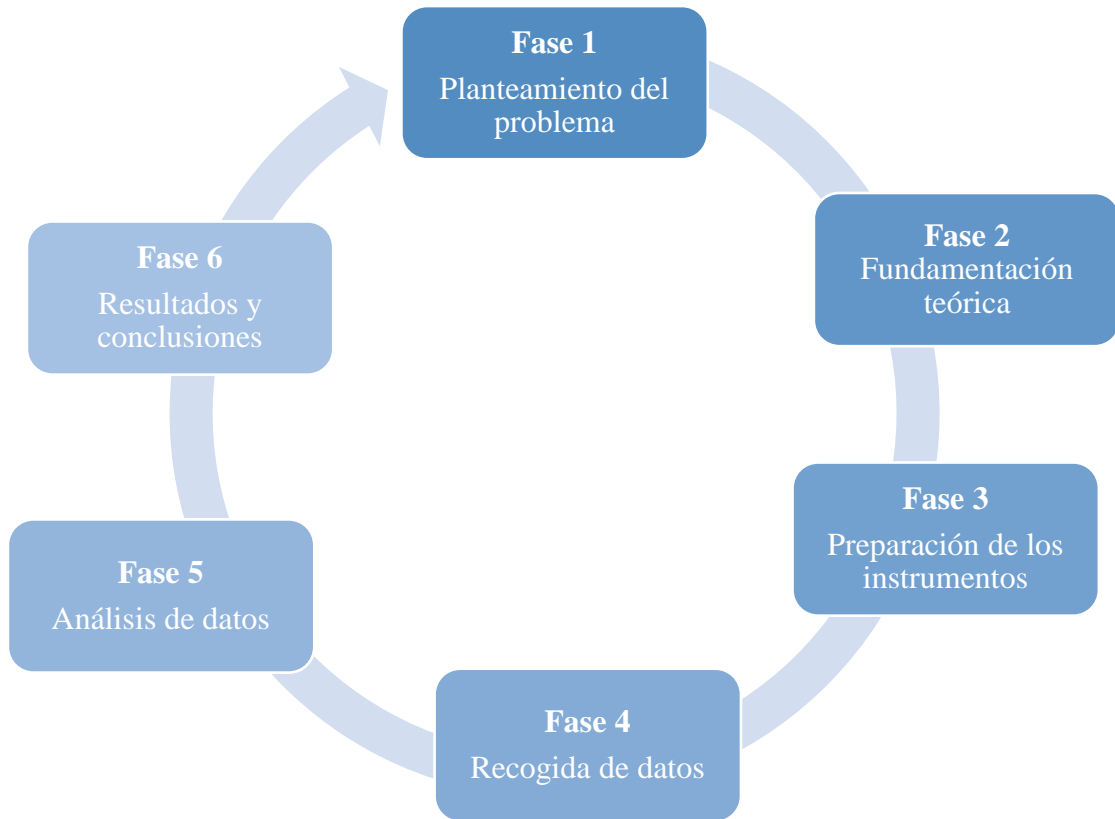
*Nota:* Tomada de *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (p. 46), por S. Cubo Delgado y R. Luego González, 2011.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, nuestra investigación se estructura en las siguientes seis fases que se muestran en la Figura 4.2:



**Figura 4.2.**

*Fases de nuestro trabajo de investigación.*



Todas ellas, como ya hemos comentado, siguiendo ese desarrollo interactivo y no lineal, en el que las fases se han ido entremezclando en ciertos momentos, sufriendo bloqueos en algunas, pero reflexionando en cada una acerca de las actuaciones que demandaban en cada momento. La primera fase ha consistido en realizar un planteamiento inicial de la cuestión, una primera revisión de la bibliografía científica, la formulación de objetivos e hipótesis de trabajo, la definición de las variables con las que íbamos a trabajar, y un primer sondeo de los test existentes que nos pudieran servir para recoger los datos necesarios en la siguiente fase.

En la segunda, hemos realizado una revisión bibliográfica en profundidad sobre los diferentes campos que abarca el estudio y hemos asentado la fundamentación teórica de este. Una de las fases donde más dificultades hemos encontrado fue, sin duda, la tercera,

donde se estudian los test existentes y se seleccionan aquellos que vamos a utilizar en nuestro estudio. En este punto, la dificultad se halla principalmente en encontrar pruebas con versiones en ambos idiomas para medir el vocabulario en las dos lenguas pero con el mismo instrumento, y es ahí, donde nos damos cuenta de la cantidad de test que existen para el inglés y de la ausencia de estos en francés, lo que determina la necesidad de realizar la adaptación y pilotaje de los test en francés que no existen todavía y que necesitamos para contrastar con el inglés. Con todo ello, vamos definiendo la metodología de nuestro estudio (muestra, instrumentos y método).

En la siguiente fase, pasamos a la recogida de datos realizando los test a los alumnos en diferentes días, corrigiendo y puntuando los test tras pasarlos todos, y posteriormente, codificando, cuantificando e introduciendo como variables en las herramientas de tratamiento de datos (Excel y SPSS). En la quinta fase, se realiza el estudio y análisis de los datos, se comprueban las hipótesis planteadas inicialmente, se vuelve a revisar la bibliografía y se redacta el primer informe de resultados.

La última fase de resultados y conclusiones resulta la más satisfactoria, ya que se estudian y contrastan los resultados obtenidos con los de la bibliografía, se elaboran las conclusiones y propuestas de mejora, se revisa la actualización bibliográfica y la discusión, para finalmente, finalizar la redacción del trabajo.

Como se puede comprobar, dentro de cada una de nuestras seis grandes fases se engloban pasos de la Figura 4.2. y son muchas las acciones a realizar en cada una de ellas a la vez que obstáculos que superar, lo que en nuestro caso ha demandado más tiempo del planificado y ha alargado el proceso de investigación. Dicho proceso se ha llevado a cabo en un entorno prácticamente monolingüe, como es la comunidad autónoma de Extremadura, y más concretamente en la ciudad de Badajoz. Se trata del municipio con mayor población de nuestra comunidad, en la cual, se han ido implantando progresivamente las secciones bilingües, en su inmensa mayoría de inglés, conforme se han impulsado las políticas lingüísticas desde Europa, lo que ha supuesto que, en este momento, cada centro educativo de nueva creación ya cuenta con un Proyecto Bilingüe de partida.

Tal y como explicamos en el segundo capítulo de nuestra tesis, estas secciones se basan en el enfoque metodológico AICLE, que consiste en enseñar contenido del currículo de materias en una lengua extranjera. En nuestra investigación, escogemos a dos grupos de estudio, uno que cursa esta sección bilingüe y otro que no, es decir, que sólo cursa la materia de lengua extranjera. Una de las peculiaridades de nuestro estudio reside precisamente en este aspecto, ya que esa sección bilingüe se imparte en la lengua francesa en lugar de la inglesa como es lo habitual en la región. Debido a este hecho, las horas de exposición a la lengua varían considerablemente. Mientras que, como materia de lengua extranjera, el francés sólo tiene una carga horaria de dos horas semanales, cursando la sección bilingüe se incrementa una hora, además del constante uso de la lengua para las rutinas diarias como los saludos y despedida, la fecha, las peticiones e indicaciones cotidianas. En el caso de la primera lengua extranjera como el inglés, cuentan con tres horas semanales ambos grupos. Además, no debemos olvidar que estos alumnos llevan cursando esta lengua con dicha carga horaria desde primero de Primaria, mientras que el francés lo comenzaron a estudiar en quinto curso, es decir, que en el momento de llevar a cabo nuestra investigación ambos grupos llevan 5 años dando inglés frente a 1 año de francés. Finalmente, la lengua normal de comunicación tanto en el centro como en el entorno fuera de él es el español.

Todo esto en cuanto a las variables educativas, en lo que respecta a las sociales, contamos con un centro educativo de clase media en un entorno urbano. Se trata de un colegio bastante amplio ya que suma aproximadamente dieciocho unidades en funcionamiento entre Educación Infantil y Primaria. Recibe alumnos de características socioeconómicas y culturales variadas, aunque predominan las familias con un nivel socioeconómico medio-bajo en la que los padres son empleados de talleres, pequeñas empresas, algún funcionario de escalas inferiores... y madres en su mayoría amas de casa y empleadas por cuenta ajena en pequeñas y medianas empresas, tiendas, etc. Los horarios laborales de los padres hacen que, en muchas ocasiones, se vean obligados a dejar a sus hijos/as al cuidado de los abuelos o personas ajenas a la familia. Por este motivo, también, muchos de ellos, utilizan los servicios de Aula matinal y las actividades extraescolares que ofrece el centro, u otras diferentes fuera de él. Dada esta situación, nos parecía interesante recoger información acerca de estos aspectos e incluir como variables todo ese tiempo adicional en actividades extraescolares que le pudiesen dedicar a alguno de los dos idiomas o bien, ambos a la vez.

Consideramos que era importante aclarar todas estas cuestiones para enmarcar y contextualizar nuestro estudio antes de abarcar el diseño con las variables, la muestra e instrumentos, y comprender los objetivos e hipótesis de este.

## **4.2. Diseño de la investigación.**

Una vez presentado el planteamiento de nuestra investigación, nos toca ahora desarrollar el diseño de esta, formulando los objetivos e hipótesis, definiendo las variables de estudio, el método adecuado, describiendo la muestra de estudio y los instrumentos de recogida de datos para terminar con el tratamiento de la información y la planificación de su análisis.

### **4.2.1. Objetivos**

La presente tesis plantea un problema principal que se puede enunciar como el estudio de la competencia léxica en dos lenguas extranjeras (inglés y francés) en alumnos extremeños de último curso de Educación Primaria. Esta idea general desemboca en un objetivo fundamental sobre el que gira todo nuestro estudio como es:

*Evaluar la competencia léxica de alumnos AICLE y No-AICLE en las dos lenguas extranjeras con el fin de averiguar el tamaño del vocabulario receptivo y productivo que han adquirido a lo largo de su escolarización, así como la disponibilidad léxica que poseen en ambas lenguas y los factores que puedan intervenir en dicha adquisición y aprendizaje lingüístico.*

Este objetivo principal, puede concretarse en una serie de objetivos específicos en función de cada una de las dimensiones léxicas evaluadas, como son los siguientes:

- ❖ **Objetivos en cuanto al tamaño de vocabulario receptivo:**
  - ✓ Medir el tamaño del vocabulario receptivo de los aprendices tanto en su primera lengua extranjera (Inglés) como en la segunda (Francés), hacer una descripción de ambos y valorar su progreso a lo largo del curso.
  - ✓ Examinar la incidencia de variables como el modelo de instrucción, el género, los estudios extraescolares y las actividades adicionales en la adquisición del vocabulario receptivo.

- ✓ Contrastar el tamaño del vocabulario receptivo con el productivo de nuestros estudiantes y en relación con las dos lenguas extranjeras cursadas.
  
- ❖ Objetivos en cuanto al **vocabulario productivo**:
  - ✓ Medir el tamaño del vocabulario productivo de los aprendices tanto en su primera lengua extranjera (Inglés) como en la segunda (Francés) y describirlos
  - ✓ Evaluar el progreso de dicho vocabulario productivo a lo largo del curso escolar.
  - ✓ Comparar los resultados del vocabulario productivo de los alumnos del grupo bilingüe con los del no bilingüe en las dos lenguas extranjeras.
  - ✓ Explorar la incidencia de variables como el género, los estudios extraescolares y las actividades adicionales en la adquisición del vocabulario productivo.
  
- ❖ Objetivos en cuanto a la **disponibilidad léxica**:
  - ✓ Definir el vocabulario disponible de los aprendices tanto en la primera lengua extranjera (inglés) como en la segunda (francés).
  - ✓ Estudiar el progreso de la disponibilidad léxica de los estudiantes a lo largo del curso escolar.
  - ✓ Contrastar el número total de palabras y vocablos producidos por el alumnado en una y otra lengua.
  - ✓ Valorar la posible incidencia de factores como el modelo de instrucción, el género, los estudios extraescolares y las actividades adicionales en la disponibilidad léxica del alumnado.
  - ✓ Investigar las relaciones existentes entre el vocabulario receptivo, productivo y la disponibilidad léxica.
  
- ❖ Objetivos en cuanto a la **motivación**:
  - ✓ Explorar la motivación de ambos grupos hacia el estudio de las lenguas extranjeras.
  - ✓ Indagar en la relación entre motivación y aprendizaje de vocabulario receptivo, productivo y disponible para contrastar si existen diferencias

entre los alumnos con mayor y menor nivel de motivación en cuanto a dichos resultados léxicos.

- ✓ Examinar la posible influencia de factores como el modelo de instrucción, el género, los estudios extraescolares y las actividades adicionales sobre la motivación.

❖ Objetivos finales:

- ✓ Validar la adaptación al francés del test VLT como nuevo instrumento de medida del tamaño de vocabulario receptivo.
- ✓ Reflexionar acerca de los resultados léxicos que ofrecen las secciones bilingües de Francés en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria.
- ✓ Ofrecer nuevas vías de investigación en el área de lenguas extranjeras también en la etapa educativa de Primaria, a fin de detectar en edades tempranas factores que influyen en el aprendizaje y la adquisición de la competencia léxica y que puedan servir para mejorar la práctica docente.

Para lograr los objetivos propuestos, nuestra investigación se centra en el estudio de dos grupos de estudiantes de sexto de Educación Primaria en la ciudad de Badajoz que cursan inglés como primera lengua extranjera. Dicho centro, es uno de los dos únicos de la ciudad que cuenta con una sección bilingüe de francés, de modo que, de los dos grupos, uno de ellos, cursa la segunda lengua extranjera (francés) mediante un modelo de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE), y el otro grupo, con el que se realizarán estudios comparativos, cursa la segunda lengua extranjera como materia. Asimismo, se ha procurado tener en cuenta factores sociales y contextuales de dichos alumnos a fin de tener una visión lo más completa posible sobre su aprendizaje que nos ayude a comprender posteriormente los resultados obtenidos.

#### **4.2.2. Variables**

Como ya hemos expuesto, nuestra intención es medir la competencia léxica en ambas lenguas, pero incluyendo además variables educativas y sociolingüísticas que tuvieran una posible influencia sobre ella.

Por otra parte, también era importante tener en cuenta la sensibilidad de los test para medir la evolución del aprendizaje léxico desde comienzo de curso hasta el final, por ello se realizaron un pretest y un postest en esos dos momentos. De esta forma, se mide su conocimiento léxico en función de las variables mencionadas anteriormente en dos momentos diferentes del curso académico teniendo en cuenta el mayor número de variables, con la finalidad de tener una visión global de su aprendizaje y minimizar en la medida de lo posible, todos los factores externos y agentes contaminantes de nuestra investigación.

Para esclarecer la cantidad de variables que hemos estudiado y analizado, presentamos la Tabla 4.1:

**Tabla 4.1.**

*Variables de nuestro estudio*

<b>Variables independientes</b>	<b>Variables dependientes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Modelo de instrucción:</u> AICLE/No-AICLE</li> <li>- <u>Sexo:</u> chico/chica</li> <li>- <u>Estudios extraescolares:</u> sí realizan: inglés, francés o ambas / no realizan ninguno.</li> <li>- <u>Actividades adicionales:</u> sí realizan: inglés, francés o ambas /no realizan ninguna.</li> <li>- <u>Motivación:</u> Global y por dimensiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Conocimiento léxico:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vocabulario receptivo</li> <li>▪ Vocabulario productivo</li> <li>▪ Disponibilidad léxica</li> </ul> </li> </ul>

Todas estas variables se analizan de manera duplicada ya que se estudian tanto en la primera lengua (inglés) como en la segunda (francés) y como hemos especificado anteriormente, en dos momentos temporales distintos (pretest y postest). Por ello, justificamos y explicamos brevemente el papel de cada una de ellas en nuestro estudio:

- Modelo de instrucción: con esta variable diferenciamos y contrastamos los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de vocabulario del grupo de la sección bilingüe (denominado AICLE) con el grupo que cursa simplemente la materia de lengua extranjera (que etiquetamos como No-AICLE), y así, comprobar la influencia que ejerce o no el modelo de instrucción en una y otra lengua. La mayoría de estudios examinan estas secciones impartidas en inglés, y se ha visto cómo los alumnos que cursan este idioma en una sección bilingüe mediante un enfoque AICLE aumentan significativamente el tamaño de su vocabulario receptivo (Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe y Cenoz, 2006, ; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009), y obtienen mejores resultados en vocabulario productivo, demostrando en niveles generales, un mayor nivel de competencia en la lengua que los alumnos que lo estudian como lengua extranjera.
  
- Género: Distinguimos entre chicos y chicas comparando los resultados obtenidos para ver si hay diferencias significativas que puedan indicar una posible influencia de este factor. Hemos querido tenerlo en cuenta ya que, en el campo de la adquisición de vocabulario, el papel del sexo ha despertado el interés de numerosos estudios en los últimos años, pero con resultados contradictorios y en ocasiones, no concluyentes en lo concerniente a las diferencias entre sexos a lo largo de varias edades y contextos educativos, al mismo tiempo que, son especialmente escasos en la etapa de educación Primaria (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2012, p. 47).
  
- Estudios y actividades extraescolares: se trata de un aspecto apenas abordado en la literatura científica, ya que se han considerado más importantes otros factores individuales como los anteriores y no se ha ahondado en este tipo de educación no formal. Es por ello que en nuestra investigación, queremos incluir ese contacto "extra" con la lengua fuera del centro educativo, como parte de horas de instrucción que están recibiendo y valorar si tienen incidencia o no en la adquisición de su vocabulario, mejorando o no, su competencia léxica.



- Motivación: Tal y como se ha venido confirmando, la motivación es un elemento esencial en el campo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (Lasagabaster, 2003; Dörnyei y Ushioda 2009; Anglada y Banegas 2012; Gabryś-Barker y Bielska, 2013), y su influencia en relación con otros aspectos como el vocabulario todavía debe seguir siendo examinado.
- Profesorado: esta variable no está incluida en la Tabla 2.1. dado que la especificidad del centro educativo donde hemos llevado a cabo nuestro estudio determina que sea el tutor o tutora el encargado de dar las materias AICLE a su grupo y también la materia de lengua extranjera tanto al grupo bilingüe como al no bilingüe. Por lo tanto, los alumnos de ambos grupos realizaron la prueba teniendo el mismo docente, de modo que así eliminábamos una variable contaminante como era la diferencia metodológica de distintos profesores. La gran diferencia radica pues, en el modelo de instrucción bilingüe, que incrementa las horas de estudio de esta lengua al utilizarla para el aprendizaje de contenidos de otras materias.

Evidentemente, siempre hay fuentes de contaminación y factores muy difíciles de controlar en la investigación que pueden provocar modificaciones en la varianza, por esta razón, hemos procurado minimizar su efecto aplicando básicamente cuatro técnicas de control de las fuentes de variación como son: la eliminación, la constancia, la conversión de variables extrañas en variables independientes y las técnicas estadísticas (Cubo Delgado, 2011, pp. 150-156).

En la primera, hemos procurado eliminar todos los elementos que pudiesen alterar la realización de las pruebas como, por ejemplo, escoger las horas previas al recreo donde los estudiantes rinden más cognitivamente y la calle está más tranquila de tráfico para reducir el ruido ambiental, no coincidir ninguna actividad festiva del centro que pudiera distraer su atención y afectar al rendimiento, etc. La técnica de la constancia se aplica cuando el experimentador no puede eliminar o controlar variables extrañas que no dependen de él, por lo que se procura que afecte de la misma manera a las diferentes condiciones experimentales. En nuestro estudio hemos intentado mantener el mismo ambiente, tiempo, profesora e investigadora para que estos elementos estuviesen presentes de la misma manera en ambos grupos.

La tercera técnica enumerada, la hemos aplicado al incluir en el cuestionario general del alumnado preguntas que recogen información referente a las actividades fuera del colegio y que implican tener contacto o practicar el idioma. De esta manera hemos podido convertir esas variables ajenas a priori, en variables independientes con las que contrastar resultados obtenidos en las pruebas de conocimiento léxico. Lo mismo sucede con la variable de motivación de los alumnos, que hemos convertido en otra variable dependiente que medir y poder establecer el nivel de motivación de cada estudiante.

Finalmente, los propios procedimientos y técnicas estadísticas se encargan de controlar la influencia de una variable extraña determinada (Cubo Delgado, 2011 p. 156) de modo que, aplicando las diferentes pruebas inferenciales en el programa estadístico, se obtienen resultados fiables. Con todo ello, nuestra investigación ha intentado cumplir en la medida de lo posible con el diseño de un estudio cuasiexperimental de tipo encuesta y longitudinal (pretest y postest) con tres variables independientes y cuatro variables dependientes.

#### 4.2.3. Hipótesis

En función de los objetivos propuestos y las variables definidas, presentamos las hipótesis de nuestro trabajo atendiendo a ambos aspectos y estructuradas en base a las distintas dimensiones léxicas analizadas:

❖ Hipótesis con relación al vocabulario receptivo:

- ✚ H1: La muestra general de estudiantes manifestará mejores resultados de vocabulario receptivo en inglés que en francés.
- ✚ H2: El tamaño de vocabulario receptivo del total de estudiantes será mayor a final de curso que al principio en ambas lenguas.
- ✚ H3: Existirá relación entre el modelo de instrucción y el tamaño de vocabulario receptivo. Específicamente:
  - H3(a): El grupo bilingüe tendrá mayor tamaño de vocabulario receptivo en francés que el grupo no-bilingüe, mientras que en inglés, el grupo no-bilingüe superará al bilingüe.

- H3(b): El grupo AICLE mostrará un vocabulario receptivo mayor en francés que en inglés, y el grupo No-AICLE lo hará en inglés.
  - H3(c): Ambos grupos de modelos de instrucción aumentarán su tamaño de vocabulario receptivo en las dos lenguas desde el momento del pretest al postest.
- ✚ H4: El sexo tendrá influencia en los resultados de vocabulario receptivo. Específicamente:
- H4(a): Las chicas obtendrán mejores resultados en el test de vocabulario receptivo que los chicos en las dos lenguas analizadas.
  - H4(b): Ambos sexos mostrarán mayor tamaño de vocabulario receptivo en inglés que en francés.
  - H4(c): Tanto chicas como chicos incrementarán su tamaño de vocabulario receptivo en las dos lenguas desde el momento del pretest al postest.
- ✚ H5: La realización de estudios extraescolares determinará el tamaño de vocabulario receptivo. Específicamente:
- H5(a): Los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas tendrán mejores resultados de vocabulario receptivo tanto en inglés como en francés, que aquellos que no realizan ninguno.
  - H5(b): No habrá diferencias de tamaño de vocabulario receptivo entre lenguas atendiendo a la tipología de los estudios extraescolares.
  - H5(c): Todos los grupos de estudios extraescolares mostrarán una evolución mayor en su vocabulario receptivo en ambas lenguas desde el momento del pretest al postest.

- ✚ H6: Existirá relación entre la realización de actividades adicionales en el tiempo libre y el tamaño de vocabulario receptivo en esa lengua.

Específicamente:

- H6(a): Los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas tendrán mejores resultados de vocabulario receptivo que aquellos que no realizan ninguna.
- H6(b): No habrá diferencias de tamaño en el vocabulario receptivo entre lenguas en los grupos que realizan actividades adicionales en el tiempo libre y aquellos que no las desarrollan.
- H6(c): Todos los grupos de realización de actividades adicionales mostrarán una evolución mayor de tamaño en el vocabulario receptivo en ambas lenguas.

❖ Hipótesis en base al vocabulario productivo:

- ✚ H7: La muestra general de estudiantes manifestará mejores resultados de vocabulario productivo en inglés que en francés.

- ✚ H8: El vocabulario productivo del total de estudiantes será mayor a final de curso que al principio, en ambas lenguas.

- ✚ H9: Existirá relación entre el modelo de instrucción y el vocabulario productivo. Específicamente:

- H9(a): El grupo bilingüe tendrá mayor vocabulario productivo en francés que el grupo no-bilingüe, mientras que en inglés, el grupo no-bilingüe supera al bilingüe.
- H9(b): El grupo AICLE mostrará un vocabulario productivo mayor en francés que en inglés, y el grupo No-AICLE lo hace en inglés.
- H9(c): Ambos grupos de modelos de instrucción aumentarán su vocabulario productivo en las dos lenguas.

- ✚ H10: El sexo tendrá influencia en los resultados de vocabulario productivo. Específicamente:

- H10(a): Las chicas obtendrán mejores resultados en el test de vocabulario productivo que los chicos, en ambas lenguas.

- H10(b): Ambos sexos mostrarán mayor vocabulario productivo en inglés que en francés.
  - H10(c): Tanto chicas como chicos incrementarán su vocabulario productivo en las dos lenguas.
- ✚ H11: La realización de estudios extraescolares determinará el nivel de vocabulario productivo. Específicamente:
- H11(a): Los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas tendrán mejores resultados en su vocabulario productivo que aquellos que no realizan ninguno.
  - H11(b): No habrá diferencias de vocabulario productivo entre lenguas en los grupos que realizan estudios extraescolares y aquellos que no los desarrollan.
  - H11(c): Todos los grupos de realización de estudios extraescolares mostrarán una evolución de mayor vocabulario productivo en ambas lenguas.
- ✚ H12: Existirá correspondencia entre la realización de actividades adicionales en el tiempo libre y el vocabulario productivo en esa lengua. Específicamente:
- H12(a): Los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas tendrán mejores resultados de vocabulario productivo que aquellos que no realizan ninguna.
  - H12(b): No habrá diferencias de vocabulario productivo entre lenguas en los grupos que realizan y no, actividades adicionales en el tiempo libre.
  - H12(c): Todos los grupos de realización de actividades adicionales mostrarán una evolución de mayor vocabulario productivo en ambas lenguas.
- ❖ Hipótesis en relación con la disponibilidad léxica:
- ✚ H13: La muestra general de estudiantes manifestará un léxico disponible mayor en inglés que en francés.

- ✚ H14: La disponibilidad léxica del total de estudiantes será mayor a final de curso que al principio, en ambas lenguas.
- ✚ H15: Existirá relación entre el modelo de instrucción y la disponibilidad léxica. Específicamente:
  - H15(a): El grupo bilingüe tendrá mayor disponibilidad léxica en francés que el grupo no-bilingüe, mientras que en inglés, el grupo no-bilingüe superará al bilingüe.
  - H15(b): El grupo AICLE mostrará una disponibilidad léxica mayor en francés que en inglés, y el grupo No-AICLE lo hará en inglés.
  - H15(c): Ambos grupos de modelos de instrucción aumentarán su disponibilidad léxica en las dos lenguas.
  
- ✚ H16: El sexo tendrá influencia en los resultados de disponibilidad léxica. Específicamente:
  - H16(a): Las chicas obtendrán mejores resultados en la prueba de disponibilidad léxica que los chicos en ambas lenguas.
  - H16(b): Ambos sexos mostrarán mayor disponibilidad léxica en inglés que en francés.
  - H16(c): Tanto chicas como chicos incrementarán su disponibilidad léxica en las dos lenguas.
  
- ✚ H17: La realización de estudios extraescolares determinará el vocabulario disponible. Específicamente:
  - H17(a): Los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas tendrán un léxico disponible mayor que aquellos que no realizan ninguno.
  - H17(b): No habrá diferencias de disponibilidad léxica entre lenguas en los grupos que realizan y no, estudios extraescolares.
  - H17(c): Todos los grupos de realización de estudios extraescolares mostrarán un aumento de su léxico disponible en ambas lenguas.

✚ H18: Existirá correspondencia entre la realización de actividades adicionales en el tiempo libre y la disponibilidad léxica en esa lengua.

Específicamente:

- H18(a): Los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas tendrán mayor léxico disponible que aquellos que no realizan ninguna.
- H18(b): No habrá diferencias de disponibilidad léxica entre lenguas en los grupos que realizan actividades adicionales en el tiempo libre y aquellos que no las desarrollan.
- H18(c): Todos los grupos de realización de actividades adicionales mostrarán mayor evolución en su disponibilidad léxica en ambas lenguas.

❖ Hipótesis en base a la motivación:

✚ H19: La muestra general tendrá una motivación mayor hacia el inglés que hacia el francés.

✚ H20: El alumnado más motivado obtendrá mejores resultados en los test de vocabulario receptivo, productivo y disponibilidad léxica de ambas lenguas.

✚ H21: Existirá relación entre la motivación y las distintas variables analizadas. Específicamente:

- H21(a): el grupo que cursa la sección bilingüe presentará mayor motivación general que el de la no- bilingüe
- H21(b): Las chicas tendrán mayor nivel de motivación general que los chicos.
- H21(c): Los alumnos que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas demostrarán mayor motivación que los que no realizan ninguno.
- H21(d): Los alumnos que realizan actividades adicionales en su tiempo libre en alguna o ambas lenguas poseerán mayor motivación que los que no realizan ninguna.

❖ Hipótesis acerca de la relación entre las distintas dimensiones léxicas:

- ✚ H22: existirá relación entre la motivación de los estudiantes y las puntuaciones obtenidas en las pruebas de las distintas dimensiones léxicas analizadas.
- ✚ H23: Los estudiantes con altas puntuaciones en el test de vocabulario receptivo (VLT y TTV) tendrán también puntuaciones elevadas en el test de vocabulario productivo (Lex30).
- ✚ H24: Existirá relación entre el tamaño del vocabulario receptivo y la disponibilidad léxica de ambas lenguas.
- ✚ H25: Existirá relación entre las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la prueba de vocabulario productivo (Lex30) y el número de palabras disponibles en cada idioma.

Todas estas hipótesis se contrastarán con los datos obtenidos en las distintas pruebas realizadas por el alumnado y se comprobarán en los dos momentos de medida, viendo si se cumplen en el pretest y en el postest. Como ya hemos mencionado, las hipótesis planteadas están relacionadas con los objetivos y con las variables de nuestro estudio, por lo que la Tabla 4.2 recogida en el anexo VIII, muestra dicha relación para simplificar y comprender mejor el significado de cada una de ellas. Todo ello, siguiendo una metodología científica que desarrollamos en el apartado que viene a continuación.

#### 4.2.4. Método de investigación

A través de una metodología cuantitativa, se pretende analizar la competencia léxica de los alumnos desde el punto de vista tanto receptivo como productivo, contrastando las diferencias de aquellos que participan en la sección bilingüe de Francés, con los que simplemente cursan estos idiomas como una asignatura más de Lengua Extranjera. Para ello, utilizamos un test para cada tipo de vocabulario: en el caso del productivo, empleamos el Lex30 de Fitzpatrick y Meara (2000), para el inglés, y la versión en francés utilizada en el estudio de De la Maya (2015). En cuanto al vocabulario receptivo, en inglés hemos utilizado el VLT (*Vocabulary Level Test*) desarrollado por Nation (1990) y perfeccionado por Schmitt et al., (2001) y una adaptación propia del TTV (*Test de la Taille du Vocabulaire*) de Batista (2014), previo proceso de pilotaje y validación un año antes.



Además, como nuestro objetivo es evaluar la competencia léxica, hemos medido y analizado también la disponibilidad léxica de los estudiantes con el fin de recoger el mayor número de aspectos de su léxico y poder conseguir este objetivo de la manera más completa posible. En nuestro estudio, siguiendo los pasos de Jiménez Catalán y Ojeda Alba (2009a, 2009b), Santos Díaz (2017) y De la Maya (2015) en el campo de la disponibilidad léxica, hemos utilizado una prueba de disponibilidad similar a la utilizada en estos estudios, pero reduciendo a seis centros de interés, que describimos más detalladamente en otros apartados de este trabajo, y posteriormente, la herramienta DISPOLEX para el tratamiento de los datos obtenidos en cada uno de esos centros. En este caso, la prueba era exactamente igual en ambos idiomas, simplemente con el nombre de cada centro en la lengua correspondiente.

Al utilizar todos estos instrumentos, dentro de este tipo de metodología, nuestra investigación también se puede encuadrar dentro de los estudios tipo encuesta, que abarca una amplia variedad de procedimientos y técnicas que tienen como objetivo común la obtención de información (Arnaus, 1995, citado en Cubo Delgado et al., 2011) y entre cuyas técnicas de recogida de datos más utilizadas se encuentran los cuestionarios y los test estandarizados.

Se trata pues, de un estudio cuasiexperimental, ya que se lleva a cabo en 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 con pretest y posttest, puesto que se ha tomado una medida de su vocabulario a principio del curso escolar y otra prácticamente a finales, dos momentos que consideramos muy oportunos para contrastar la evolución del léxico antes y después de las horas de instrucción planificadas, dado que nos permite comprobar lo que han aprendido los estudiantes a lo largo de ese curso académico.

#### **4.2.5. La muestra de estudio**

Continuando con la exposición de la particularidad de nuestro estudio, como venimos haciendo a lo largo de todo este capítulo, las características de la muestra sin duda, es uno de los puntos a tratar.

Desde que se reguló la convocatoria de Secciones bilingües en Extremadura, a partir del curso 2005/2006, las secciones de Primaria se iniciaban en el tercer ciclo y progresivamente se han ido implementando hasta los cursos más bajos de esta etapa, de manera que a día de hoy, los estudiantes que realizan su escolarización en un centro con sección bilingüe (y enfoque AICLE) terminan normalmente con alguna certificación de Cambridge que garantiza terminar la educación obligatoria (generalmente a los 16 años) con al menos, un nivel intermedio de inglés. No obstante, no ha ocurrido lo mismo con las secciones bilingües en francés, las cuales, son muy escasas en nuestra región y se han quedado estancadas en proyectos de centro que se implementan en el último ciclo, de manera que los pocos alumnos que optan por presentarse a las pruebas de certificación sólo pueden obtener un título de nivel básico A1. Por tanto, mostramos en la distribución de las secciones bilingües por idiomas en nuestra región (Tabla 4.3) y abordaremos más detenidamente este tema en el capítulo 3. Se puede comprobar que nuestra población (alumnos de Educación Primaria que cursen una sección bilingüe en francés) quedaba reducida a tres centros en toda la región, dos en Badajoz y uno en Cáceres. No obstante, el único que nos dio acceso para la participación de este alumnado fue un centro público de la ciudad de Badajoz. Todo ello justifica que el procedimiento de muestreo fuese por conveniencia, al tratarse de una población tan específica y reducida.

**Tabla 4.3.**

*Número de secciones bilingües en Extremadura por niveles y lenguas (año académico 2021-2022).*

	<b>Primaria</b>	<b>Secundaria</b>	<b>Total</b>
<b>Sección Bilingüe de Francés</b>	3	6	9
<b>Sección Bilingüe de Inglés</b>	147	110	257
<b>Mixtas (Inglés y Francés)</b>	0	2	2
<b>Sección Bilingüe de Portugués</b>	2	2	4

*Nota:* página web oficial de la Consejería de Educación y Empleo ([www.educarex.es](http://www.educarex.es)).

Nuestra muestra, por tanto, está compuesta por 50 estudiantes que en el momento de realizar el estudio se encuentran cursando 6º curso de Educación Primaria de dicho centro, de entre 11 y 12 años, distribuidos en dos grupos de 24 y 26 alumnos cada uno: el grupo A que cursa la sección bilingüe (grupo AICLE) y el grupo B que cursa la materia de lengua extranjera (grupo No-AICLE). Afortunadamente, todos los alumnos que formaban parte de la muestra inicial se han mantenido durante todo el estudio, contando en total con 21 niñas y 29 niños. En la Tabla 4.4 aclaramos su composición:

**Tabla 4.4.**

*Composición de la muestra de estudio*

	<b>Grupo 6ºA</b>	<b>Grupo 6ºB</b>
<b>Nº de sujetos</b>	24	26
<b>Chicas</b>	10	11
<b>Chicos</b>	14	15
<b>Sí realizan estudios extraescolares</b>	4 en inglés 3 en francés	10 en inglés 2 en francés
<b>No realizan estudios extraescolares</b>	20 en inglés 21 en francés	16 en inglés 24 en francés
<b>Sí realizan actividades adicionales en su tiempo libre</b>	15 en inglés 5 en francés	17 en inglés 7 en francés
<b>No realizan actividades adicionales en su tiempo libre</b>	9 en inglés 19 en francés	9 en inglés 19 en francés

Como características de esta muestra, 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. Respecto a este idioma, también se puede observar que tienen mayor contacto que con el francés, tanto en el contexto escolar como fuera de él, puesto que hay mayor número de estudiantes que realizan estudios extraescolares y lo practican en su tiempo libre.

Por todo lo expuesto, y conscientes de la poca población con estas características, la escasez de adaptación de los instrumentos. y la falta de datos sobre el conocimiento léxico en francés, consideramos de fundamental relevancia, continuar realizando estudios como este en el que se profundice en los aspectos del desarrollo léxico igual que se hace para el inglés.

#### **4.2.6. Instrumentos de medida y recogida de datos**

Para examinar todos los aspectos que pretendemos evaluar, hemos recogido información procedente de dos tipos de instrumentos: cuestionarios de carácter general relativos al perfil del alumnado y a su motivación, y test específicos sobre la competencia léxica, como ya hemos mencionado, respecto al vocabulario receptivo, el productivo y la disponibilidad léxica.

Anteriormente ya comentamos que una de las principales dificultades que hemos abordado en esta investigación ha sido, precisamente, la selección de los instrumentos. Esto se debe básicamente a dos razones fundamentales: la primera, la falta de test altamente utilizados y validados para medir el vocabulario en inglés con una versión homóloga en francés y la segunda, que el formato de estas pruebas no está pensado para niños de Primaria, por lo que hemos tenido que adaptar tanto el formato y la presentación de los test a una versión más simplificada y atractiva para ellos, como también gestionar la validación de esos test en francés.

Además, el hecho de aplicar varias pruebas nos obligaba a tener en cuenta el factor de la longitud (tanto en la extensión de la prueba como en el tiempo de aplicación). Por tanto, debíamos seleccionar instrumentos validados, fiables, breves y adaptados a las características de la corta edad de nuestros participantes, que tuvieran el mismo procedimiento para el inglés y el francés. A continuación, describimos cada uno de ellos.

## CUESTIONARIOS

### **Perfil general del alumnado** (*Anexo I*)

Antes de la realización de las pruebas, los alumnos cumplimentaron este cuestionario para obtener información sobre ellos en relación con las variables sociales y conocer las características de estos alumnos. Se trata de un cuestionario en español bajo el título de *Perfil general del alumnado*, basado en el *Language history questionnaire* concebido por Li et al. (2006) y utilizado ya en un estudio preliminar a éste también con alumnos de Primaria, dividido en tres partes:

1. Información general
2. Contacto con el inglés
3. Contacto con el francés.

En la primera parte, se solicitaba información acerca de las cuestiones siguientes:

- Datos del alumno/a (donde se recogen variables como el sexo, la edad, el curso...así como los datos identificativos del alumno)
- Lengua materna del alumno y de sus padres.
- Lenguas aprendidas en la escuela (comprende preguntas referidas a los idiomas estudiados en el centro, las asignaturas cursadas en otro idioma en el caso de la sección bilingüe, etc.)

En la segunda parte, se les preguntaba acerca de su aprendizaje del inglés fuera del horario y centro escolar, y las mismas preguntas se repetían en la tercera parte, pero aplicadas al francés:

- Experiencias extraescolares con lenguas: son preguntas principalmente sobre la relación del alumno con el idioma: si lo estudiaba fuera del colegio en clases particulares o academia, si entre sus aficiones en el tiempo libre se dedica a la práctica de este idioma (en cuyo caso debe indicar el tipo de actividad y el tiempo que le dedica), etc.

Este primer cuestionario se les administró una vez (en el pretest) ya que no era necesario recoger esta información de manera repetida. En el segundo momento de medida simplemente comprobamos de manera general que no había cambiado ningún aspecto de los recogidos y no fue necesario volver a cumplimentarlo de nuevo. De este

modo, a través de los diferentes apartados podemos esbozar un perfil acerca de las características de nuestra muestra y conocer las posibles variables que puedan influir en los resultados para que, posteriormente, nos ayuden a comprender mejor las puntuaciones de cada estudiante.

### **Cuestionario de Motivación** (*Anexo II*)

Una vez recogida la información general y personal de los alumnos, nos dispusimos a medir su motivación hacia las dos lenguas y hacia el aprendizaje de idiomas en general, con el fin de explorar la relación entre este aspecto y los resultados en las pruebas de conocimiento léxico. Para conseguirlo, tuvimos que realizar una adaptación de varios cuestionarios, sirviéndonos fundamentalmente del cuestionario de motivación utilizado por Alejo González et al. (2010) y Alejo González y Píquer Píriz (2016) validado y derivado del concebido por Dörnyei, Csizér y Németh (2006) y del utilizado en el trabajo de Píriz Rico (2015).

El test está conformado por un total de 44 preguntas repartidas en tres grandes bloques:

1. Motivación hacia el aprendizaje de lenguas en general (8 ítems)
2. Motivación hacia el aprendizaje del inglés (18 ítems)
3. Motivación hacia el aprendizaje del francés (18 ítems)

Todas ellas formuladas con el objetivo de incorporar los principales constructos teóricos acerca de la motivación recogidos en la bibliografía existente al respecto, y distribuidos en dos bloques: factores externos y factores internos. Dentro del primero se incluye:

- El profesor/a (ítems 19 y 25)
- La familia (ítems 18, 21, 23)
- La situación de aprendizaje (ítems 3, 5 y 24)

En lo que respecta al segundo bloque encontramos en concreto:

- Actitudes hacia la experiencia de aprendizaje (ítems 1, 11, 16, 20 y 22)
- Integratividad (ítems 6, 12 y 17)
- Instrumentalidad (ítems 8, 10, 15)
- Yo ideal (ítems 7 y 26)

- Confianza en sí mismo (ítems 9 y 14)
- Predisposición al esfuerzo (ítem 13)
- Ansiedad (ítems 2 y 4)

Dado que se ha probado la consistencia interna de estos constructos en un cuestionario aplicado a participantes de 13 y 14 años (similar a los sujetos de nuestra investigación) en el estudio de Alejo González y Piquer Píriz (2016, p. 9) y han demostrado su fiabilidad en las puntuaciones, nos basamos en su trabajo para aplicarlo con nuestra muestra.

Los 26 ítems que recoge el cuestionario (8 generales y 18 específicos hacia el idioma, que se duplican por hacer referencia tanto al inglés como al francés), están expresados en español y tienen un formato Lickert mediante el cual se pide al alumnado que se identifique con uno de los cuatro valores que van desde “completamente en desacuerdo” a “completamente de acuerdo”, De este modo, deben marcar una cruz para mostrar su grado de conformidad con la afirmación propuesta en cada uno de los enunciados. Para facilitar el mecanismo de respuesta y hacer más atractiva y visual la escala de estos grados, las cuatro opciones iban acompañadas de diferentes caras que indicaban con distintas expresiones el grado de acuerdo o desacuerdo, de forma que ellos sólo tenían que marcar con una cruz la casilla correspondiente a la cara que se ajustaba a su nivel de conformidad con la afirmación propuesta, tal y como se puede consultar en el anexo II.

### **PRUEBAS PARA MEDIR LA COMPETENCIA LÉXICA.**

Además de los cuestionarios anteriores, para medir su competencia léxica en las dos lenguas extranjeras de la manera más completa posible, los estudiantes cumplieron tres pruebas en cada idioma (que hacen un total de seis):

1. Test de vocabulario receptivo (*Anexo III y IV*)
2. Test de vocabulario productivo (*Anexo V y VI*)
3. Prueba de disponibilidad léxica (*Anexo VII*)

A la hora de seleccionar los test, hemos procurado que cumplan las cualidades que debe reunir cualquier instrumento de evaluación, como expone De la Maya (2015) en palabras de Bachman y Palmer (1996, p. 17): fiabilidad, validez, autenticidad, interactividad, impacto y practicabilidad.

En el caso de nuestros estudiantes, este último aspecto nos parecía uno de los más importantes ya que, es en los niveles más bajos donde más útil nos resulta conocer el proceso de adquisición de la competencia léxica para después, orientar la práctica docente. Como indican Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2005), al evaluar el vocabulario con alumnado de Educación Primaria y Secundaria, los objetivos y requisitos de los test deben ser claros para los estudiantes, ser adecuados a los niveles educativos en cuestión, evitar que sean largos en su administración, que nos aporten la mayor cantidad de información posible y haber sido previamente probados con alumnado de edad similar. En nuestro estudio, tras una previa búsqueda en la literatura científica y valoración de los instrumentos a nuestro alcance, la decisión final ha estado condicionada principalmente por el cumplimiento de los requisitos ya señalados, es decir: test de vocabulario validados y aplicados en estudiantes de edades similares, cortos en su realización, con instrucciones fáciles de comprender por niños y realizables en su aula de clase. A continuación, explicamos detalladamente las tres pruebas seleccionadas, así como el aspecto particular que medían y la versión en cada idioma.

**Test de vocabulario receptivo: VLT: Vocabulary Levels Test (Anexo III)**

Para medir el vocabulario receptivo de los alumnos, el VLT (Schmitt et al., 2001) nos parecía la mejor opción ya que tiene la ventaja de haber sido utilizado en todo el mundo con diferentes tipos de muestras, entre las que se encuentran adolescentes y pre-adolescentes, lo cual, se ajustaba mucho a lo que buscábamos. En concreto, este es uno de los instrumentos más utilizados para medir el conocimiento léxico de AICLE en el contexto español, con lo cual, nos permitiría realizar comparaciones con otras muestras de características similares.

Desarrollado por Nation (1983) y perfeccionado por Schmitt et al. (2001), el VLT es la prueba de conocimiento de vocabulario más utilizada (Schmitt, 2010). Se trata de una prueba de reconocimiento de vocabulario que se basa en el emparejamiento de definiciones con su palabra correspondiente. Este test, que en principio se concibió como una prueba diagnóstica, se centra en el vocabulario sobre cinco bandas o niveles que van de mayor a menor frecuencia, de ahí el nombre del test. Los cuatro primeros se basan en dicho análisis de frecuencia y corresponden al número de familias de palabras que se consideran suficientes para participar en una conversación diaria (2.000); para permitir acceso inicial a la lectura comprensiva (3.000); para permitir la lectura



independiente (5.000); y para permitir el uso avanzado en la mayoría de los casos (10.000). El quinto nivel se centra exclusivamente en el vocabulario académico que mide el reconocimiento de las palabras contenidas en el AWL (Coxhead, 2000). A fin de simplificar la prueba y adaptarnos a las características de nuestra muestra, nos basamos en la versión de las 1.000 palabras más frecuentes.

Con este diseño de emparejamiento, se minimizan las conjeturas y garantiza la fiabilidad de los resultados. Además, todas las palabras testadas y las que se presentan en las definiciones, pertenecen al nivel probado o a niveles inferiores (Schmitt et al., 2001). Destacamos este aspecto de reducir la adivinación y minimizar las conjeturas ya que, en el estudio preliminar con una muestra de idénticas características, utilizamos el test X\_Lex (de tipo sí/no) para medir el tamaño de vocabulario receptivo y una de las razones por las que se decidió cambiar de instrumento, era precisamente que los niños intentaban adivinar la palabra o asociarla a alguna conocida para marcarla, obteniendo en algunos casos sobreestimaciones del vocabulario que no garantizaban el conocimiento real de esas palabras.

#### TTV : Test de la Taille du Vocabulaire (Anexo IV)

Este test es la versión homóloga en francés del VLT, desarrollada por Batista en 2014, y fue una de las fuertes ventajas que nos condujo a decidimos por estas pruebas de vocabulario receptivo.

El TTV se inspira en el ampliamente utilizado Test de Nivel de Vocabulario (VLT) de Nation (1990) y sigue las directrices descritas por Schmitt et al. (2001). Siguiendo el mismo proceso de ejecución que el original, se trata de reconocer y emparejar las definiciones con su palabra correspondiente, lo cual, también era una ventaja a la hora de administrar el test con los niños puesto que, al ser el funcionamiento igual, las instrucciones y el proceso se simplificaban bastante. El TTV se basa en listas de frecuencia recientes basadas en corpus para el francés (Baudot, 1992; Lonsdale y LeBras, 2009). Inicialmente, Batista (2014) probó una versión piloto con 63 participantes, y luego administró una versión mejorada a 175 participantes de cuatro niveles de competencia, obteniendo unos resultados que avalan la validez del test. Gracias a esta autora, hemos podido contar con el procedimiento de adaptación al francés de uno de los mejores test receptivos, y nos facilitó enormemente nuestro propio proceso de adaptación del test a las características de la muestra, puesto que, al aplicar

la versión 1k en inglés, teníamos que utilizar una prueba basada en esta misma banda de frecuencia en francés, a fin de poder comparar posteriormente resultados en ambas lenguas. No obstante, el TTV original de Batista, arranca en la banda de las 2.000 y 3.000 palabras, por lo que tuvimos que adaptarlo a la banda inferior y replicar el proceso de validación del test dentro de nuestras posibilidades y de las características de nuestro contexto.

### **Test de vocabulario productivo:**

#### Lex30 en sus dos versiones: inglesa y francesa (Anexos V y VI)

En cuanto al vocabulario productivo, nos hemos servido del test Lex30 diseñado por Meara y Fitzpatrick (2000) para el inglés, utilizado en diferentes trabajos con estudiantes de esta lengua (Alejo González y Piquer Píriz, 2016; Jiménez Catalán y Moreno Espinosa, 2005; Moreno Espinosa, 2009) y la adaptación al francés utilizada por De la Maya en 2015 con estudiantes de Secundaria, que ha sido reformulado y validado recientemente en De la Maya y Mora (2023).

Esta prueba consiste en una tarea de asociación de palabras en la que se presentan al estudiante 30 palabras estímulo, en formato de tabla, para que proporcione hasta un máximo de 4 respuestas para cada una de ellas (un total de hasta 120 palabras) en un tiempo máximo de 15 minutos en total. Tal y como afirman sus autores originales, no existen respuestas predeterminadas, por lo que, en este sentido, el test se asemeja a una tarea de producción libre, pero al mismo tiempo, las palabras que sirven como estímulo imponen ciertas restricciones en las respuestas por lo que comparte las ventajas de los test productivos con contexto limitado (De la Maya, 2015).

El Lex30 se diseñó con varios objetivos en mente (Meara y Fitzpatrick, 2000, p. 22): generar suficiente material léxico para permitir una estimación fiable del vocabulario productivo propio, ser fácil de administrar y requerir poco tiempo para hacerlo. El modelo de adquisición de vocabulario que subyace a esta propuesta se basa en la frecuencia de las palabras, de modo que las más frecuentes son las primeras que se adquieren. Estas mismas bases son las que constituyen la versión francesa (Lex30-F), el cual, mantiene el mismo formato y procedimiento que el test en inglés para su realización y corrección.

Así, la razón por la que nos inclinamos por este test era la gran ventaja que nos ofrecía: en primer lugar, contar con versiones homólogas en ambas lenguas, segundo la fiabilidad demostrada, y por último, la libertad de producir vocabulario a los alumnos sin ser demasiado largo para no fatigarles de cara al resto de pruebas.

### **Prueba de Disponibilidad léxica en inglés y francés (Anexo VII)**

Esta prueba escrita consiste en medir el vocabulario disponible de los estudiantes en torno a centros de interés. Siguiendo los estudios sobre el inglés como lengua extranjera (Cangas Alonso, 2017; Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017; Jiménez Catalán, 2014; Jiménez Catalán y Ojeda Alba, 2009a, 2009b) y los escasos de francés como lengua extranjera (De la Maya, 2015 y Santos Díaz, 2015,2017), elaboramos una versión simplificada de esta prueba donde se les ofrecían a los estudiantes varios centros de interés sobre los que podían aportar todas las palabras que conocieran (y recordasen en ese momento) sobre ese tema, midiendo así el vocabulario disponible en un tiempo limitado: dos minutos por cada centro.

Tradicionalmente, los estudios que han evaluado la disponibilidad léxica contaban con un total de 16 centros con temas cotidianos como la escuela, la ciudad, los alimentos, las partes del cuerpo, etc. que suelen coincidir con muchos de los temas que se estudian en clase de lenguas extranjeras un curso tras otro. En nuestro caso, debido a la temprana edad de los participantes y su bajo nivel de competencia en ambas lenguas para realizar una prueba con tantos centros de interés, decidimos adaptarla a su nivel de competencia y reducirla a seis centros de interés para garantizar una mejor realización de la prueba. Lógicamente, los centros de interés eran los mismos en las dos lenguas, de manera que pudiésemos comparar el léxico disponible en una y otra.

Además de presentar las instrucciones por escrito al inicio de la prueba, fueron explicadas de manera oral antes de comenzarla, para asegurarnos de que habían comprendido bien las normas. Cada centro contaba con un espacio en blanco amplio para no poner límite de respuestas, sino que pudieran escribir en él todas las palabras que conocieran y les diese tiempo. Estos centros eran los descritos en la Tabla 4.5:

**Tabla 4.5.***Centros de interés de la prueba de disponibilidad*

1. Les parties du corps	1. Body parts
2. Les repas	2. The food
3. L'école	3. The school
4. Les animaux	4. The animals
5. Les vêtements	5. The clothes
6. Les couleurs	6. The colours

Queremos puntualizar que esta prueba en particular fue la que les resultó más amena de realizar y su administración resultó más sencilla de lo que pensábamos, por lo que, a falta de pruebas específicas para este público, el formato y funcionamiento nos parece bastante acertado para utilizar con este tipo de participantes. No podemos decir lo mismo del proceso de corrección y puntuación de la prueba, pues implica un procedimiento bastante delicado que explicamos posteriormente.

#### **4.3. Administración de los cuestionarios y tratamiento de la información**

El presente estudio de doctorado comenzó su andadura aproximadamente en octubre de 2014 y se basa en un estudio preliminar realizado como trabajo final de Máster cuyos resultados pueden encontrarse en el artículo de la revista Campo Abierto de Mora Ramos (2014) y en el capítulo de libro en Educación Intercultural de Mora Ramos (2016). Con respecto al periodo de recogida de datos, la administración de pruebas se realizó en dos momentos distintos del curso escolar 2015/2016: el primero (Pretest), en noviembre de 2015, y el segundo (Postest), entre mayo y junio de 2016. Previamente, desde finales de 2014 se contactó con el profesorado de francés para presentarle el proyecto al centro y planificar el proceso de realización con el alumnado a su cargo, y durante principios de 2015 se pilotaron las pruebas necesarias para la recogida de información.

La tutora de los alumnos se encargó de informar a los padres y/tutores legales del proyecto de investigación vía Rayuela (plataforma oficial de comunicación entre familias y centros educativos en Extremadura) y como no tuvimos negativa por parte de ninguno de ellos, procedimos con la administración de pruebas sin problemas en ese aspecto. Para cada momento de medida, la recogida de datos supuso cuatro sesiones de clase de cincuenta minutos en el caso del pretest, que no tuvieron lugar el mismo día, sino que se llevaron a cabo a lo largo de dos semanas seguidas; y tres sesiones para el segundo momento (postest). Mostramos en la Tabla 4.6 las pruebas que se administraron en cada uno de ellos:

**Tabla 4.6.**

*Pruebas administradas en cada momento de la investigación.*

<b>Pretest</b>	<b>Postest</b>
Cuestionario general sobre el alumnado y cuestionario de motivación	
VLT y TTV	VLT y TTV
Lex30 y Lex30-F	Lex30 y Lex30-F
Prueba de disponibilidad léxica en inglés y francés.	Prueba de disponibilidad léxica en inglés y francés.

Todas ellas se realizaron en grupo y por escrito, explicando previamente de forma oral y en español, en qué consistía cada prueba para asegurarnos bien de que comprendían lo que se les pedía, recordando las instrucciones por escrito también. Se procuró rebajar tensión en cada una de ellas recordando su anonimato y que no se trataba de ningún examen ni control que llevase calificación o consecuencia alguna sobre sus notas, sino de una forma de ayudar a investigar sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, y verdaderamente, la disposición del alumnado fue estupenda en todas las pruebas. Afortunadamente, no tuvimos ningún incidente durante la realización de las pruebas y asistieron los mismos alumnos, por lo que contamos con el mismo tamaño muestral en ambos momentos de medida.

De todas las pruebas, las más sencillas de realizar para los estudiantes fueron el cuestionario general y el de motivación, ya que toda la información estaba en español y simplemente era responder a preguntas sencillas sobre ellos y sobre su motivación hacia las lenguas. Por el contrario, las que más les costaron fueron las de vocabulario receptivo y especialmente el productivo.

En lo que respecta al tratamiento de la información, utilizamos el paquete Excel (Microsoft Office 2019) para la elaboración de tablas y gráficos con la información de los participantes obtenida del cuestionario general y el de motivación. Por otro lado, para las pruebas estadísticas nos servimos del paquete estadístico SPSS (versión 19) con las que obtuvimos los resultados después de corregir y puntuar las pruebas de conocimiento léxico.

Todos ellos nos permitieron analizar los datos de la siguiente manera:

- Obtener descriptores de los datos, como la media o la desviación estándar de la motivación de los estudiantes y del conocimiento del vocabulario.
- Llevar a cabo un análisis de correlación para determinar la relación entre las diferentes áreas del léxico y la motivación.
- Explorar el crecimiento del vocabulario a lo largo de un curso académico.
- Analizar las diferencias entre los grupos AICLE y No-AICLE en cuanto a la motivación y el conocimiento del vocabulario.
- Examinar las diferencias en función de las diferentes variables como el género, la motivación, los estudios extraescolares y las actividades adicionales.

Para los análisis inferenciales nos hemos basado en la aplicación de los criterios de: variable cuantitativa continua, normalidad (K.S.), aleatoriedad (Rachas) y homocedasticidad (Levene) a la hora de aplicar una prueba paramétrica o no paramétrica, que dejamos reflejadas en el anexo IX de resultados. Por último, en lo que respecta al proceso de pilotaje de algunas pruebas, y la posterior corrección y puntuación de los test, nos paramos a continuación a detallar los aspectos particulares de cada uno de ellos procurando la máxima transparencia con vistas a posibles réplicas de nuestro estudio en el futuro.

- **Cuestionario del Perfil General del alumnado**

Al tratarse de un cuestionario sencillo de recopilación de información, simplemente recabamos la información proporcionada por los estudiantes, la clasificamos y organizamos en tablas y gráficos tanto de Excel (Microsoft Office 2019) como de SPSS (versión 19.0). Dicha información, la utilizamos para esbozar el perfil general de nuestra muestra y definir las variables del estudio con las que posteriormente, trabajar y contrastar los resultados de conocimiento léxico y motivación del alumnado.

- **Cuestionario de motivación**

Para la corrección de la prueba de motivación y la estimación de las puntuaciones del alumnado participante se han seguido los mismos criterios de los test en los que nos basamos y que ya citamos en el apartado anterior. Así, se ha asignado una valoración comprendida entre 1 y 4 puntos para cada uno de los enunciados, en función de la respuesta proporcionada por el alumno, que posteriormente se ha transformado en una escala de 0 a 100 siendo la correspondencia de la manera que se muestra en la Tabla 4.7:

**Tabla 4.7.**

*Escala Likert de las preguntas del cuestionario de motivación y su puntuación correspondiente.*

<input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo: 1 punto.	= 25
<input type="checkbox"/> En parte en desacuerdo: 2 puntos.	= 50
<input type="checkbox"/> En parte de acuerdo: 3 puntos.	= 75
<input type="checkbox"/> Completamente de acuerdo: 4 puntos.	= 100

Esta puntuación se asignó para todas las preguntas a excepción de los ítems con formulación negativa (2, 11, 19, 20, 22 y 24) en los que se realizó la valoración con la misma correspondencia, pero a la inversa (en lugar de puntuar 4 puntos la opción de completamente de acuerdo se puntuaba con 1 punto, y así sucesivamente con el resto).

Por lo tanto, la puntuación final de la prueba se obtiene sumando las puntuaciones obtenidas en cada apartado. De esta forma, obtuvimos una puntuación total de la motivación de cada participante y la clasificamos en: baja (si tenía una puntuación entre 1 y 40), media (entre 41 y 70) y alta (desde 71 hasta 100). Con esta motivación global pudimos realizar comparaciones entre los dos grupos en función de las distintas variables y en cada lengua. Además, para conocer mejor la motivación de cada alumno dentro de su nivel (alta, media o baja), también examinamos las dimensiones que engloba, realizando tablas con las puntuaciones obtenidas en cada una y contrastando las diferencias entre grupos. Todo ello fue posible a través del paquete estadístico SPSS.

- **Vocabulario receptivo en inglés: VLT**

Para medir el tamaño del vocabulario receptivo, utilizamos la banda de frecuencia de 1000 palabras de la versión del *Vocabulary Level Test* (Schmitt et al, 2001) (en adelante, VLT).

Como ya explicamos anteriormente, esta prueba consiste en emparejar una palabra objetivo con su equivalente en inglés. Las palabras seleccionadas entre las mil más frecuentes de inglés se organizan en grupos de seis con tres definiciones o equivalentes en español. La prueba utilizada aquí consta de diez grupos de seis palabras y tres definiciones. La corrección es muy sencilla puesto que simplemente hay que realizar el recuento de las palabras correctas. En consecuencia, la puntuación mínima que puede obtenerse en la prueba era 0 y la puntuación máxima 30. El tiempo de aplicación es de 10 minutos. En el encabezado los informantes rellenan sus datos (centro, curso, fecha y nombre), después leen las instrucciones, que la investigadora explicó también de forma oral para que no hubiese ninguna duda, y por último se consulta un ejemplo de muestra para comprender mejor el mecanismo de la prueba (*ver anexo III*). En nuestro caso, resultó una prueba de fácil aplicación y corrección dado que al ser una prueba de reconocimiento de vocabulario no era necesario ninguna edición de las respuestas ni tratamiento previo de los datos.

Una vez recolectados los resultados de las pruebas, esto es, el número de palabras que habían reconocido correctamente cada sujeto, reunimos los datos del pretest y el Postest y los analizamos con el SPSS.



- **Vocabulario receptivo en francés: adaptación y pilotaje del TTV**

Gracias al trabajo de Batista (2014) no solamente contamos con un nuevo test de vocabulario receptivo (dentro de los escasos que existen en francés) equivalente al VLT, sino que contamos con un trabajo de investigación que desarrolla el procedimiento de construcción y adaptación de una prueba, que fue justamente lo que necesitábamos realizar en el nuestro. Por lo tanto, pudimos basarnos en su trabajo para seguir los pasos necesarios a fin de conseguir adaptar el test a nuestra muestra. Siguiendo a esta autora, replicamos el proceso de construcción con los pasos que se exponen en la Figura 4.3.

**Figura 4.3.**

*Resumen de los pasos clave para construir el TTV*

The key steps to build the TTV can be summarized as follows:

- | <b>Building the TTV</b> |   |
|-------------------------|---|
| 1.                      | Identify a frequency word list  |
| 2.                      | Select words (nouns, adjectives and verbs) randomly from the list for each section of the test        |
| 3.                      | List the words (from the same class of speech) in groups of six (six words = one cluster)             |
| 4.                      | Create 10 groups of words on each section (following the 2:1:1 ratio for nouns, verbs and adjectives) |
| 5.                      | Put each group of six option words in alphabetical order  |
| 6.                      | Write short definitions for each option word, using high frequency words only                         |
| 7.                      | Among the six definitions, choose three of them randomly  |
| 8.                      | Put the three definitions in length order (from shortest to longest)                                  |
| 9.                      | Display the option words in one column (to the left) and the definitions in another (to the right)    |

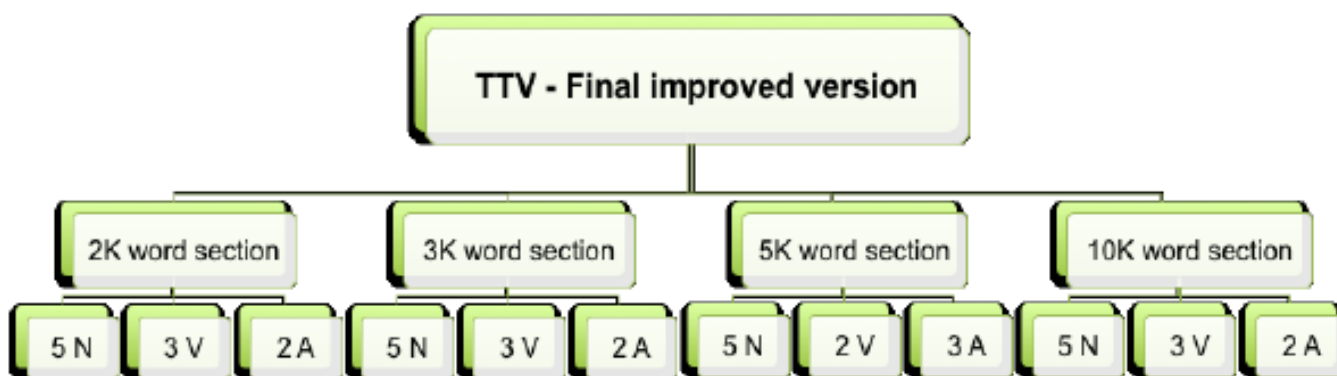
*Nota:* Tomada de “A receptive vocabulary knowledge test for French L2 learners with academic reading goals” (p. 43) por R. Batista, 2014, Tesis Doctoral presentada en Montreal: Universidad de Concordia.

Basándose en la recomendación de Fulcher (2010, citado por Batista 2014) de comenzar la prueba con las preguntas más fáciles para motivar a los participantes, las revisiones posteriores en esta fase incluyeron el cambio de la secuencia de los grupos en cada sección para mostrar primero las preguntas con mayor facilidad de ítems.

En nuestro caso, como ya estaba realizado el paso 1 y seleccionadas las listas de frecuencia, fuimos directamente al diccionario de Lonsdale y Le Bras, 2009 para elaborar la banda de frecuencia de las primeras 1.000 palabras más frecuentes. Tal y como hizo la autora, seleccionamos nombres, adjetivos y verbos de manera aleatoria. Continuamos con el resto de los pasos de la Figura 4.4 hasta obtener la primera versión de nuestro TTV de 1k. Al igual que ella, probamos esa versión inicial con un grupo de características lo más similares posibles a la muestra de nuestro estudio. Tras comprobar los pequeños errores que solucionar y realizar los análisis de fiabilidad y validez, obtuvimos la versión final de la prueba, que es la que hemos utilizado en nuestra investigación y respeta el modelo original del TTV:

**Figura 4.4.**

Distribución de los grupos de palabras en cada sección del TTV en la versión final



*Nota:* Tomada de “A receptive vocabulary knowledge test for French L2 learners with academic reading goals” (p. 55) por R. Batista, 2014, Tesis Doctoral presentada en Montreal: Universidad de Concordia.

Una vez conseguido el formato final de la prueba y administrada a los estudiantes de nuestra investigación, el proceso de corrección, tratamiento de datos y análisis de estos, fue el mismo que con el VLT, permitiéndonos realizar posteriormente contrastes entre las puntuaciones obtenidas en inglés y francés de ambos momentos con el SPSS.

**Lex30 (en inglés y francés)**

Para la corrección y tratamiento de este test, es necesaria una revisión y edición previa de los datos obtenidos. En nuestro caso, utilizamos una hoja de cálculo de Excel 2019 para registrar las respuestas de los alumnos y siguiendo las pautas establecidas por los estudios previos (Meara y Fitzpatrick 2000, De la Maya 2015, De la Maya y Mora, 2023), revisamos una por una cada respuesta aplicando los mismos criterios de corrección y alguna decisión propia que tuvimos que tomar al no contemplarse algún caso particular en los anteriores. Todos estos criterios son los siguientes:

- No se contabiliza como respuesta repetir una palabra que aparezca como estímulo o en el ejemplo de las instrucciones, es decir, si ha respondido 3 palabras y una de ellas coincide con un estímulo se cuentan 2 respuestas válidas. Esto no afecta a la puntuación final, pues las palabras de los estímulos y del ejemplo pertenecen a las 1.000 más frecuentes y estas tienen una puntuación de 0 en el cálculo final.
- Igualmente se eliminan las palabras repetidas, es decir, la misma palabra como respuesta a diferentes estímulos, pues no afecta a la puntuación y no muestra más vocabulario productivo.
- Tampoco contabilizamos las palabras en otra lengua distinta de la evaluada (inglés o francés) siempre que no se traten de neologismos integrados en el uso corriente de la lengua (por ejemplo *baskets* o *tennis* en francés, como también *croissant* en inglés) o de casos cognados, en los que la palabra tiene la misma forma en dos idiomas diferentes (*important* en inglés y francés, *dos* en francés y español o *chocolate* en inglés y español).
- Lógicamente, no se van a contar ni puntuar las respuestas con palabras inventadas (*aspirashion* o *norange*) ni marcas comerciales o nombres propios (*Pilot*, *Fifa*, *Disneychannel*, *Mozart*, *Jesús*, *Superman*, etc.).
- Si una palabra se ha escrito mal, se aplica la corrección ortográfica. En los estudiantes de lengua extranjera, y más en los de baja competencia como los nuestros, son muy frecuentes errores en la escritura. En francés, por ejemplo, escribir la palabra sin tilde o con la tilde aguda (que es la que conocen en español) en lugar de la tilde grave (*mére* = *mère*), olvidar la “e” final que no se pronuncia en francés (*voitur* = *voiture*), y también en inglés, confundir consonantes (*jirafe* = *girafe* / *acuatic* = *aquatique*, etc.), olvidar dobles

consonantes o ponerlas demás (*yellow = yellow / guitarre = guitare*), escribir la palabra en función de la pronunciación (*mam = mum / muton = mouton*) ... En todos esos casos se ha corregido a la forma ortográfica correcta en francés o inglés.

- Siguiendo a los investigadores anteriores, se neutralizan las variantes flexivas. En el caso de los sustantivos y adjetivos se transforman todos a la forma masculina singular (*friends = friend / petite = petit*) salvo cuando la variación de género cambia el significado de la palabra, y en el caso de los verbos a la forma del infinitivo (*goes = go / déteste = détester*), guardando la excepción de quedar el participio pasado y participio presente cuando funciona como adjetivo. Para los adverbios, en francés hemos contado las palabras con los prefijos y sufijos más frecuentes (-ment, -ième, re-, in-, dé-) y en inglés (-ly, -ily, -ically) procurando respetar los criterios aludidos de Bauer y Nation en esta lengua y De la Maya en francés.
- En caso de duda, consultamos diccionarios especializados para cada lengua (los mismos que especificamos después para la disponibilidad léxica) y si la palabra aportada como respuesta del alumno no estaba recogida en ninguno de ellos, tampoco se contabilizaba.

Una vez realizada la revisión de las respuestas y la edición de datos aplicando los criterios expuestos, pasamos a la puntuación de los resultados, estableciendo el perfil de cada alumno y valorando los resultados globales de cada grupo para las dos lenguas. Continuando con lo establecido por Meara y Fitzpatrick (2000), y otros estudios con este test como Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2005) en alumnos de Primaria, partimos de cuatro niveles en función de la banda de frecuencia a la que pertenecen las respuestas aportadas por los estudiantes, para después asignarles una puntuación correspondiente, de la forma que se muestra en la Tabla 4.8.

Así, en la misma hoja de cálculo de Excel donde registramos las respuestas de los alumnos y la corrección de las palabras necesarias, hemos realizado la correspondencia con el nivel a la que pertenecían y por tanto, los puntos que iban teniendo, para finalmente calcular la puntuación total obtenida en el test. Este proceso ha sido el mismo para la versión del test en cada lengua, y repetido para el pretest y posttest.

**Tabla 4.8.**

*Niveles de las palabras y puntuación correspondiente del Lex30.*

- <a href="#">Nivel 0</a> : palabras gramaticales de alta frecuencia, nombres propios y números.	0 puntos
- <a href="#">Nivel 1</a> : las 1000 palabras de contenido más frecuentes.	
- <a href="#">Nivel 2</a> : las segundas 1000 palabras más frecuentes.	1 punto
- <a href="#">Nivel 3</a> : resto de palabras no contenidas en los niveles anteriores.	

Una vez calculados estos resultados, los pasamos a un fichero del paquete estadístico SPSS para su análisis descriptivo e inferencial.

- **Prueba de disponibilidad léxica**

Inversamente a la facilidad de la estructura y administración de la prueba, la corrección de la misma conlleva un extenso proceso previo de edición de datos y, posteriormente, el tratamiento informático de estos.

#### Edición de los datos

Tras la aplicación de la prueba en cada momento, se requiere de una revisión exhaustiva de las palabras proporcionadas por los participantes validando, unificando y corrigiendo las respuestas obtenidas. Para llevar a cabo dicha tarea, nos hemos basado en los protocolos establecidos en investigaciones anteriores sobre disponibilidad léxica con el objetivo de continuar, en la medida de lo posible, con criterios ya consensuados y aplicados en trabajos anteriores que permitan la posterior comparación con otros de características similares. En todos ellos, se dedica buena parte de los capítulos a la explicación de los protocolos de lematización, que facilitan tanto el tratamiento y cálculo de los datos, como la toma de decisiones a la hora de eliminar o incluir una palabra.

Tal y como puntualiza De la Maya (2015), al encuestar a los informantes en una lengua extranjera, como en nuestro caso el francés y el inglés, “se observa una interferencia constante de la lengua materna y de la primera u otras lenguas extranjeras aprendidas, tanto en la grafía como en la formación de palabras” lo cual, siguiendo las palabras de la autora:

requiere una reflexión profunda por nuestra parte ya que los resultados obtenidos estarán ligados a los criterios adoptados para el tratamiento de los datos y, consecuentemente, repercutirá en el posible cotejo con materiales de otras fuentes” (Carcedo González, 2000; Samper Hernández, 2002; citados en De la Maya, 2015).

Al tratarse de respuestas en dos lenguas distintas, nos hemos apoyado en varios diccionarios de referencia: para el francés, el *Dictionnaire de l'Académie française* en su novena edición, el *Trésor de la langue française* (informatizado) y el diccionario de frecuencia de Lonsdale y Le Bras (2009), mientras que para el inglés hemos consultado el diccionario de *Cambridge, Oxford, McMillan*, y como último recurso, el actual *Wordreference* que sirve para ambas lenguas.

Teniendo en cuenta muchas de las consideraciones para las palabras producidas en el Lex30 y los criterios de los estudios citados, indicamos cuáles han sido en nuestro caso, los criterios generales de edición de datos, e igualmente, los criterios específicos para cada lengua extranjera, así como las decisiones concretas de nuestro trabajo adoptadas en cada centro de interés, dedicando un apartado a continuación a cada uno de estos aspectos.

- **Criterios generales de edición de datos de disponibilidad léxica.**

En este apartado seguimos las normas generales de edición del Proyecto Panhispánico recogidas en la página web del proyecto (Borrego Nieto et al., s.f.) y como ya hemos comentado, en aspectos comunes de las investigaciones sobre la disponibilidad léxica. Estos criterios coinciden con algunos de los descritos en la prueba de vocabulario productivo y son los siguientes:

- ✓ Eliminar términos repetidos.
- ✓ Corrección gráfica y ortográfica (tildes, falta de consonantes o vocales, errores de escritura o confusiones en alguna letra, etc.).

- ✓ Unificación ortográfica (en las palabras que admiten más de una grafía se decide la forma y se pone la misma para todos a fin de evitar que se cuenten como entradas distintas, por ejemplo *yaourt* y *yahourt*).
- ✓ Neutralización de variantes flexivas (poner los verbos en infinitivo siempre, todos los sustantivos y adjetivos en la forma masculina singular salvo excepciones).
- ✓ Unión de las formas plenas y los acortamientos de palabras (en vez de dejar las abreviaciones se pone la palabra completa, por ejemplo *maths* = *mathematics* / *mathématiques*).
- ✓ Extranjerismos y neologismos (se conservan los que están reconocidos y registrados en el diccionario pero se eliminan los que se consideran resultado de la transformación de palabras de la lengua materna. Por ejemplo: “*amarille*”).
- ✓ Amplitud de las relaciones asociativas (rechazar palabras que no tienen relación ni primaria ni secundaria con el centro de interés demandado).
- ✓ Préstamos léxicos (las palabras que se escriben igual en español que en inglés o francés, por ejemplo: *pizza*, *baguette*, etc. se aceptan salvo si la pronunciación es igual).

#### - **Criterios específicos para el inglés**

Como comentábamos en el capítulo 3, hay que tomar en consideración las particularidades de estudiar la disponibilidad léxica en una lengua extranjera, pues varía con respecto a la de la lengua materna. En el caso del inglés, es el idioma en el que más estudios se han realizado como lengua extranjera, por lo que, para el análisis de resultados en los de Agustín Llach y Fernández Fontecha (2014), Canga Alonso (2017), Jiménez Catalán y Ojeda Alba (2009a, 2009b), Jiménez Catalán y Fernández Fontecha (2019) y Santos Díaz (2015).

Además de los criterios generales de edición de datos a la hora de eliminar o incluir respuestas, para el listado definitivo de las palabras en inglés hemos debido aplicar ciertas determinaciones teniendo en cuenta las características de esta lengua. Estas han sido principalmente:

- Cambiar palabras en plural por su forma en singular, a menos que en inglés sean plurales, como por ejemplo: *trousers*.
- Descartar palabras en español y nombres propios.
- Adoptar el infinitivo simple de las formas verbales propuestas, salvo que aparezcan como entradas léxicas en los diccionarios ya citados. Así, hemos transformado *wearing* en *wear* para incluirla en la lista de palabras.
- Mantener las formas verbales irregulares y contarlas como vocablos diferentes. Por esta razón hemos contado como dos palabras las respuestas *eat* y *ate*.
- Incluir las abreviaturas si se incluyen como entradas léxicas en los diccionarios (por ejemplo, *mum*).
- Separar con guiones las unidades léxicas con un significado lexicalizado, como por ejemplo: *fish-and-chips*.
- Suprimir las respuestas referentes a títulos de películas, programas, series o libros, nombres de personajes y cualquier término que no tenga una relación primaria o secundaria con el centro de interés. En nuestro caso hemos dejado fuera algunas como *Nemo* y *Masterchef*.
- Para la corrección ortográfica hemos tenido en cuenta los errores frecuentes y que forman parte del aprendizaje de la lengua para aceptar palabras que, aunque no estén correctamente escritas en inglés, se puedan comprender al pronunciarlas o se vea claramente la equivalencia con la forma ortográficamente correcta. Es el caso de palabras como *elephan* (*elephant*), *break* (*bread*), *appel* (*apple*) y *noise* (*nose*).

#### - **Criterios específicos para el francés**

La proporción de estudios que miden la disponibilidad léxica en francés como LE es mucho menor, por lo que la referencia fundamental ha sido el trabajo de De la Maya (2015), que ya incluye criterios unificados de investigaciones anteriores para el francés como los de Gougenheim et al. (1956) y Mackey et al. (1971), otras más recientes como los de Rodríguez (2009) y Dupré (2007) en Canadá, así como de aquellas que toman el español como LE y son fundamentales en el campo de la disponibilidad léxica como Carcedo González (2000) y Samper Hernández (2002).



Las características de esta lengua nos han hecho tomar en ciertas ocasiones decisiones específicas que no se han presentado con el inglés. Estas se han producido especialmente en lo referente a la corrección ortográfica, pues como ya mencionamos anteriormente, las particularidades como los tres acentos o las dobles consonantes y vocales, como también las vocales o consonantes finales que no se pronuncian, por ejemplo, hacen que los estudiantes proporcionen respuestas que requieren de un procesamiento y criterios específicos. En nuestro estudio, dichos criterios han sido los siguientes:

- Debido a la ausencia de correspondencia entre fonemas y grafías, no se suprimen las respuestas que conforman una transcripción de la pronunciación de las palabras siempre y cuando, no se confunda con otra palabra existente o perteneciente a otro campo léxico. Este es el caso del alumno ID42 que ha presentado la respuesta “*suris*” aunque la palabra en realidad se escribe en francés como “*souris*” pero se corresponde con la pronunciación de la misma [SURI].
- Dada la particularidad de la vocal “e” que en francés es muda en muchas palabras, aceptamos las palabras escritas sin ella como “*giraf*” (*girafe*) y “*jamb*” (*jambe*).
- También ocurre con los problemas de percepción o articulación por parte de hispanohablante de los distintos sonidos del francés debido a la ausencia de estas en español, como por ejemplo la respuesta del ID26 de “*linettes*” (*lunettes*) pues en español no tenemos la vocal [y] con lo cual, el estudiante lo aproxima a las vocales que conoce como la u o en este caso la i.
- Puesto que los adjetivos en francés concuerdan en género y número se unifican a la forma masculina y singular: *violette* = *violet*, *blanche* = *blanc*.
- Son frecuentes en francés también los acortamientos de ciertas palabras como *maths* de *mathématiques*.
- Se aceptan palabras que, a pesar de incluir errores ortográficos, son comprensibles en el registro oral (por ejemplo: *tete* = *tête*, *elephant* = *éléphant*).

- Para los extranjerismos hemos aplicado dos criterios: primero, eliminar las palabras que se han proporcionado en español o en otra lengua cuando no se conoce o recuerda el término correspondiente en la lengua francesa (por ejemplo, no hemos incluido las palabras *pencil*, *blue* -que confunden frecuentemente por su similitud con *bleu-* y *parrot*); y segundo, aceptar los neologismos “universalizados” que, a pesar de mantener una grafía extranjera, son ampliamente aceptados y utilizados en la lengua francesa, encontrándolos recogidos en los diccionarios citados anteriormente. Es el caso de palabras como *burger* y *pizza*.

En el resto de casos en los que no hemos comprendido la palabra por la caligrafía del estudiante o no hemos encontrado una equivalencia clara con el francés, hemos optado por eliminarla del listado definitivo, siguiendo a De la Maya (2015) para “evitar entrar en un ejercicio excesivo de adivinación o interpretación de lo que el alumno hubiera querido expresar”.

- **Decisiones particulares de cada centro de interés**

- *01 Le corps humain / The body*
  - Siguiendo criterios anteriores, se unifican las diferentes grafías de una palabra y las analogías, eliminando términos inexistentes en alguna de las dos lenguas, palabras en otro idioma distinto y las que no tienen relación con el tema del cuerpo humano o alguna de sus partes. Por ejemplo, en la palabra “*doigt*” hemos unificado todas las grafías “*doig, doit, dogt...*”, e igualmente las analogías (*dient = dent*), aunque apenas hemos encontrado palabras inventadas o fuera del centro de interés.
  - Se aceptan las palabras que los participantes han escrito tal y como se pronuncian en el caso de aquellas que no entorpecen la comprensión (por ej. “*nouse*” o “*noise*”, que hemos corregido ortográficamente a “*nose*”).
  - En nuestro caso, también hemos admitido términos genéricos como “*body*” (ya que en la prueba no estaba escrita la palabra y ha sido proporcionada de forma espontánea teniendo relación directa con el tema); órganos “*stomach*” y “*heart*”; y asociaciones u otras palabras relacionadas como “*bone*” y “*muscle*”,

llamándonos la atención que algún participante haya proporcionado términos menos frecuentes como “*bottom*” o “*toe*”.

Este centro, en particular, ha sido bastante productivo y correcto ya que ha precisado de pocas correcciones ortográficas. En el pretest, la única palabra que nos ha resultado menos usual ha sido “*tronc*” (ID 22) y en el postest “*corps*” (ID 19), admitiendo ambas palabras.

○ 02 Les repas / Food and drinks

- Manteniendo aspectos comunes, se pueden admitir tanto genéricos (*meat/viande, fish/poisson...*) como elaborados (*omelette*), platos nacionales o regionales (*pizza, couscous, hot dog...*) e igualmente, las distintas comidas del día (*diner, breakfast/petit déjeuner...*). Se mantienen palabras extranjeras que están totalmente incorporadas a la lengua francesa o inglesa (*bacon/baguette...*) así como las que tienen la misma ortografía en la lengua extranjera que en español (*banana, paella...*)
- En nuestro trabajo, también hemos admitido sabores (*vainille, spice, sweet y lime*).

Nos ha resultado curioso la producción de palabras largas y concretas como *pineapple, coconut, watermelon y sausage*.

○ 03 L'école / School.

- Continuando con criterios comunes, se eliminan nombres de personas, los niveles escolares (*primaire, université...*) las marcas comerciales y todas aquellas que aunque sean conocidas en Francia no están lexicalizadas, las palabras de otras lenguas. Se mantienen referencias a actividades extraescolares y partes del edificio o inmobiliario de la clase (*fenêtre, chaise, table, classe, école / teacher, Classroom, gym, playground...*)
- En nuestro caso, también hemos admitido asignaturas, por estar relacionadas de manera más o menos directa con el tema, por ejemplo: *mathematics, english, language, sciences, geography, physical education...*

- Algunas decisiones concretas de nuestra investigación que no coinciden con trabajos anteriores han sido: *calculette* y *calculatrice*, que hemos dejado tal cual en vez de unificarlas, lo mismo con *tube de côle* y *bâton de côle*, *ciseaux* (que hemos dejado en plural), y *sac à dos* (también hemos mantenido así).
- 04 Les animaux / Animals
  - Igual que en trabajos de disponibilidad léxica anteriores, se eliminan palabras que no tienen relación con el centro, que están en otra lengua y que no existen o en algunos casos, no se entienden por la caligrafía. También se corrigen los errores ortográficos, y se mantienen los animales que se escriben igual en la lengua extranjera que en español como “*koala*”, “*kiwi*” o “*zebra*” salvo aquellos sacados de películas o series (por ejemplo *Butterfree*).

Los fallos más frecuentes de los participantes en este campo han sido las tildes (*éléphant*, *caméléon*...), las dobles consonantes (*hippopotame*, *poisson*...) y la confusión de letras (*jirafe*, *elefant*...). Nos ha llamado la atención la evolución tan visible del pretest al postest, no sólo por la cantidad de palabras proporcionadas (que aumenta considerablemente) sino por la calidad y complejidad de los animales que nombran: en francés pasan de “*mouton*” a “*crocodile*, *autruche*, *koala*, *gorille*, *guépard*, *léopard*...” y en el postest de inglés a “*ladybird*, *pelican*, *hippopotamus*, *penguin*...”; asimismo, nos hemos asombrado del conocimiento de términos como “*mamiphère*” o “*insecte*” que hemos decidido admitir puesto que consideramos que también tienen una relación con el tema.

- 05 Les vêtements / Clothes
  - Siguiendo aspectos comunes, se admiten complementos (*glasses/lunettes*), extranjerismos aceptados (*t-shirt* para el francés) y se mantienen los grupos léxicos (*maillot de bain*). Se rechazan palabras de otras lenguas no reconocidas o inexistentes, sin embargo, se quedan en plural las palabras utilizadas en esa forma cuando aparecen así en los diccionarios (por ejemplo: *leggings* y *shorts*).

- Hemos dejado el plural de “*lunettes*” y unificado las grafías de “*t-shirt*” para las distintas formas de la misma palabra que han proporcionado los estudiantes.

En este centro de interés hemos tenido muy baja producción de palabras en francés. Las palabras que más dudas nos ha generado a la hora de corregir han sido “(*blue-*)*jeans*”, que hemos dejado simplemente en “*jeans*”, y “*pull(-over)*” que hemos optado por añadir el paréntesis siguiendo trabajos anteriores y su presencia en esa forma en el diccionario. Por su parte, en inglés, hemos encontrado poca variedad de palabras entre los participantes, siendo las más repetidas *jeans* y *t-shirt*.

○ 06 Les couleurs / Colours

- Al igual que en trabajos anteriores, se mantienen asociaciones secundarias que pueden entrar dentro del centro (*Brun, roux/golden...*), se eliminan extranjerismos, colores inventados o palabras que aunque existan en inglés y francés, no sean colores. Por ello, no hemos incluido “*neige*” del ID34 en la lista de palabras.
- Seguimos utilizando la forma masculina singular (*blanche = blanc*).
- Mantenemos las mismas reglas de corrección ortográfica generales para casos como “*oranje*” (*orange*) y *blank (blanc)*.

Este campo ha dado pocos problemas puesto que se trataban de colores muy simples y básicos, la mayoría bien escritos. El único más llamativo es el *beige* que sólo produce un alumno en el posttest de francés (ID46) y el adjetivo “*dark*” junto a “*green*” o “*blue*” en varios participantes para el posttest de inglés.

Tratamiento de los datos

Una vez finalizada la lista definitiva de palabras en inglés y francés en Excell, nos servimos de la herramienta del Bloc de Notas de Windows10 (Microsoft 2020) para configurar un archivo de texto de cada uno de los seis centros de interés en las dos lenguas, que organizamos en carpetas diferentes para cada momento de medida (pretest y posttest). Dichos archivos, eran necesarios para subir las respuestas en forma de ficheros a la página web *Dispolex* y se guardaron como txt. para ser procesados.

Cada uno de ellos, contenía un código por participante y las palabras proporcionadas en la prueba separadas por comas. Los códigos que identifican a los estudiantes están formados por una serie de dígitos para diferenciar a cada hablante.

En primer lugar, se forma un grupo de 5 dígitos para el código que incluye la categoría de las variables de nuestro estudio: el primer número indica el género (1 si es hombre y 2 si es mujer), el segundo indica la realización de actividades adicionales (1 si las realiza en inglés, 2 si las realiza en francés, 3 si las realiza en ambas lenguas y 4 si no realiza ninguna), el tercer dígito se refiere al modelo de instrucción que cursa (1 para AICLE y 2 para el No-AICLE), el cuarto indica el idioma en el que están las respuestas (1 se refiere al Francés y 2 al Inglés) y por último, el quinto número nos informa de la realización de estudios extraescolares (1 si los realiza en inglés, 2 si los realiza en francés, 3 si los realiza en ambas lenguas y 4 si no realiza ninguno).

Tras este, el siguiente código está constituido por tres dígitos para la categoría del participante, en la que nos informa del número de ID (001 para el estudiante con el ID1, 002 para el ID2, y así sucesivamente hasta el 050 del ID50). Finalmente, el último código corresponde a la categoría del centro de interés, y está formado por un par de dígitos: 01 para el centro del cuerpo humano, en su forma correspondiente “les parties du corps” en francés y “body parts” para el inglés, y consecuentemente en los cinco centros de interés restantes.

Por lo tanto, aunque la herramienta web lo incluía, en nuestro caso no hemos tenido en cuenta variables como nivel sociocultural, tipo de centro (público/privado) o procedencia de los encuestados (medio urbano/rural), dado que las características de nuestra muestra y del contexto de investigación, al tratarse de un único centro público, situado en un entorno urbano y con alumnos del mismo nivel sociocultural, nos conducía a pensar que carece de sentido considerar las variables mencionadas.

Una vez concluida la edición de los datos, pasamos al tratamiento de los datos utilizando las herramientas informáticas de un lado, de la web *Dispollex* y de otro, del paquete estadístico SPSS. La primera, nos permite realizar los cálculos de disponibilidad léxica más comunes en los estudios anteriormente citados y son:

- Índice de disponibilidad léxica.
- Frecuencia relativa y absoluta de las palabras.
- Porcentaje de aparición de la palabra.
- Número de palabras y vocablos por informante.
- Promedios por informantes.
- Índice de cohesión.

Para un análisis completo, tras extraer estos cálculos hemos realizado comparaciones entre estos conjuntos de datos y elaborado tablas con las palabras más frecuentes en cada centro para las dos lenguas. Asimismo con la segunda herramienta, el SPSS, hemos realizado el análisis descriptivo e inferencial, recurriendo también al paquete Excel (Microsoft Office 2019) para la elaboración de algunos gráficos.

---

## *Capítulo 5*

---

### **ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS**

Este capítulo expone el análisis de los datos obtenidos tras la aplicación de las pruebas y la corrección de sus resultados. Para clarificarlos, iremos presentando los datos de cada dimensión de la competencia léxica analizada en función del orden de los cuestionarios y test que hemos pasado. Los análisis que hemos aplicado para realizar esta investigación han sido tanto descriptivos como inferenciales. Para los primeros, nos hemos basado en tablas y gráficas que describen y muestran de manera más visual los datos obtenidos. En cuanto a los análisis inferenciales, lo primero que comprobamos es si se cumplen los principios básicos que determinan la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas, y que son: tratar con variables cuantitativas continuas (VCC), cumplir los supuestos de normalidad de los datos (prueba de Kolmogorov-Smirnov –K.S.–), aleatoriedad (prueba de Rachas) y homocedasticidad (prueba de Levene) para cada grupo de estudio, tanto en inglés como en francés.



Una vez aceptados o rechazados, hemos utilizado las pruebas estadísticas correspondientes que han permitido valorar si las diferencias encontradas eran o no significativas, y con ello, contrastar las hipótesis planteadas en el capítulo anterior. Todo ello, gracias a la ayuda de programas como la hoja de cálculo de Excel (2017), la página web *Dispolex.com* para los cálculos específicos de disponibilidad léxica, y en gran parte, al paquete estadístico SPSS (v.19).

En este trabajo hemos asumido un nivel de confianza del 95%, lo que conlleva un nivel de significación ( $\alpha$ ) de 0,05. Con el fin de facilitar la lectura de este apartado, mantenemos el mismo esquema de presentación de datos en cada dimensión evaluada y reflejamos en el texto algunos resultados de las pruebas estadísticas, mostrando tan solo el valor del estadístico utilizado y el valor de  $p$ , de manera que presentamos detalladas las tablas con los resultados completos en los apartados correspondientes del anexo IX.

### **5.1. Análisis de los datos del perfil general del alumnado**

Como ya expusimos el capítulo anterior, la primera prueba que pasamos a los estudiantes fue el cuestionario general del perfil del alumnado, y por ello, son los primeros datos que vamos a presentar, respetando el mismo orden de las preguntas.

#### **Datos personales del alumno/a.**

Por razones de privacidad de la identidad de los estudiantes, adjudicamos un identificativo numérico (ID) a cada uno para que todo el proceso de investigación fuese completamente anónimo. A través de ese ID aparejado, hemos recabado los datos personales de cada estudiante a través del cuestionario general y son los que vamos a ir exponiendo a lo largo de este apartado.

De los dos grupos que componen nuestra muestra (6ºA y 6ºB), el primero abarca desde el ID-1 al ID-24, y el segundo del ID-25 al ID-50. En lo que respecta a la caracterización de la muestra, primero exponemos una tabla con la información general (tabla 5.1), y después, presentamos la distribución en cuanto a variables personales por cursos.

**Tabla 5.1.***Datos personales generales de la muestra.*

	<b>Total de la muestra</b>
<i>Nº de sujetos</i>	50
<i>Media de edad</i>	11
<i>Sexo masculino</i>	29
<i>Sexo femenino</i>	21
<i>Lengua materna</i>	Español
<i>Idiomas estudiados</i>	
✓ <i>Inglés</i>	50
✓ <i>Francés</i>	50
✓ <i>Otro</i>	0

De estos datos generales podemos extraer que el 58% del total de la muestra son chicos y el 42% son chicas. Esta minoría de estudiantes femeninas se refleja también por cursos, como se muestra más adelante. En cuanto a la lengua materna, todos los alumnos, a excepción de dos, tenían padres y madres españoles. El ID 11 y el ID 34 eran los únicos casos en los que uno tenía la madre portuguesa y el otro el padre de Ucrania, respectivamente, pero en ambos el idioma habitual de comunicación en casa era el español y, por ello, lo marcaron también como lengua materna en el cuestionario.

Los idiomas aprendidos en la escuela son el inglés y el francés y, en el caso del grupo bilingüe, además de estudiarlo en la materia de lengua extranjera, lo utilizan como lengua vehicular en otras asignaturas como conocimiento del medio (*sciences de la vie et de la terre*), plástica (*éducation artistique*) y matemáticas, aunque en esta última solo abordan en francés algunas nociones básicas.

Recordamos que este modelo de instrucción, lo comenzaron un curso anterior al que se encontraban en el momento del estudio, es decir, empezaron en 5º y estaban cursando 6º de Primaria. Consideramos importante puntualizar este hecho para tenerlo en cuenta a la hora de interpretar los análisis y resultados léxicos. Si ahora analizamos esta información general por cursos, obtenemos lo siguiente:

**Tabla 5.2.***Distribución de la muestra según edad, sexo y curso.*

	<b>6°A</b>	<b>6°B</b>
<i>N° de sujetos</i>	24	26
<i>Modelo de instrucción</i>	Bilingüe	No Bilingüe
<i>Media de edad</i>	11	11,04
<i>Sexo masculino</i>	14	15
<i>Sexo femenino</i>	10	11

Como se puede ver, la media de edad es prácticamente idéntica en ambos grupos. Esto refleja que, salvo algún alumno repetidor que ya tiene los 12 años en 6°B, y alguno que falta en 6°A por cumplirlos, el resto tiene en su gran mayoría los 11 años. En la distribución por sexos, como decíamos, encontramos menos niñas que niños en ambas clases, conformando ellas un 41,67% en el A y un 42,31% en el B frente al 58,33% y 57,69% de ellos respectivamente.

### **Experiencias extraescolares con lenguas**

En la segunda parte del cuestionario, como ya expusimos en el capítulo anterior, planteábamos preguntas sobre la relación del alumno con el idioma: si lo estudia fuera del colegio y, si entre sus aficiones en el tiempo libre, se dedica a practicar este idioma. De estas preguntas obtuvimos la información general mostrada en la tabla 5.3.

La distribución de la muestra entre estudios y actividades extraescolares nos presenta la diferencia de dedicación de manera externa a la escuela por parte de los alumnos: un 30% del total de la muestra estudian inglés fuera del horario escolar frente a un 10% que lo hace en francés. Sin embargo, este reparto de sujetos no se produce de forma absoluta entre sí y no como aparenta la tabla, sino que dentro de los participantes que sí realizan estudios extraescolares se pueden dar tres casos diferentes: (a) los que sólo estudian inglés, (b) los que sólo estudian francés y (c) los que estudian ambos idiomas. Por otra parte, se encuentran aquellos estudiantes los que respondieron “no” en cuyo caso, no estudian ninguna de las dos lenguas extraescolarmente, sino que cuentan sólo con las horas de instrucción que reciben dentro del centro.

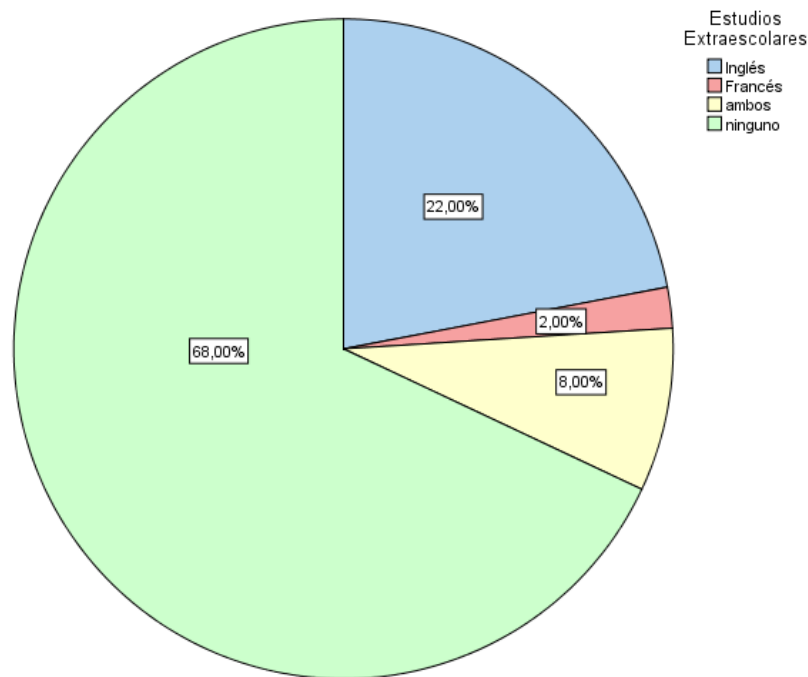
**Tabla 5.3.***Distribución de la muestra según experiencias extraescolares con lenguas.*

	<b>6ºA</b>	<b>6ºB</b>	<b>Total de la muestra</b>
<i>Estudios extraescolares en inglés</i>			
✓ Sí	3	8	11
✓ No	21	18	39
<i>Estudios extraescolares en francés</i>			
✓ Sí	1	0	1
✓ No	23	26	49
<i>Estudios extraescolares en ambos idiomas</i>			
✓ Sí	2	2	4
✓ No	22	24	46
<i>No realiza estudios extraescolares en ninguno de los dos idiomas</i>	18	16	34
<i>Actividades adicionales en inglés</i>			
✓ Sí	11	12	23
✓ No	13	14	27
<i>Actividades adicionales en francés</i>			
✓ Sí	1	2	3
✓ No	23	24	47
<i>Actividades adicionales en ambos idiomas</i>			
✓ Sí	4	5	9
✓ No	20	21	41
<i>No realiza actividades adicionales en ninguno de los dos idiomas</i>	8	7	15

Este reparto de las cuatro situaciones se refleja visualmente en la figura 5.1, donde predominan los alumnos que no realizan estudios extraescolares (68%), seguido de los que estudian inglés (22%), una minoría que estudian ambos (8%) y tan sólo un 2% estudian francés extraescolarmente.

**Figura 5.1.**

*Distribución de la muestra según la realización de estudios extraescolares.*

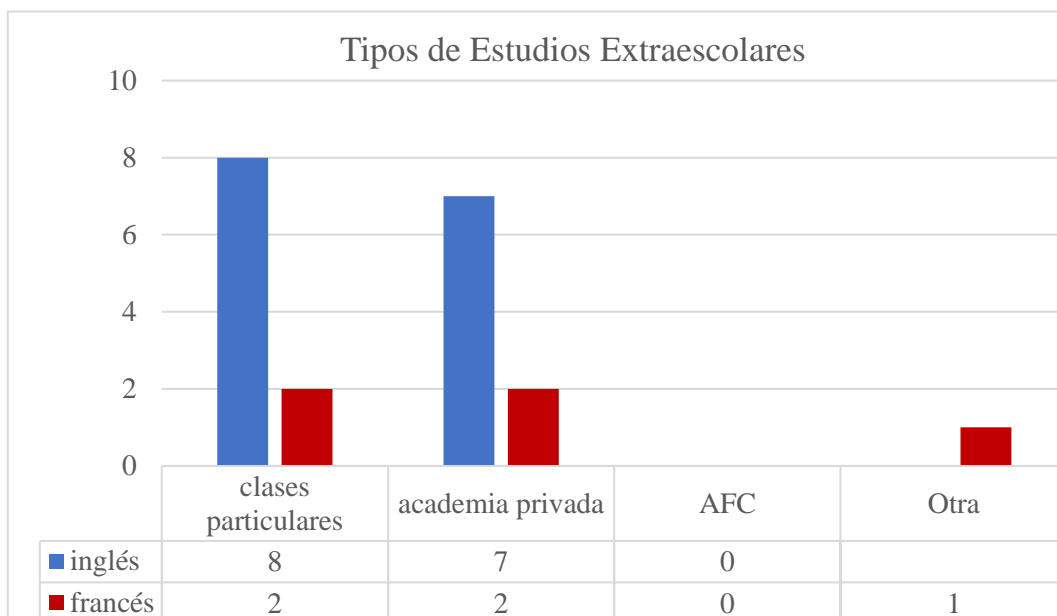


Por otro lado, del total de la muestra que practica estos estudios, 8 de ellos, es decir, un 40%, se encuentran matriculados en la sección bilingüe y un 60% lo constituyen los alumnos de la sección no-bilingüe, lo que puede indicar que, precisamente los que tienen menos contacto lingüístico son los que consideran más necesario complementar su formación reglada con un apoyo extraescolar. Dicho apoyo, sin embargo, se produce mayoritariamente en inglés, donde ambos grupos reciben las mismas horas de instrucción.

Como las preguntas sobre el contacto extraescolar eran las mismas para ambas lenguas, nos permite comparar lo que practican los alumnos una y otra, pero también, de qué manera. A raíz de esta pregunta, también les pedíamos a los encuestados que, en el caso de haber respondido afirmativamente, nos indicasen de qué manera estudiaban la lengua fuera del centro. Entre las opciones se incluían: academia privada, clases particulares, actividades formativas complementarias (AFC), y otra diferente de las anteriores, en cuyo caso debían especificar. El balance de cada una lo mostramos en el siguiente gráfico:

**Figura 5.2.**

*Tipos de estudios extraescolares realizados por el total de la muestra.*



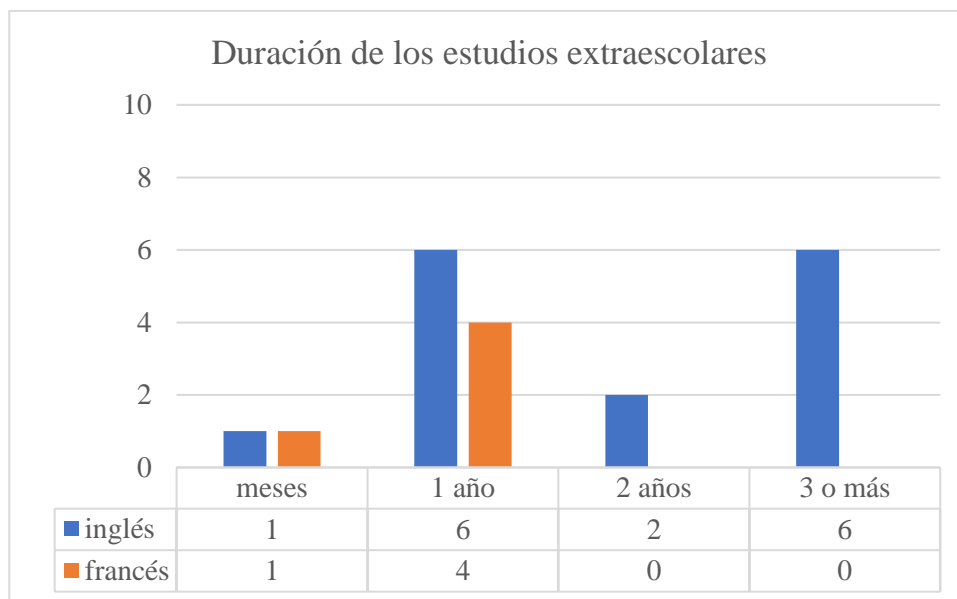
La figura indica el número de sujetos que respondió cada opción, lo que se traduce en que, de los 20 participantes en total que realizan estudios extraescolares (40% del total de la muestra), la actividades más comunes son las clases particulares (20%) y las academias de idiomas (18%), siendo sólo un caso el que especificaba otra vía diferente a las anteriores, y era que ese estudiante recibía a un profesor de francés en su casa de manera privada, en lugar de acudir en grupo a alguna de las otras opciones.

Separando estos datos en cada lengua, como ya comentamos al principio, predominan los estudios extraescolares en inglés sobre el francés, ya que del 20% de clases particulares, el 16% se refiere al primero y el 4% restante al segundo, ocurriendo lo mismo en las academias de idiomas: del 18% total, un 14% lo conforman las clases de inglés y el 4% de francés.

Una vez conocida la vía en la que se realizan, la siguiente cuestión solicitaba conocer la duración de dichos estudios extraescolares. Hemos resumido el reparto de participantes en cada opción de tiempo en la siguiente figura:

**Figura 5.3.**

*Duración de los estudios extraescolares.*



Como se puede observar en la figura, de los 20 participantes que realizan estudios extraescolares, la mitad de ellos (50%) lo llevan haciendo un año, del cual, el 30% en inglés y un 20% en francés. Seguidamente, un 30% realizan estos estudios desde hace tres años o más, y apenas un 10% lleva dos años y otro 10% tan solo meses.

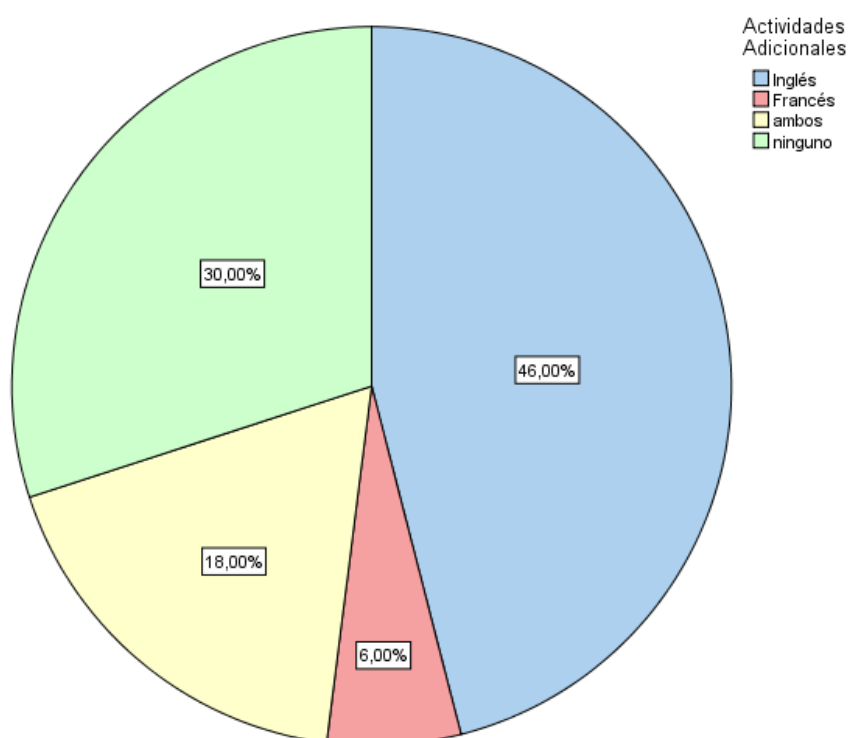
Tal y como venimos afirmando anteriormente, la superioridad del inglés también se refleja en la duración de los estudios extraescolares. Si observamos la figura 7.3, la trayectoria de estudios extraescolares en este idioma es bastante más larga, debido lógicamente, a que llevan más años estudiándolo como ya hemos comentado, por lo que podríamos decir que esta actividad es considerada como un complemento habitual a su formación reglada dada la continuidad temporal que han manifestado en esta pregunta del cuestionario.

En cuanto a la siguiente cuestión, las actividades adicionales en el tiempo libre, como se mostraba en la tabla 7.1., un 64% del total de la muestra practica diversas actividades en inglés por iniciativa propia, frente a un 24% que lo hace en francés. Al igual que ocurría con la pregunta anterior, dentro de los participantes que sí realizan actividades adicionales, se pueden dar los tres mismos casos: (a) los que sólo practican actividades en inglés, (b) los que sólo las realizan en francés y (c) los que las llevan a cabo en ambos

idiomas. Tras estos tres descritos, el cuarto grupo corresponde a los que respondieron “no” en cuyo caso, no practican nada en ninguna de las dos lenguas, sino que se dedican sólo a cumplir con las tareas y actividades correspondientes a la enseñanza en el marco escolar. Dichos casos se reflejan en la figura 5.4.

**Figura 5.4.**

*Distribución de la muestra según la realización de actividades adicionales.*



Contrariamente de lo que ocurría en los estudios extraescolares, una minoría (30%) son los que no practican ninguna actividad en el tiempo libre, frente al 70% que sí realiza alguna. De estos, predominan los alumnos que realizan estas actividades en inglés (46%), seguido de los que las practican en ambas lenguas (18%), y tan sólo un 6% que las practican sólo en francés.

Además, del total de la muestra que practica estas actividades, 20 alumnos, es decir, un 45% se encuentran matriculados en la sección bilingüe y 24 de ellos (55%), en la sección no-bilingüe, lo que confirma la tendencia de la pregunta anterior en la que los estudiantes de menor contacto lingüístico con el inglés son los que se interesan más por complementar su formación.



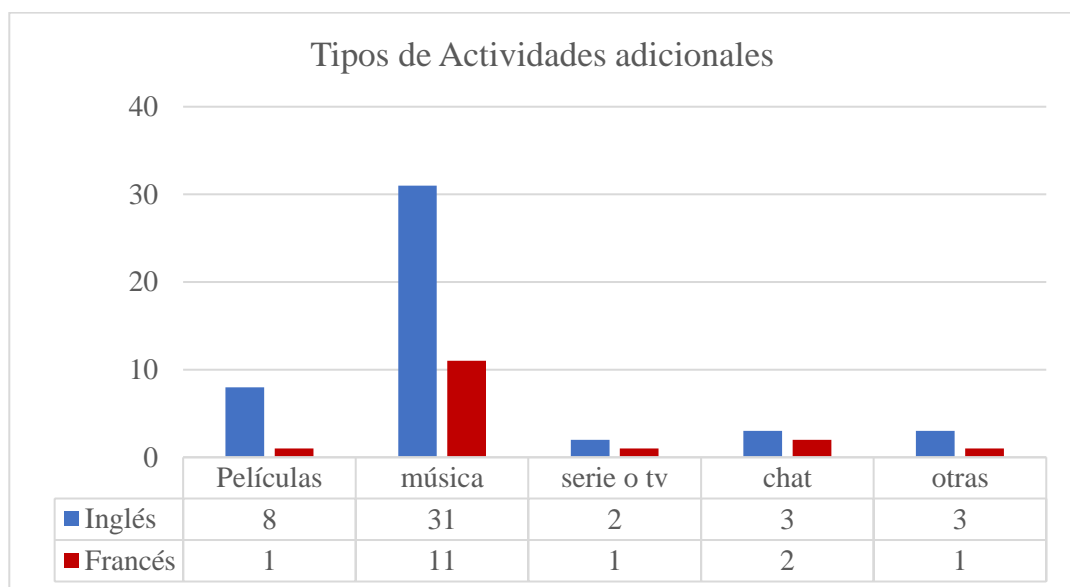
Tras responder afirmativamente a esta cuestión, las siguientes buscaban especificar qué tipo de actividad era la que practicaban en su tiempo libre, pudiendo marcar varias opciones:

- ✓ películas en versión original (sin importar si era o no subtitulada).
- ✓ escuchar música en inglés o francés.
- ✓ ver alguna serie o programa de televisión en inglés o francés (muchos dibujos animados y series se emiten o se pueden visualizar en el idioma original).
- ✓ hablar por chat con algún chico o chica de habla inglesa o francesa (en muchos centros educativos se promueven proyectos de intercambios lingüísticos, bien de correspondencia o actividades conjuntas a través de programas como e-Twinning).
- ✓ Y la última opción marcada como “otras” abarcaba el resto de actividades diferentes a las anteriores que el alumno realizase, debiendo detallar en qué consistía.

El número de participantes que marcan estas opciones. se muestran en el siguiente gráfico:

**Figura 5.5.**

*Tipo de actividades adicionales realizadas en el tiempo libre.*

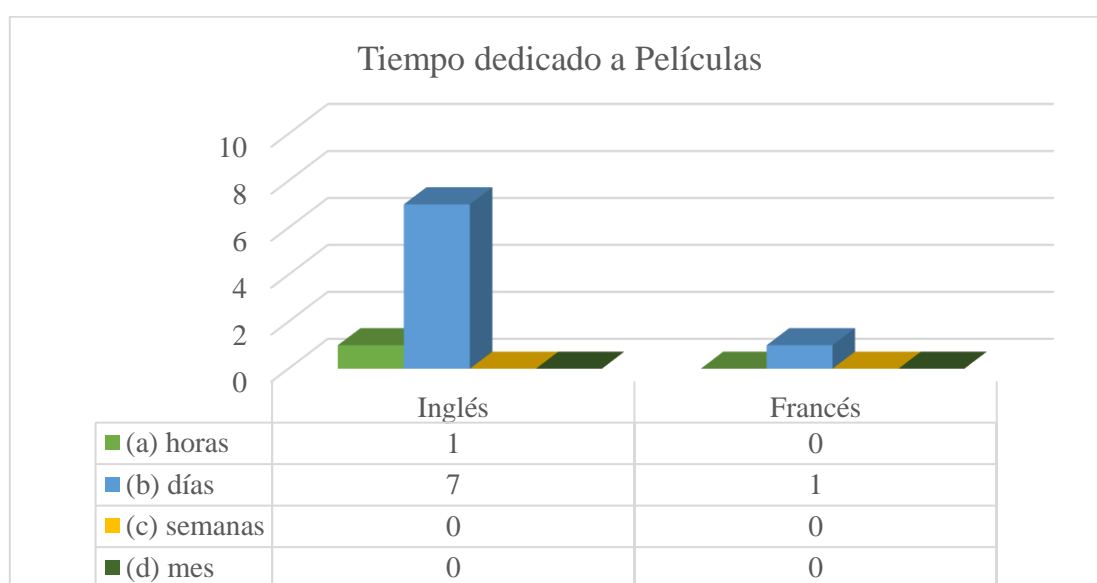


Como se puede observar, la actividad más practicada en el tiempo libre de los alumnos es la de escuchar música, en la que una mayoría del 70% es música en inglés y un 25% en francés, seguida de ver películas en versión original (también con amplia mayoría en inglés), hablar por chat, otras actividades y, por último, ver una serie o programa de televisión. Esas otras actividades, según han manifestado los alumnos han consistido en escribir cartas (en 3 casos) y jugar a videojuegos en inglés (en 1).

Una vez recogida la cantidad de alumnos que realizan actividades adicionales y su tipología, también queremos saber cuánto de su tiempo libre les dedican a estas actividades, clasificando las respuestas en cuatro categorías que van de menor a mayor frecuencia temporal: (a) horas sueltas a la semana, (b) días a la semana, (c) rutina de semanas al mes y (d) rutina del mes completo. En los dos primeros casos (a y b) se trata de actividades puntuales que realizan en su tiempo libre de manera ocasional, sin tener establecida una rutina habitual, mientras que en los casos c y d, son opciones en las que los alumnos incluyen estas actividades como parte de sus hábitos semanales y cumplen de manera continuada, bien sumando dos o tres semanas al mes (c) o bien, dedicando un rato de su tiempo libre todos los días del mes (d). A continuación, mostramos la cantidad de tiempo indicado por los estudiantes para cada una de las actividades que manifestaron realizar de manera adicional:

### Figura 5.6.

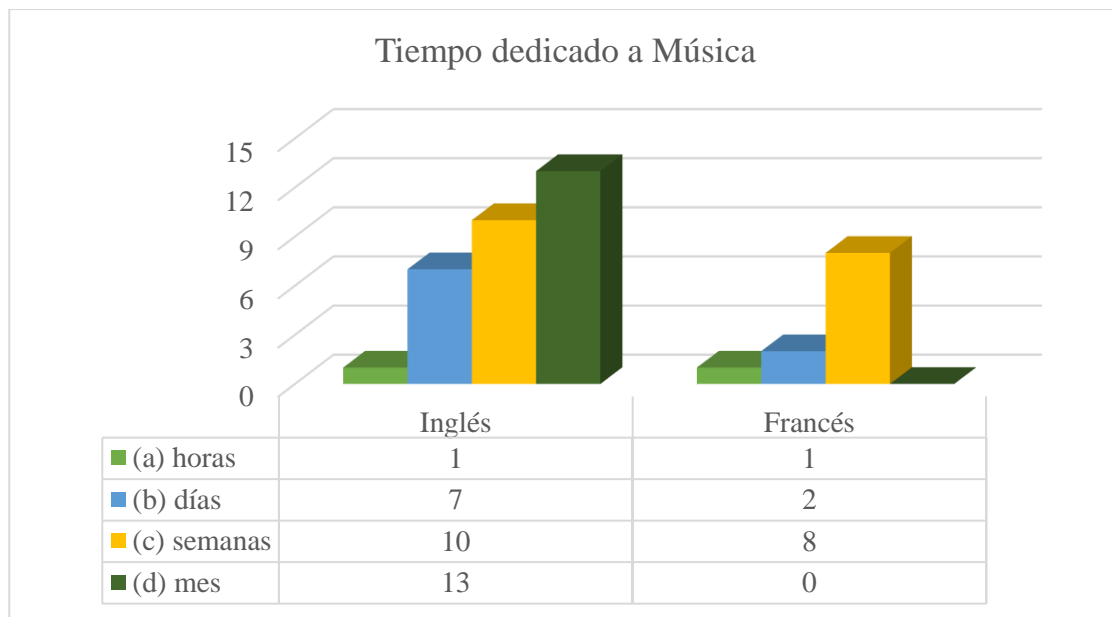
*Número de participantes según el tiempo dedicado a ver películas.*



Esta actividad, que realizan un 20% de los estudiantes, se trata de una práctica puntual que realizan algunos días durante el mes, ya que sólo hay un caso que manifiesta dedicarle algunas horas. Dentro de estos, una clara mayoría de películas (58%) es vista en inglés.

**Figura 5.7.**

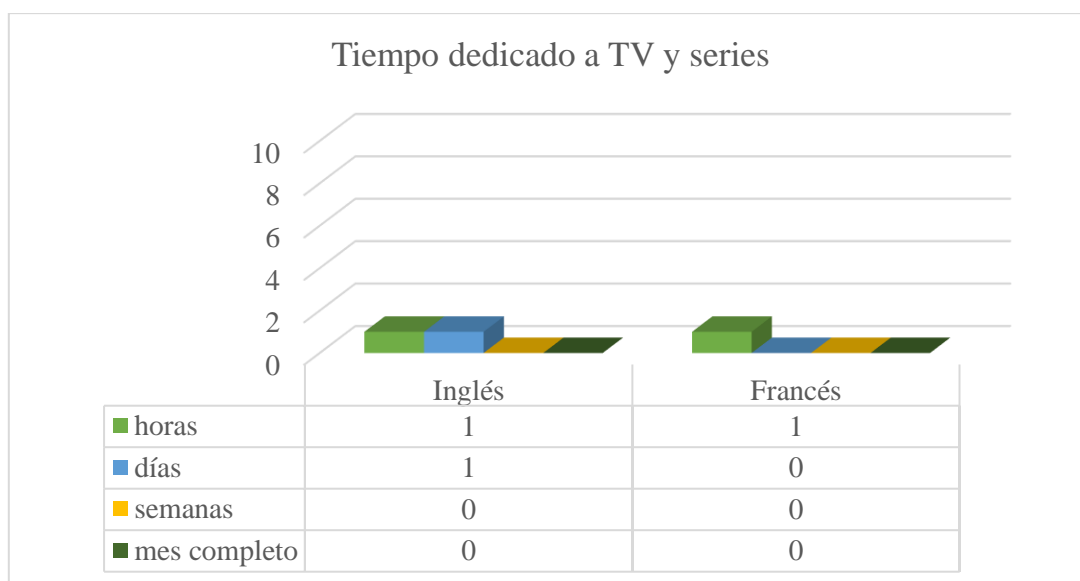
*Número de participantes según el tiempo dedicado a escuchar música.*



Según se puede observar, escuchar música en otro idioma es la actividad más practicada (95%) y, además, se incluye dentro de la rutina habitual de los alumnos, puesto que, tanto en uno como otro idioma, las opciones c y d han sido las más marcadas. El 73% de los que afirmaron escuchar música en francés, indican una práctica semanal de esta actividad. Por su parte, en inglés, esta actividad forma parte de su rutina diaria, ya que un 42% de los estudiantes han afirmado realizar esta actividad en su tiempo libre todos los días del mes, seguido de un 32% que lo hace semanalmente y un 23% varios días a lo largo del mes. En ambas lenguas sólo hay un caso que indique dedicarle horas ocasionales a esta actividad.

**Figura 5.8.**

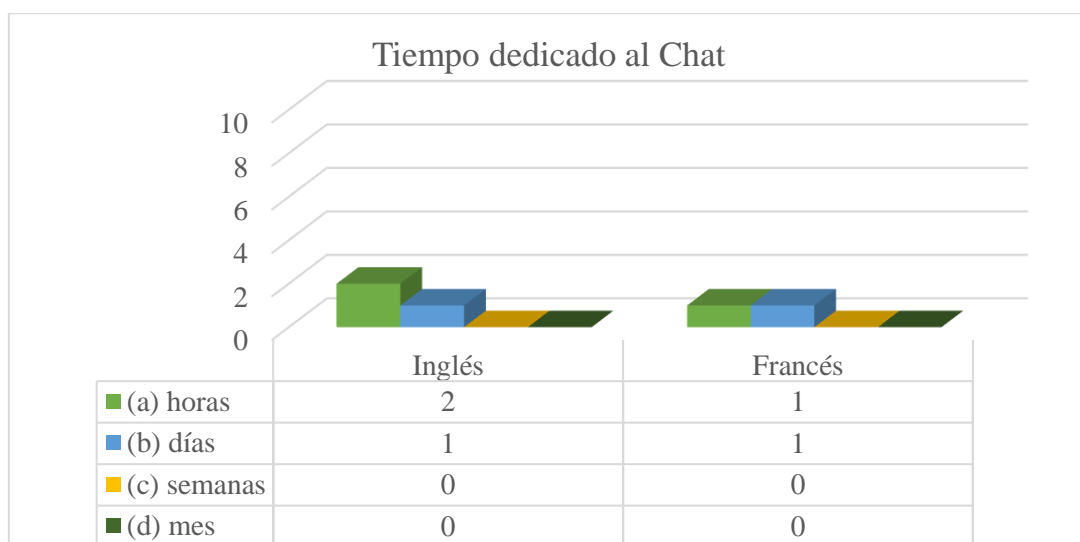
*Número de participantes según el tiempo dedicado a ver series y programas televisivos.*



En este caso, ver series y programas de televisión en versión original se trata de una actividad poco realizada, ya que sólo 3 alumnos afirman practicarla, es decir, un 7% del total, y además, con una frecuencia temporal baja dado que de estos, dos han manifestado hacerlo de vez en cuando algunas horas al mes, y uno, días puntuales. La diferencia es apenas de un alumno entre una lengua y otra en esta actividad.

**Figura 5.9.**

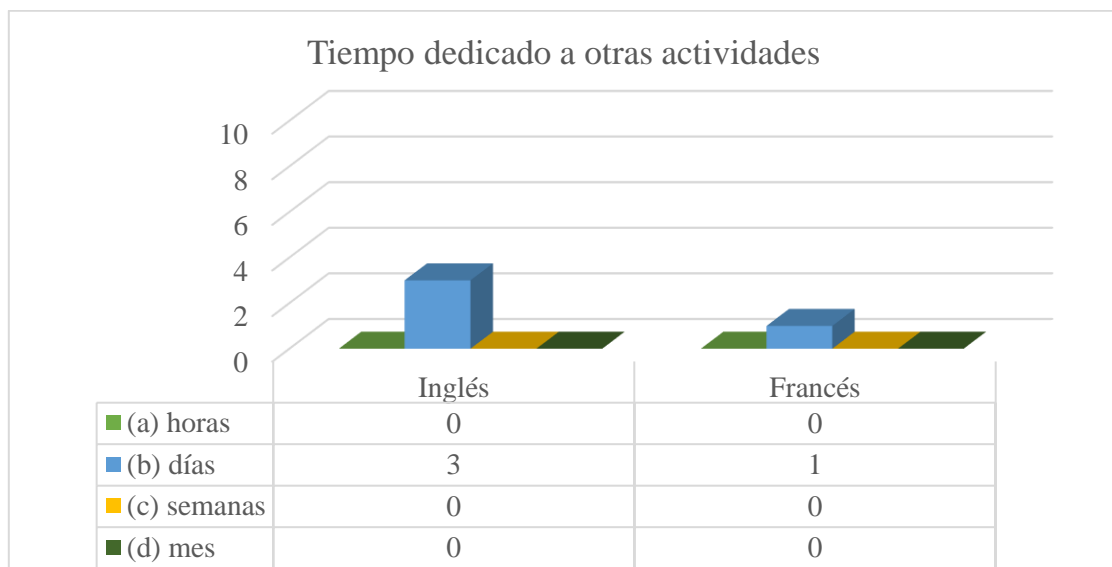
*Número de participantes según el tiempo dedicado a hablar por chat.*



La actividad de hablar a través de algún tipo de chat con alguien de habla inglesa o francesa también es de las menos practicadas por los estudiantes (11%) y, además, las opciones puntuales de a y b son las más marcadas en los dos idiomas. De los tres alumnos que afirman practicar esta actividad en inglés, dos de ellos le dedican algunas horas, mientras que en francés los dos únicos alumnos que la realizan han marcado cada uno una de las opciones mencionadas.

**Figura 5.10.**

*Número de participantes según el tiempo dedicado a otras actividades.*



La última opción engloba otras actividades diferentes de las anteriores, que ya hemos detallado en qué consistían. Estas también son poco practicadas por los alumnos (9%) y además durante poco tiempo, ya que todos (4) han indicado dedicarle días puntuales. De estos, tres las realizaban en inglés, y sólo uno en francés.

Gracias a esta pregunta, podemos constatar que dentro de los alumnos que afirman realizar actividades adicionales en su tiempo libre para practicar una o ambas lenguas, la constancia temporal de dichas actividades tan sólo es fuerte en la actividad de escuchar música, que han manifestado realizar todos los días con música en inglés y semanalmente con música en francés.



## 4. Actividades adicionales

- Pretest y Postest
- Contraste Pretest-Postest

En inglés  
y en francés

Cada prueba de vocabulario (receptivo, productivo y disponible) engloba los contrastes de cada momento de medida en las dos lenguas, evaluando el conocimiento léxico de nuestros participantes en cada uno de ellos así como su evolución entre ambos. Todo ello, realizando primero un análisis general de la muestra completa, y seguidamente, los análisis en función de cada variable con el fin de ir contrastando las hipótesis planteadas y valorar su posible influencia o no en el desarrollo de la competencia léxica.

### 5.2.1. Datos del test de vocabulario receptivo

Iniciamos la presentación con los resultados de vocabulario receptivo, obtenidos en inglés mediante el test VLT – *Vocabulary Levels Test* - (Schmitt et al., 2001), y en francés por medio del TTV – *Test de la Taille du Vocabulaire* - (Batiste, 2014), (*consultar anexo III y IV*) recordando que los datos se obtienen de las respuestas acertadas de los estudiantes al asociar palabras en inglés o francés con su definición o equivalente en español. La máxima puntuación que pueden obtener es de 30, puesto que esas son las palabras que pueden reconocer en total. Teniendo esto en cuenta, medimos tanto las puntuaciones obtenidas en el test, como las palabras conocidas que se traducen de esos resultados (dentro de la banda de las primeras 1.000 más frecuentes<sup>1</sup>), recordando que las tablas detalladas y las pruebas estadísticas completas del vocabulario receptivo se pueden consultar en el apartado 9.1 del anexo IX de resultados.

#### Resultados generales

##### ❖ Pretest y Postest

Lo primero de todo, es calcular el tamaño ajustado del vocabulario receptivo del total de estudiantes y el número de palabras que conocen, representados en los descriptivos correspondientes con la media, así como los valores: mínimo, máximo y la desviación estándar, según se muestra en las tablas 5.5 y 5.6.

<sup>1</sup> Denominaremos indistintamente la banda de las 1.000 primeras palabras conocidas o la banda 1k.

**Tabla 5.5.***Número de respuestas en el pretest y el postest.*

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Vocabulario Receptivo Francés Pretest	50	0	25	16,08	6,144
Vocabulario Receptivo Francés Postest	50	0	29	18,56	7,217
Vocabulario Receptivo Inglés Pretest	50	8	25	17,92	3,937
Vocabulario Receptivo Inglés Postest	50	8	27	20,20	4,015
N válido (según lista)	50				

**Tabla 5.6.***Cantidad de palabras conocidas en el pretest y el postest.*

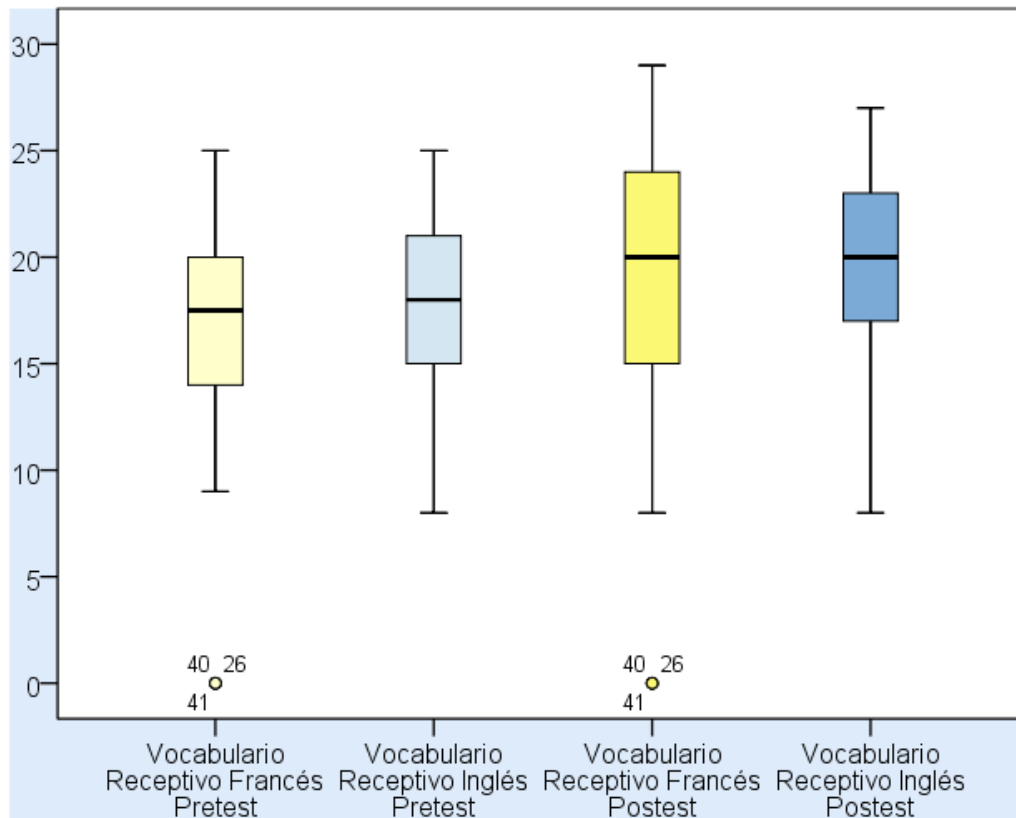
<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Palabras conocidas Francés Pretest	50	0	833	529,98	207,269
Palabras conocidas Francés Postest	50	0	967	618,70	240,549
Palabras conocidas Inglés Pretest	50	267	833	597,26	131,241
Palabras conocidas Inglés Postest	50	267	900	673,44	133,793
N válido (según lista)	50				

Observando las medias de vocabulario expuestas, lo primero que podemos decir es que el total de estudiantes, en general, reconocen más de la mitad de las palabras propuestas en una y otra lengua tanto en el momento del pretest (530 en francés y 597 en inglés) como del postest (619 y 673, respectivamente) de la banda 1k analizada. De estas, la media de respuestas es ligeramente superior en inglés con respecto al francés en ambos momentos, lo que se traduce en una diferencia de 67 palabras aproximadamente en el pretest y 54 en el postest, según se puede extraer de la tabla 5.6. Respecto a los valores máximos y mínimos del vocabulario receptivo, el primero en francés roza el máximo de la puntuación (29) en el postest y en inglés también se acerca mucho (25). Sin embargo, el mínimo es más alto en esta lengua (8) en ambos momentos, y por tanto, también es más baja la desviación típica (3,937 y 4,015). Todo ello se observa mejor de manera gráfica en la figura 5.11.



**Figura 5.11.**

*Diagrama de cajas sobre la puntuación de vocabulario receptivo en francés e inglés en el pretest y en el posttest.*



En ella, observamos que la distribución de los datos en general es bastante simétrica en ambas lenguas, aunque la variabilidad de los datos es algo más equilibrada en inglés. Destacan las puntuaciones de los casos 26, 40, 41 y 47 que se muestran como valores perdidos sólo en el idioma del francés, lo cual, no quiere decir que su tamaño de vocabulario receptivo sea nulo, sino más bien, nos hace pensar que no entendieron el funcionamiento de la prueba y no realizaron correctamente la tarea de reconocimiento y asociación de palabras o bien, emplearon todo el tiempo de la prueba en inglés dejando la de francés sin completar. Casualmente, los cuatro participantes estaban en el grupo de 6ºB (no bilingüe).

Profundizando de manera inferencial sobre los resultados léxicos entre ambas lenguas para el total de la muestra, en el pretest aplicamos la prueba  $t$  de Wilcoxon al no poder asumir la aleatoriedad de los datos de francés en la prueba de rachas (*ver anexo IX*).

A través de ella ( $Z=-1.626$ ;  $p=.104$  en vocabulario y  $Z=-1.673$ ;  $p=.094$  en palabras conocidas), se evidencia de manera estadística que no hay diferencias entre el vocabulario receptivo que tienen nuestros participantes en inglés y en francés. Mediante la prueba  $t$  de Student para muestras relacionadas podemos comprobar inferencialmente que, de nuevo en el postest, no se dan diferencias significativas entre el vocabulario receptivo que tienen los estudiantes en inglés y en francés ( $t(49)=-1.523$ ;  $p=.134$  en vocabulario y  $t(49)=-1.526$ ;  $p=.133$  en palabras conocidas). Este hecho, nos lleva a rechazar la H1 de nuestro trabajo que presuponía un mayor conocimiento de vocabulario receptivo en inglés, al llevar más tiempo de instrucción que en francés. Aunque en efecto, presentan una media de tamaño de vocabulario receptivo mayor y a su vez más cantidad de palabras conocidas, esta no resulta estadísticamente significativa en ninguno de los dos momentos de medida.

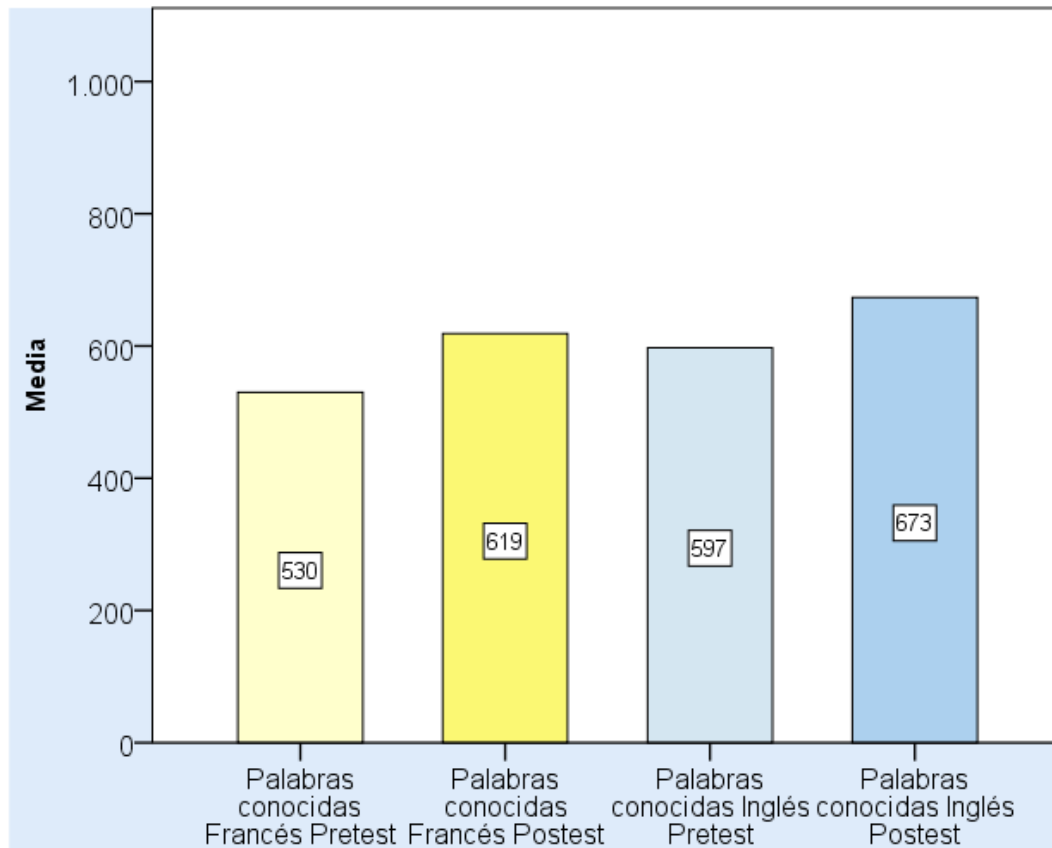
#### ❖ Contrate Pretest-Postest

Llegamos ahora al momento de contrastar los resultados de vocabulario receptivo del pretest y el postest que nos permita analizar si se produce una evolución entre estos dos momentos. Dicho contraste, se diferencia de los anteriores porque no pretende enfrentar diferentes grupos de estudio o comparar los resultados de las dos lenguas entre sí, sino utilizar los datos que ya hemos obtenido del pretest y el postest para ver si se produce un cambio estadísticamente significativo entre las dos medidas respecto al conocimiento léxico demostrado.

En primer lugar, si comparamos las medias de respuestas en el test (tabla 5.5), podemos ver que en francés se produce un aumento de vocabulario de aproximadamente 16 puntos en el pretest a 19 en el postest, lo cual se traduce en una diferencia de 107 palabras más entre ambos momentos. Por su parte, en inglés el incremento es algo menor, en torno a 2 puntos (de 18 a 20 aproximadamente). Esto equivale a una diferencia de 76 palabras (31 palabras menos que en francés) aunque la media inicial del pretest ya era más alta de partida. Estas diferencias de conocimiento léxico receptivo se reflejan de manera gráfica en la figura 5.12.

**Figura 5.12.**

*Representación gráfica de la cantidad de palabras conocidas en francés e inglés en el pretest y en el postest.*



Para comprobar si realmente esas diferencias que se observan a priori son o no significativas y el tamaño del efecto entre ambos momentos, recurrimos al análisis inferencial aplicando la prueba de  $t$  de Student de muestras relacionadas para el inglés y la  $t$  de Wilcoxon para el francés, así como la  $d$  de Cohen y el equivalente  $g$  de Hedges. En ellas, obtenemos que, tanto en la primera ( $t(49)=-5.866$ ;  $p<.001$  y  $d=0,830$ ) como en la segunda ( $Z=-4.592$ ;  $p<.001$  y  $g=0,778$ ), la diferencia de medias es estadísticamente significativa, lo cual, indica que en ambas lenguas la totalidad de la muestra ha aumentado significativamente su vocabulario receptivo desde el momento inicial del pretest hasta el final del postest, con un efecto mediano en el caso de la lengua francesa y grande para la inglesa. Este hecho a su vez nos lleva a aceptar la H2 de nuestro trabajo que afirmaba que “*el tamaño de vocabulario receptivo del total de estudiantes es mayor a final de curso que al principio en ambas lenguas*” como así se ha comprobado.

## Resultados según el modelo de instrucción

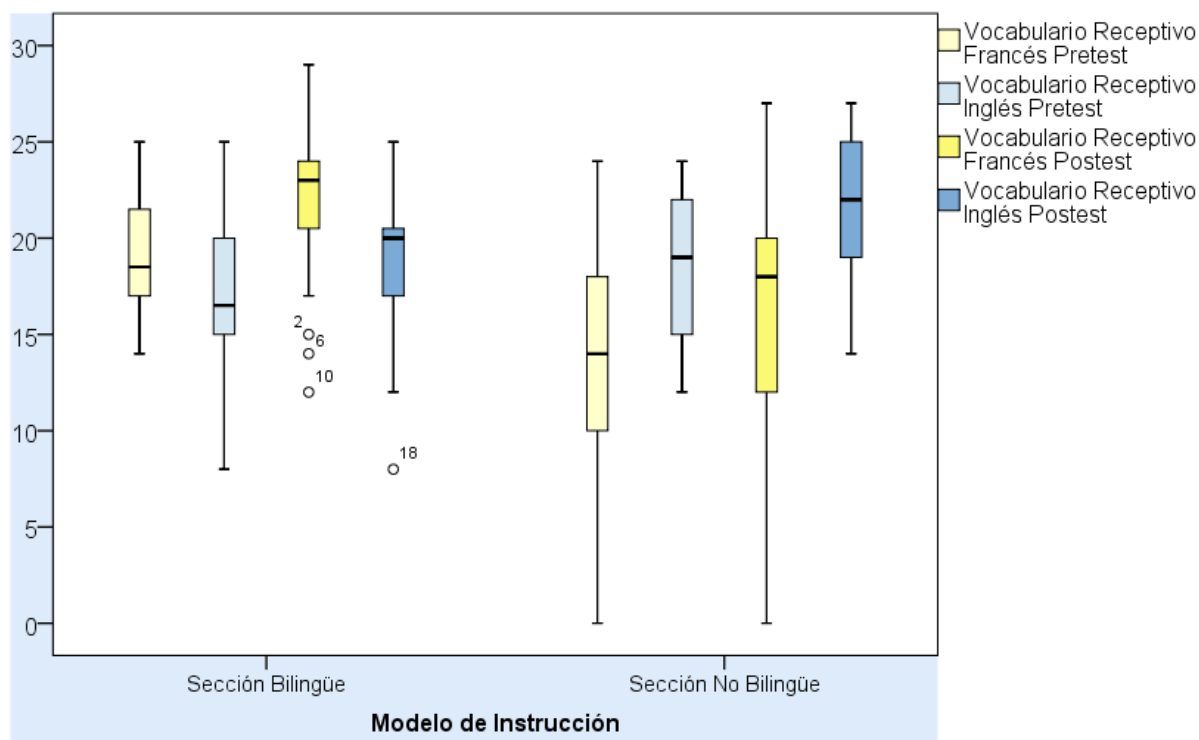
### ❖ Pretest y Postest

Como venimos explicando en diferentes apartados de este trabajo, la división de los dos grupos de sexto, A y B, coincide con el modelo de instrucción seguido, donde el primero es el grupo AICLE, es decir, el grupo que cursa la sección bilingüe en francés, y el curso del B es el grupo No-AICLE, esto es, el que estudia esta lengua como materia de Lengua Extranjera. En cuanto al inglés, ambos cursos siguen el mismo modelo de instrucción (EFL) y reciben la misma cantidad de horas a la semana. Por esta razón, vamos a analizar en este apartado la posible influencia de esta variable con relación al desarrollo de vocabulario receptivo en una y otra lengua.

En primer lugar, nos fijamos en los datos de tamaño de vocabulario receptivo de los dos grupos en ambas lenguas, representados en la figura 5.13 para tener una primera visión general de todos los resultados juntos.

**Figura 5.13.**

*Diagrama de cajas sobre la puntuación de vocabulario receptivo en ambas lenguas según el modelo de instrucción en el pretest y postest.*



En este diagrama de cajas, podemos observar dos cosas: por un lado, que los alumnos que siguen el modelo de instrucción bilingüe en francés muestran una media de vocabulario receptivo más alta y con menor variabilidad de los datos, mientras que en inglés la media del grupo no-bilingüe supera al anterior. Por el otro lado, dentro de cada curso se repite la tendencia comentada anteriormente, esto es, que el grupo A (curso de la sección bilingüe) tiene mejores resultados en francés que en inglés, y el grupo B (curso de la sección no bilingüe) presenta mejor puntuación de vocabulario receptivo en la primera lengua extranjera (inglés) que en la segunda (francés).

Con el fin de contrastar si la diferencia de puntuaciones de vocabulario resulta significativa o no, al mismo tiempo que nos permita contrastar las hipótesis de nuestro trabajo, realizamos el análisis de ambos grupos primero en inglés y después en francés. Primeramente recurrimos a los descriptivos que se muestran en la tabla 5.7 y 5.8 y vienen a confirmar lo que hemos ido observando anteriormente en la figura 5.13 donde el grupo No-AICLE tiene una media ligeramente superior a la del grupo AICLE, dejando los gráficos de barras de estos datos en el anexo IX junto al resto de resultados más detallados.

**Tablas 5.7 y 5.8.**

*Número de respuestas y cantidad de palabras conocidas en inglés según el modelo de instrucción en el pretest y en el postest.*

**Vocabulario Receptivo Inglés**

Modelo de Instrucción	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Sección Bilingüe Pretest	17,46	24	3,867	8	25
Sección No Bilingüe Pretest	18,35	26	4,029	12	24
Sección Bilingüe Postest	18,71	24	3,759	8	25
Sección No Bilingüe Postest	21,58	26	3,807	14	27

**Palabras conocidas Inglés**

Modelo de Instrucción	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Sección Bilingüe Pretest	581,88	24	128,883	267	833
Sección No Bilingüe Pretest	611,46	26	134,314	400	800
Sección Bilingüe Postest	623,79	24	125,231	267	833
Sección No Bilingüe Postest	719,27	26	126,911	467	900

A través de estos resultados podemos ver, aparte de las diferencias de cada grupo en inglés, que el nivel de conocimiento de vocabulario receptivo que poseen los alumnos en esta lengua al comienzo de sexto curso de educación Primaria (pretest) se queda en algo más de la mitad (en torno al 60%) de las 1.000 primeras palabras más frecuentes del inglés en ambos grupos. De otro lado, a finales de este curso (postest), su tamaño asciende a un reconocimiento estimado del 62,38% de palabras para el grupo bilingüe y un 71,93% para el no bilingüe.

Una vez concluido el análisis descriptivo, pasamos al análisis inferencial, donde lo primero que comprobamos es si se cumplen los principios básicos que determinan la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas (*consultar anexo IX*), dando como resultado la aplicación de la Prueba *t* de Student para muestras independientes en ambos momentos. En ella, obtenemos un valor de significación ( $t(48)=-.794$ ;  $p=.431$ ) en el pretest, que conlleva la aceptación de la hipótesis nula y con ello la determinación de la igualdad entre los dos grupos en cuanto al nivel de vocabulario receptivo en inglés en el momento del pretest. Contrariamente, la Prueba *t* de Student para muestras independientes en el postest ( $t(48)=-2.678$ ;  $p=.010$ ), nos indica que sí hay diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel de vocabulario receptivo en inglés a favor del grupo de la sección no bilingüe, siendo éste el que conoce significativamente más palabras y tiene mayor vocabulario receptivo de inglés que el grupo bilingüe. Este hecho, confirma la segunda parte de la H3(a) de nuestro trabajo, aunque no podemos aceptarla hasta comprobar lo que ocurre en francés.

En relación con el vocabulario receptivo en la segunda lengua extranjera, el francés, realizamos el mismo proceso y mostramos los descriptivos del vocabulario receptivo en la tabla 5.9 donde la diferencia entre los dos grupos en esta lengua es mayor que la que observábamos en los descriptivos de inglés (tabla 5.7). Dichas puntuaciones de vocabulario receptivo se traducen en palabras conocidas, que se plasman en la tabla 5.10. y donde se vuelve a reflejar esta diferencia entre ambos grupos.

**Tablas 5.9 y 5.10.**

*Número de respuestas y cantidad de palabras conocidas en francés según el modelo de instrucción en el pretest y en el postest.*

**Vocabulario Receptivo Francés**

Modelo de Instrucción	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Sección Bilingüe Pretest	19,21	24	3,120	14	25
Sección No Bilingüe Pretest	13,19	26	6,853	0	24
Sección Bilingüe Postest	22,04	24	4,237	12	29
Sección No Bilingüe Postest	15,35	26	7,950	0	27

**Palabras conocidas Francés**

Modelo de Instrucción	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Sección Bilingüe Pretest	640,29	24	104,006	467	833
Sección No Bilingüe Pretest	428,15	26	227,564	0	800
Sección Bilingüe Postest	734,71	24	141,182	400	967
Sección No Bilingüe Postest	511,62	26	265,009	0	900

En este caso, también podemos observar el nivel de conocimiento de vocabulario receptivo con el que parten los alumnos en esta lengua, y que en su segundo año de estudio, alcanza 640 palabras para el grupo AICLE y 428 palabras en el grupo No-AICLE en el momento del pretest, esto es, un reconocimiento en torno al 64% y 43% respectivamente, de las 1.000 palabras más frecuentes del francés, lo cual, nos parece bastante amplio considerando las pocas horas de instrucción cursadas en comparación con el inglés. Asimismo, podemos ver con el que acaban el curso, ascendiendo a 735 palabras para el grupo AICLE (sobre el máximo de 1.000), y 512 palabras en el grupo No-AICLE.

A través del análisis inferencial, comprobamos que no se cumple el principio de aleatoriedad de los datos y en este caso debemos recurrir a la U de Mann-Whitney para las puntuaciones de vocabulario receptivo y las palabras conocidas en francés en ambos momentos. Los resultados de dichas pruebas tanto en el pretest ( $Z=-3.458$ ;  $p=.001$  para el vocabulario receptivo y  $Z=-3.641$ ;  $p<.001$  para las palabras conocidas) como en el postest ( $Z =-3.520$ ;  $p<.001$  en ambas), conllevan la existencia de diferencias

significativas en cuanto a la cantidad de palabras conocidas y el tamaño de vocabulario receptivo que poseen los estudiantes del grupo bilingüe y el no bilingüe en el idioma de francés. Esto implica que los alumnos del grupo AICLE conocen significativamente más palabras y tienen mayor vocabulario receptivo que sus compañeros que cursan este idioma como Lengua Extranjera (grupo No-AICLE). Dicho hecho, a su vez, coincide con la afirmación de la primera parte de la H3(a) de nuestro trabajo, pero como en el pretest hemos visto que no ocurría lo mismo en inglés, no podemos aceptarla. Por el contrario, los resultados del postest coinciden con la afirmación de que *“el grupo AICLE muestra un vocabulario receptivo mayor en francés que en inglés, y el grupo No-AICLE lo hace en inglés”*, y por ello, en este segundo momento sí podemos confirmar la H3(a) de nuestra investigación.

Continuando con los análisis que nos permitan contrastar el resto de hipótesis, comparamos ahora dentro de cada grupo de modelo de instrucción, en cuál de las dos lenguas poseen mayor tamaño de vocabulario receptivo o si, por el contrario, no existen diferencias de conocimiento léxico entre ambas a pesar de los diferentes enfoques de aprendizaje que implican cada modelo de instrucción. Para ello, en el pretest aplicamos la prueba no-paramétrica  $t$  de Wilcoxon al no cumplirse rachas en el grupo bilingüe, mientras que para el grupo No-AICLE procede la  $t$  de Student (*consultar anexo IX para ver las pruebas completas*).

En este primer momento, los valores obtenidos para el grupo AICLE ( $Z=-2.153$ ;  $p=.031$  en vocabulario receptivo y  $Z=-2.186$ ;  $p=.029$  en palabras conocidas) y para el grupo No-AICLE ( $t(25)=-4.292$ ;  $p<.001$  y  $t(25)=-4.445$ ;  $p<.001$ ) nos informan de que existen diferencias significativas entre ambas lenguas. En el grupo de la sección bilingüe la diferencia se produce a favor de la lengua francesa, mientras que en el no-bilingüe, se da al contrario, teniendo una media de vocabulario receptivo estadísticamente mayor en inglés.

En el segundo momento de medida, la prueba  $t$  de Student para muestras relacionadas nos vuelve a revelar que la diferencia de medias de vocabulario receptivo y palabras conocidas entre una y otra lengua es significativa ( $p<.001$ ) en cada modelo de instrucción. Todo ello, nos lleva a confirmar la H3(b) que decía que *“El grupo AICLE muestra un vocabulario receptivo mayor en francés que en inglés, y el grupo No-AICLE lo hace en inglés”* tanto en el pretest como en el postest.



Recapitulando los resultados de esta variable, hemos obtenido diferencias significativas según el modelo de instrucción seguido por ambos cursos en los tres análisis realizados: (a) en francés, el grupo de la sección bilingüe (que es precisamente donde se aplica el enfoque AICLE) tiene un vocabulario receptivo significativamente mayor que el grupo de la sección no bilingüe, mientras que (b) en inglés, las diferencias son a favor del grupo No-AICLE, que supera estadísticamente a sus compañeros. Por último, (c) dentro de cada lengua, hemos comprobado que también se dan diferencias significativas: de un lado, el grupo del modelo de instrucción bilingüe ha terminado con resultados significativamente mejores en francés que inglés, y de otro, el grupo de la sección no bilingüe tiene mayor vocabulario receptivo y conoce significativamente más palabras en inglés que en francés. Por todo ello, se cumple la H3(b) de nuestro trabajo pero la H3(a) solo podemos confirmarla en el momento del postest.

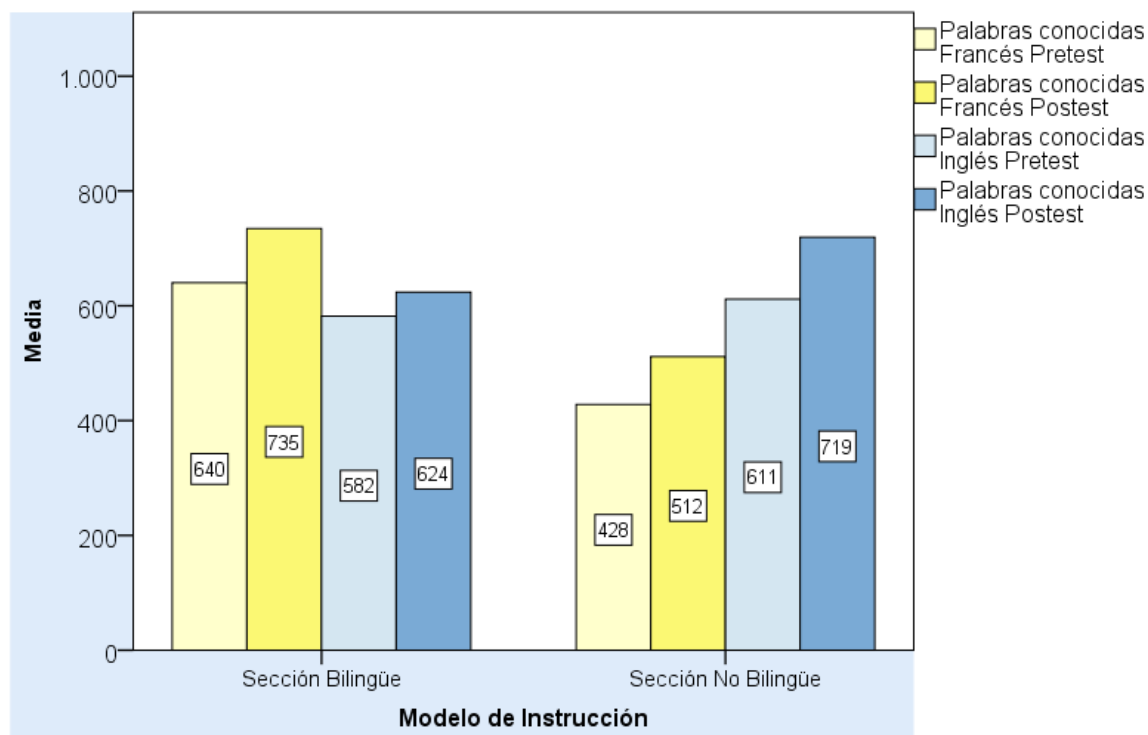
#### ❖ Contraste Pretest-Postest

Llegados a este punto, nos proponemos, al igual que realizamos con la muestra general, comprobar la evolución que se produce en estos dos modelos de instrucción desde el momento del pretest al postest en las dos lenguas estudiadas. En primer lugar, nos fijamos en los datos de tamaño de vocabulario receptivo de los dos grupos en ambos idiomas, representados en la figura 5.14 para tener una visión general de la diferencia de medias entre estos momentos.

En ella se puede apreciar cómo ambos grupos aumentan su vocabulario receptivo en cada lengua desde la primera medida de vocabulario en el pretest a la segunda del postest. Estas diferencias de puntuaciones en el test se traducen a su vez, en un incremento de 95 palabras en francés para el grupo de la sección bilingüe y 84 para el no-bilingüe, así como 42 y 108 palabras respectivamente a cada grupo en inglés. Dado que los datos exactos de los dos momentos se han reflejado en los descriptivos de los apartados anteriores, pasamos directamente al análisis inferencial.

**Figura 5.14.**

*Representación gráfica de la cantidad de palabras conocidas en francés e inglés según el modelo de instrucción en el pretest y en el postest.*



Como hemos comentado, el siguiente paso es verificar de manera inferencial si esas diferencias son o no estadísticamente significativas, para lo cual, realizamos la prueba *t* de Student para muestras relacionadas en inglés, mientras que para francés, debemos aplicar pruebas diferenciadas para los dos grupos de estudio debido a los distintos resultados obtenidos en la comprobación de los supuestos previos de ambos momentos (*ver anexo IX de resultados*). De este modo, en francés aplicamos la *t* de Wilcoxon para el grupo AICLE, la cual nos revela que existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en vocabulario receptivo ( $Z=-3.150$ ;  $p=.002$ ) y palabras conocidas ( $Z=-3.094$ ;  $p=.002$ ) de las dos medidas. De otro lado, la prueba *t* de Student en el grupo No-AICLE nos confirma que en este grupo también se produce un aumento significativo de vocabulario de francés desde el pretest al postest ( $t(25)=-4.296$ ;  $p<.001$ ).

En lo que respecta al inglés, realizamos la *t* de Student para muestras relacionadas en ambos grupos, con la cual, podemos afirmar que la diferencia de medias de vocabulario receptivo del pretest y el postest es estadísticamente significativa en ambos grupos (sección bilingüe  $t(23)=-2.426$ ;  $p=.023$  y no-bilingüe  $t(25)=-6.233$ ;  $p<.001$ ).

Estos resultados implican que los dos consiguen incrementar significativamente su vocabulario receptivo en estos idiomas desde el primer momento inicial de medida hasta el segundo. Por consiguiente, se confirma la H3(c) que postulaba que “*ambos grupos de modelos de instrucción aumentan su tamaño de vocabulario receptivo en las dos lenguas desde el momento del pretest al postest*”.

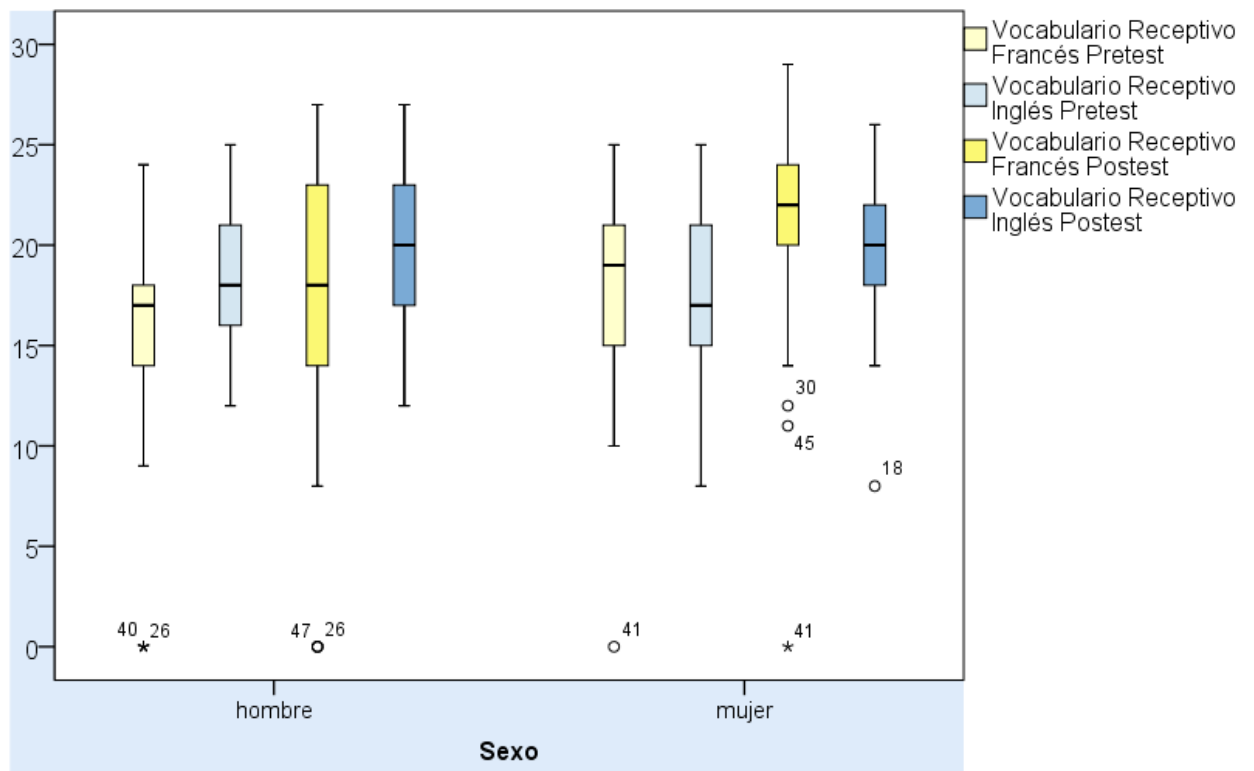
### Resultados según el sexo

#### ❖ Pretest

En relación con esta variable, nos proponemos averiguar si existen diferencias significativas en cuanto al tamaño de vocabulario receptivo entre chicos y chicas, así como las palabras que conocen ambos sexos en las dos lenguas. Al igual que en el apartado anterior, primeramente, mostramos el diagrama de cajas con los resultados de las puntuaciones en el test en la figura 5.15 dejando los gráficos de barras detallados de cada lengua para los anexos.

**Figura 5.15.**

*Diagrama de cajas sobre la puntuación de vocabulario receptivo en ambas lenguas según el sexo en el pretest y postest.*



En esta figura (5.15) podemos apreciar que las chicas tienen una puntuación mayor que los chicos en francés desde el momento del pretest, es decir, reconocen más palabras en esta lengua que sus compañeros, no sucediendo lo mismo en inglés, donde son ellos los que puntúan más alto, aunque con una diferencia más reducida. En el postest, destaca igualmente la superioridad de las chicas en francés sobre los chicos, y a su vez, lo igualados que se perciben ambos sexos en inglés. Encontramos también algunos estudiantes con puntuaciones que se alejan de las de su grupo, que en el gráfico se muestran como valores perdidos, bien porque su tamaño de vocabulario no ha crecido al mismo nivel que el de sus compañeros, o bien porque ya de partida diferenciaba de la media del resto de alumnos.

Dentro de cada grupo de sexo, además, se puede ver que los chicos difieren más que las chicas en cuanto al vocabulario receptivo que demuestran en una y otra lengua, siendo el inglés en el que mejores resultados obtienen (18,45 frente a 15,07 en francés). En el caso de ellas, las cajas de los dos idiomas están prácticamente al mismo nivel (17,19 de media en inglés y 17,48 en francés) en cuanto al pretest, mientras que en el postest las chicas prácticamente puntúan igual en ambas lenguas, despuntando ligeramente en francés con apenas 19 palabras más que en inglés. Por su parte, los chicos muestran una puntuación mayor en inglés (con una diferencia en torno a 3 puntos) que en francés, donde reconocen 108 palabras menos.

Al corroborar estas diferencias entre lenguas de manera inferencial, la prueba *t* de Student en el caso de las chicas para el pretest, confirma que no hay diferencias significativas entre el conocimiento receptivo de las dos lenguas ( $t(20)=-.232$ ;  $p=.819$ ), sin embargo, la *t* de Wilcoxon para los chicos revela que estos muestran un tamaño de vocabulario significativamente mayor en inglés respecto al francés ( $Z=-2.521$ ;  $p=.012$ ). Sin embargo, en el postest realizamos la misma prueba, *t* de Student para muestras relacionadas, para cada grupo. En ella, obtenemos que los chicos tienen un tamaño de vocabulario receptivo significativamente mayor en inglés ( $t(28)=-2.246$ ;  $p=.033$ ) que en francés, mientras que en las chicas las diferencias entre las puntuaciones de vocabulario receptivo en una y otra lengua no son estadísticamente significativas ( $t(20)=-.376$ ;  $p=.711$ ). Al no obtener los resultados apuntados en la H4(b) que afirmaba que “*ambos sexos muestran mayor tamaño de vocabulario receptivo en inglés que en francés*” debemos rechazarla en ambos momentos.

Continuando el mismo proceso que en la variable anterior, analizamos las diferencias entre sexos, primero en inglés y posteriormente en francés, comenzando por mostrar los descriptivos correspondientes de cada grupo en cuanto al test de vocabulario receptivo y su correspondiente cantidad de palabras conocidas (tabla 5.11 para el inglés y tabla 5.12 para el francés).

**Tabla 5.11**

*Número de respuestas y cantidad de palabras conocidas en inglés según el sexo en el pretest y en el postest.*

Sexo		Vocabulario Receptivo Inglés Pretest	Palabras conocidas Inglés Pretest	Vocabulario Receptivo Inglés Postest	Palabras conocidas Inglés Postest
hombre	Media	18,45	614,90	20,48	682,83
	N	29	29	29	29
	Desv. típ.	3,738	124,612	3,728	124,213
	Mínimo	12	400	12	400
	Máximo	25	833	27	900
mujer	Media	17,19	572,90	19,81	660,48
	N	21	21	21	21
	Desv. típ.	4,179	139,233	4,445	148,162
	Mínimo	8	267	8	267
	Máximo	25	833	26	867

Tal y como muestran los datos, en inglés, los chicos puntúan ligeramente por encima de las chicas en la prueba de vocabulario receptivo (solo 1 punto aproximado), que deriva en un reconocimiento de 42 palabras más que sus compañeras en el pretest y se reduce a 23 palabras en el postest.

Tras realizar correctamente todos los contrastes de normalidad (K.S.), aleatoriedad (Rachas) y homocedasticidad (Levene) y aceptarse todas las condiciones (*ver anexo IX*), procedemos a emplear la prueba paramétrica *t* de Student para muestras independientes. A través de esta, comprobamos que se acepta la hipótesis nula ( $t(48)=1.118$ ;  $p=.269$ ), lo que conlleva admitir la igualdad entre ambos sexos en inglés, y por tanto, que la diferencia de puntuación y palabras conocidas en esta lengua entre chicos y chicas no resulta estadísticamente significativa en el momento del pretest.

Para el postest recurrimos a la prueba paramétrica  $t$  de Student para muestras independientes ( $t(48)=-.581$ ;  $p=.564$ ) y comprobamos que, efectivamente, en inglés no hay diferencias significativas de vocabulario receptivo entre chicos y chicas. En lo que respecta a la segunda lengua, mostramos los descriptivos con la media, desviación típica y valores mínimos y máximos en la tabla 5.12.

**Tabla 5.12**

*Número de respuestas y cantidad de palabras conocidas en francés según el sexo en el pretest y en el postest.*

Sexo		Vocabulario Receptivo Francés Pretest	Palabras conocidas Francés Pretest	Vocabulario Receptivo Francés Postest	Palabras conocidas Francés Postest
hombre	Media	15,07	502,31	17,24	574,76
	N	29	29	29	29
	Desv. típ.	6,147	204,883	7,467	248,911
	Mínimo	0	0	0	0
	Máximo	24	800	27	900
mujer	Media	17,48	568,19	20,38	679,38
	N	21	21	21	21
	Desv. típ.	6,005	209,385	6,599	219,910
	Mínimo	0	0	0	0
	Máximo	25	833	29	967

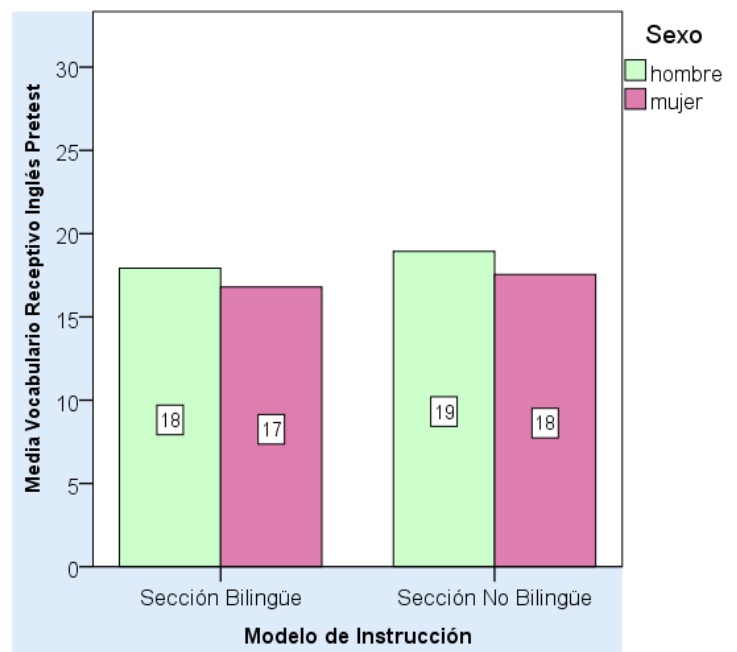
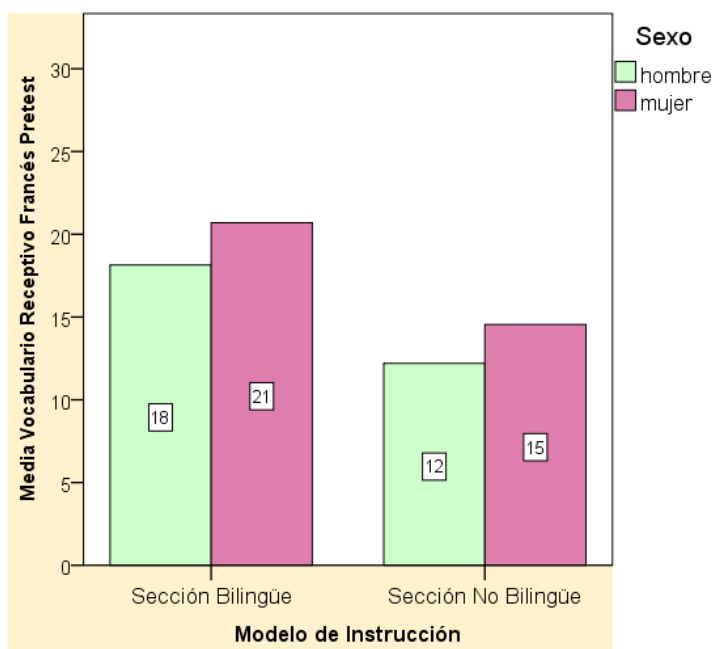
En este caso, son las chicas las que obtienen una mejor media de vocabulario receptivo en ambos momentos, reconociendo 66 palabras más que ellos en el pretest y superándolos en aproximadamente 3 puntos, o lo que es lo mismo, reconociendo 104 palabras más que ellos en el postest. Para verificar si estas diferencias son estadísticamente significativas, corresponde aplicar la prueba paramétrica de U de Mann-Whitney en el pretest, debido a manejar datos que no cumplen con el supuesto de aleatoriedad y la  $t$  de Student en el postest. En la primera prueba, la significación obtenida tanto en el vocabulario receptivo ( $Z=-1.735$ ;  $p=.083$ ) como en la cantidad de palabras conocidas ( $Z=-1.409$ ;  $p=.159$ ) nos indica que se vuelve a aceptar la hipótesis nula y, por tanto, la igualdad de las condiciones,

es decir, que tampoco existen diferencias significativas de vocabulario receptivo y de palabras conocidas entre chicos y chicas en francés. En la segunda prueba ( $t(48)=-1.539$ ;  $p=.130$ ) obtenemos que las diferencias tampoco resultan estadísticamente significativas en el momento del postest. En vista de estos resultados, debemos rechazar la H4(a) de nuestro trabajo ya que afirmaba que “*las chicas obtienen mejores resultados en el test de vocabulario receptivo que los chicos, en las dos lenguas analizadas*” y no se ha cumplido ni en una ni en otra lengua.

Para profundizar un poco más en estos resultados, realizamos un análisis interno de esta variable dentro de cada clase, combinándola así con el modelo de instrucción, a fin de comprobar si se repiten también esos resultados dentro de cada grupo por separado, tal y como queda reflejado en las figuras 5.16(a) y 5.17(a) para el pretest y en las figuras 5.16(b) y 5.17(b) para el postest.

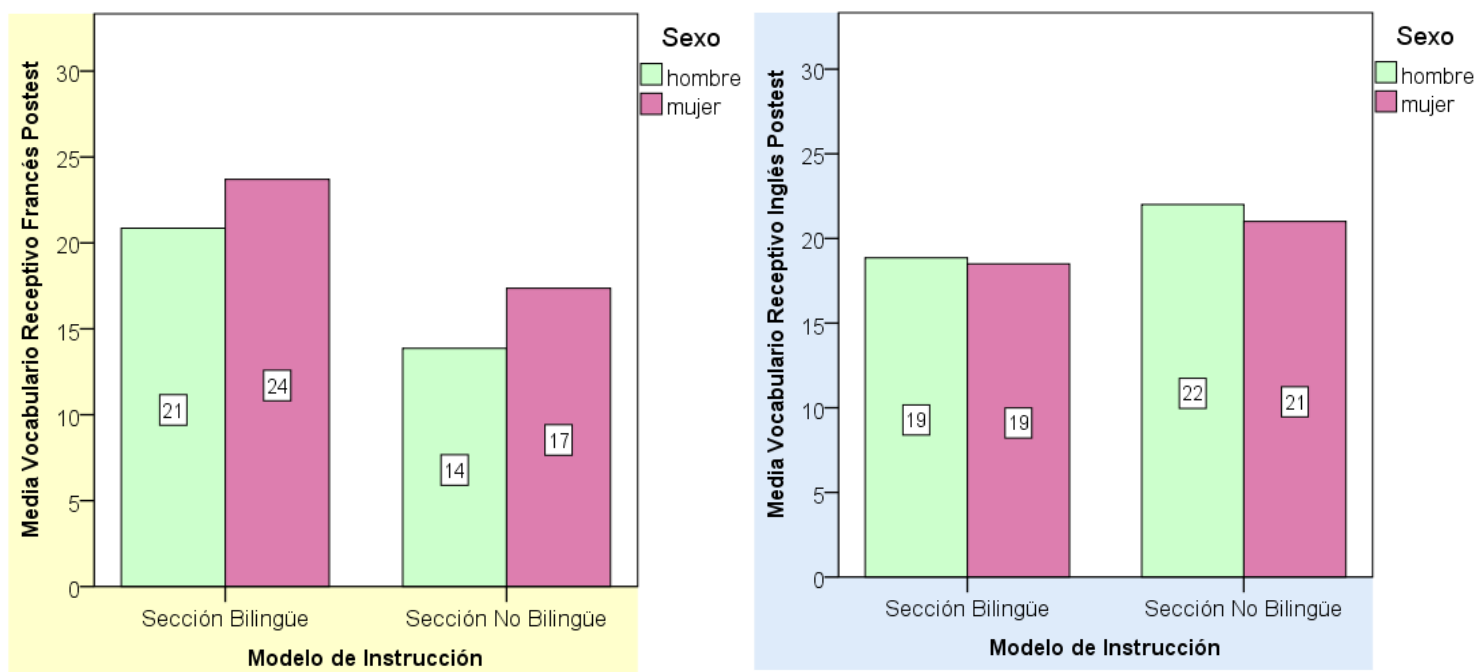
**Figuras 5.16(a) y 5.17(a).**

*Gráficos del vocabulario receptivo en francés e inglés según el sexo dentro de cada modelo de instrucción (pretest).*



**Figuras 5.16(b) y 5.17(b).**

*Gráficos del vocabulario receptivo en francés e inglés según el sexo dentro de cada modelo de instrucción (postest).*



Así, en inglés, volvemos a tener puntuaciones más altas de los chicos en el test tanto en el grupo AICLE con 17,93 frente a 16,80 de las chicas, como en el No-AICLE con 18,93 puntos de los primeros y 17,55 de las segundas (*consultar descriptivos en el anexo IX*). Por su parte, en francés, se vuelve a repetir la tendencia general en la que son las chicas las que obtienen mejores resultados de vocabulario receptivo que los chicos tanto en el grupo AICLE (con 20,70 y ellos 18,14) como en el No-AICLE (14,55 y sus compañeros 12,20).

Sin embargo, en el postest, la media tanto de chicas como de chicos en inglés prácticamente se iguala en ambos grupos (19 los dos sexos del grupo bilingüe y 22 de los chicos y 21 de las chicas del grupo no-bilingüe). En francés, se da la situación a la inversa, son las chicas las que alcanzan puntuaciones de vocabulario receptivo más altas que los chicos tanto en el grupo AICLE (24 de ellas frente a 21), como en la clase No-AICLE (17 sobre los 14 de ellos).



Para verificar la igualdad o no de todos estos datos, recurrimos al análisis inferencial. En el pretest, aplicamos la prueba  $t$  de Student entre chicos y chicas por cada grupo de modelo de instrucción en la lengua inglesa. De este modo, los resultados ( $t(22)=.697$ ;  $p=.493$  para el grupo bilingüe y  $t(24)=.863$   $p=.397$  para el no-bilingüe) nos confirman que tampoco hay diferencias significativas dentro de cada grupo en cuanto al vocabulario receptivo de los chicos y las chicas en este idioma. Por el otro lado, en francés, la prueba equivalente U de Mann-Whitney (en el grupo bilingüe  $Z=-2.003$ ;  $p=.048$  y en el grupo no-bilingüe  $Z=-.782$ ;  $p=.443$ ) nos ofrece resultados distintos según el modelo de instrucción: en el grupo No-AICLE corrobora que de nuevo, no resultan significativas las diferencias de puntuaciones entre sexos, sin embargo, en el AICLE las chicas muestran un vocabulario receptivo estadísticamente mayor que el de los chicos en el momento del pretest.

Por último, en el postest realizamos el análisis inferencial mediante la prueba  $t$  de Student entre los dos sexos para cada grupo, obteniendo que, tanto en el grupo AICLE ( $t(22)=-1.684$ ;  $p=.106$  en francés y  $t(22)=.225$ ;  $p=.824$  en inglés) como en el No-AICLE ( $t(24)=-1.113$ ;  $p=.277$  en francés y  $t(24)=.654$ ;  $p=.519$  en inglés), se asume la igualdad, estadísticamente hablando, entre chicos y chicas de ambos grupos de modelo de instrucción, en ambas lenguas.

Con todo ello, en cuanto a la variable del sexo, los resultados que hemos obtenido podemos resumirlos así:

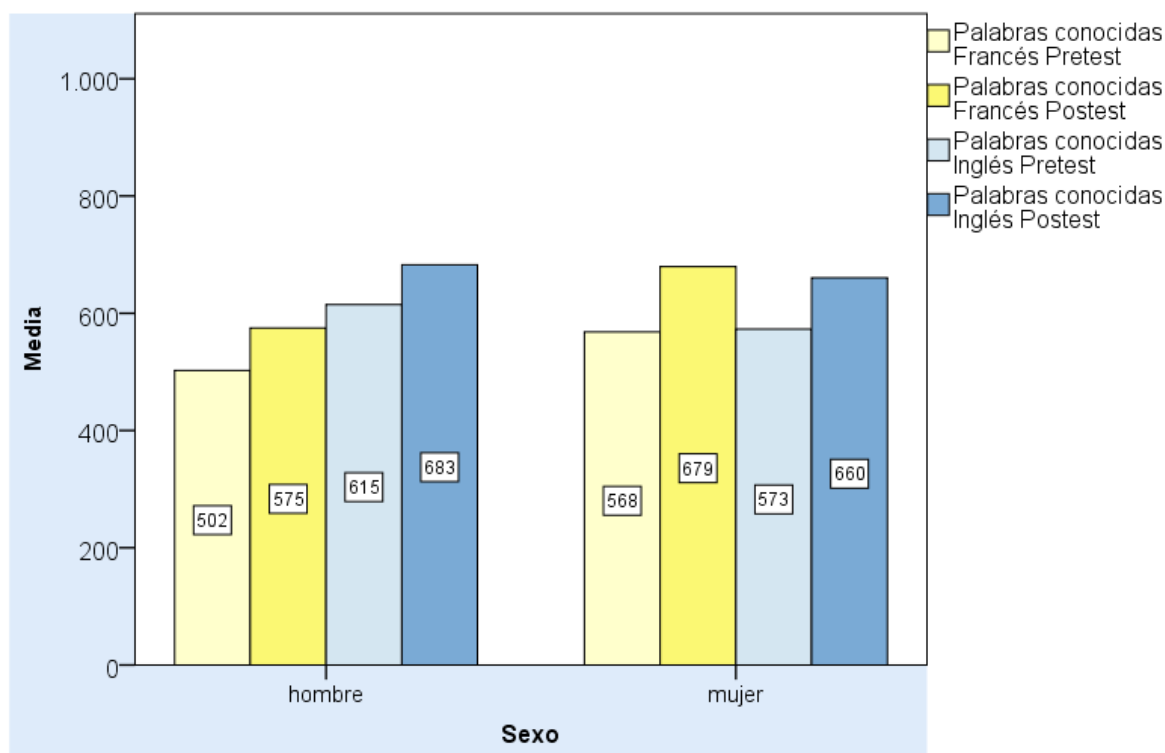
- Entre idiomas: no hay diferencias significativas en las chicas pero sí en los chicos, quienes tienen mayor vocabulario receptivo en inglés en el postest.
- Entre sexos: no encontramos diferencias significativas en cuanto al vocabulario receptivo y las palabras conocidas entre chicos y chicas ni en inglés ni en francés.
- Dentro de cada grupo de modelo de instrucción: aunque dentro del grupo de la sección bilingüe, las estudiantes femeninas partían con un vocabulario significativamente mayor que el de los estudiantes masculinos en francés, esta diferencia desaparece estadísticamente en el momento del postest y se acepta la igualdad de ambos sexos en cada grupo (AICLE y No-AICLE) tanto en inglés como en francés.
- En consecuencia, se rechazan las hipótesis de trabajo H4(a) y H4(b).

❖ Contraste Pretest – Postest

Una vez estudiadas las diferencias entre chicos y chicas en el pretest y en el postest, nos proponemos en este punto, contrastar las diferencias entre estos dos momentos. Para ello, empezamos explorando de manera gráfica las medias de vocabulario receptivo en cada lengua por separado a través de la figura 5.18.

**Figura 5.18**

*Representación gráfica de la cantidad de palabras conocidas en francés e inglés según el sexo en el pretest y en el postest.*



En ellas, podemos apreciar que el aumento de vocabulario entre el pretest y el postest es ligeramente más leve en los chicos que en las chicas tanto en inglés como en francés, siendo el de ellos de 2 puntos y el de ellas de 3 en ambos casos. Como corresponde, comprobamos los supuestos previos de normalidad, aleatoriedad y homocedasticidad, que deriva en la aplicación de pruebas diferenciadas: tras cumplirse todos ellos para ambos sexos en inglés, realizamos la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, cuyos resultados nos indican que los dos sexos aumentan significativamente su tamaño de vocabulario receptivo entre ambos momentos de medida (chicas  $t(20)=-0.563$ ;  $p<.001$ , y chicos  $t(28)=-4.087$ ;  $p=.001$ ).

Como no sucede lo mismo en francés, concretamente en el grupo masculino, debemos recurrir a la prueba no paramétrica equivalente de la *t* de Wilcoxon, mientras que para el grupo femenino utilizamos la misma prueba que en inglés. Por lo tanto, las distintas pruebas nos revelan que, en la lengua francesa, tanto los chicos ( $Z=-3.073$ ;  $p=.002$ ) como las chicas ( $t(20)=-4.464$ ;  $p<.001$ ) terminan en el momento del postest con un tamaño de vocabulario receptivo significativamente mayor que en el pretest. Todo esto, nos lleva a confirmar la hipótesis H4(c) puesto que *“tanto las chicas como los chicos incrementan su tamaño de vocabulario receptivo en las dos lenguas desde el momento del pretest al postest”*.

### ✚ Resultados según la realización o no de estudios extraescolares

#### ❖ Pretest y Postest

El estudio de esta variable tiene como finalidad investigar la posible influencia que pueda tener la realización de estudios extraescolares sobre el conocimiento léxico receptivo de las lenguas analizadas. Sin embargo, como ya precisamos al comienzo de este capítulo al describir los datos recogidos en el cuestionario general, respecto a esta variable debemos tener en cuenta que se distinguen cuatro valores: los que no realizan ningún estudio extraescolar (situación 4) y tres casos diferentes cuando sí los realizan (situación 1, 2 y 3) explicados en la tabla 5.13, donde exponemos las etiquetas con las que presentaremos los resultados:

**Tabla 5.13**

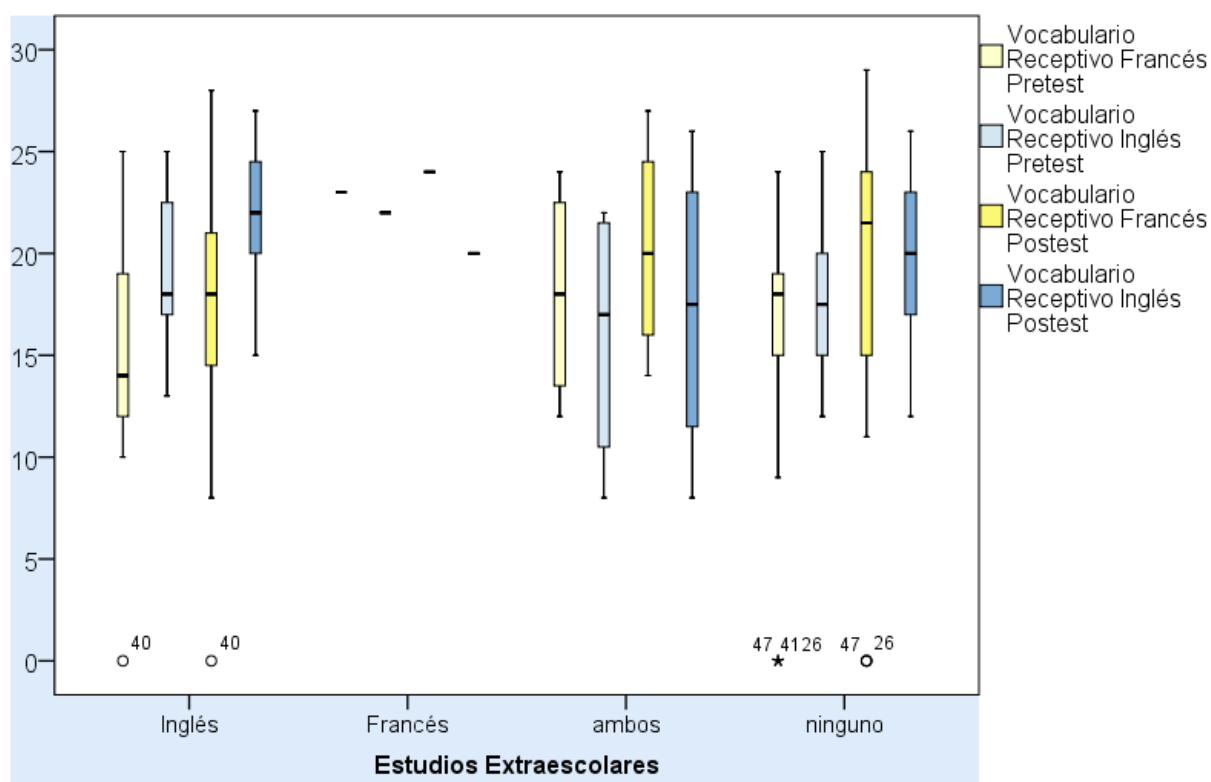
*Etiquetas de los cuatro valores de la variable de estudios extraescolares.*

Situación 1: <b>Inglés</b>	realiza estudios extraescolares en inglés	11 casos
Situación 2: <b>Francés</b>	realiza estudios extraescolares en francés	1 caso
Situación 3: <b>Ambos</b>	realiza estudios extraescolares en ambos idiomas	4 casos
Situación 4: <b>Ninguno</b>	no realiza estudios extraescolares en ninguno.	34 casos
		Total: 50 casos

De esta manera es más sencillo comprender los gráficos y tablas del análisis que hemos realizado de los datos, en los que aparecen reflejados estos cuatro grupos nombrados con las etiquetas que se han mostrado. No obstante, tal y como se puede ver en la tabla anterior, el caso de la situación 2 está constituido por un único participante, razón por la cual, quedará representado a nivel descriptivo como ya hemos dicho, pero no así a nivel inferencial. Preciado todo esto, comenzamos a explorar los resultados de vocabulario receptivo en inglés de manera gráfica mediante la figura 5.19.

**Figura 5.19**

*Diagrama de cajas sobre la puntuación de vocabulario receptivo en ambas lenguas según la realización de estudios extraescolares en el pretest y postest.*



A través de este diagrama, podemos advertir que, en inglés, la situación 2 (*Francés*) es la que mejor puntuación de vocabulario receptivo ha obtenido, seguido de la situación 1 (*Inglés*) y después, el caso de los que no realizan ninguno, siendo los que realizan estudios en ambos idiomas los que tienen los resultados más bajos en el pretest. En principio, parten con rangos de puntuaciones bastante dispares, donde los de la situación 4 (*Ninguno*) presentan los datos más equilibrados y los de la 3 (*Ambos*) los que

manifiestan mayor variabilidad. En francés, el estudiante perteneciente a la situación 2 (*Francés*) también ofrece el mejor resultado, pero a diferencia de la lengua anterior, los estudiantes que realizan estudios extraescolares en ambos idiomas tienen mayor puntuación que los que no realizan ninguno.

En el postest, el grupo de *Inglés* es el que mejor resultados obtiene precisamente en la lengua inglesa, mientras que en francés, el orden varía, siendo el caso de *Francés* el que presenta la puntuación más alta y, tras este, el de *Ambos*, siendo último el de *Inglés*. Además, todos tienen en común un rango intercuartílico mucho mayor, o lo que es lo mismo, más variabilidad en los datos en francés que en inglés.

Como se puede observar, en el caso de los que realizan estudios extraescolares en francés (situación 2) no aparece representada la caja al estar constituida por un único participante, con lo cual, podemos observar dónde se sitúa su puntuación respecto a los demás, pero no establecer comparaciones más allá de los descriptivos. Los datos detallados de las medias, así como la desviación típica, el mínimo y el máximo lo mostramos en la tabla 5.14 para el inglés e igualmente a través de la tabla 5.15 para el francés.

Comenzando por la primera (tabla 5.14), los resultados en el pretest nos muestran que la distancia entre los que más palabras reconocen (*Francés*) y los que menos (*Ambos*), es de 200 palabras, mientras que entre el primero y el siguiente (*Inglés*) la diferencia se reduce a 85 palabras. Si dejamos a un lado el caso particular de la situación 2 (*Francés*) y vemos las palabras que conocen los tres grupos restantes, el de *Inglés* sería el que quedaría en cabeza de estos, reconociendo 64 palabras más que el grupo de *Ninguno*, y 115 más que el de *Ambos*.

En el postest, podemos estimar, por una parte, que la diferencia de medias entre todas las situaciones o grupos no llega los 5 puntos en la lengua inglesa, y por otra, que el grupo de *Inglés* sigue siendo el que mejores resultados obtiene, conociendo aproximadamente 152 palabras más que el grupo *Ambos* aunque solo 59 más que el grupo *Ninguno*.

**Tabla 5.14**

*Número de respuestas y cantidad de palabras conocidas en inglés según la realización de estudios extraescolares en el pretest y en el postest.*

Estudios Extraescolares		Vocabulario Receptivo Inglés Pretest	Palabras conocidas Inglés Pretest	Vocabulario Receptivo Inglés Postest	Palabras conocidas Inglés Postest
Inglés	Media	19,45	648,45	21,82	727,18
	N	11	11	11	11
	Desv. típ.	3,882	129,373	3,868	129,033
	Mínimo	13	433	15	500
	Máximo	25	833	27	900
Francés	Media	22,00	733,00	20,00	667,00
	N	1	1	1	1
	Desv. típ.				
	Mínimo	22	733	20	667
	Máximo	22	733	20	667
Ambos	Media	16,00	533,25	17,25	575,25
	N	4	4	4	4
	Desv. típ.	6,683	222,594	7,632	254,438
	Mínimo	8	267	8	267
	Máximo	22	733	26	867
Ninguno	Media	17,53	584,24	20,03	667,79
	N	34	34	34	34
	Desv. típ.	3,535	117,879	3,486	116,119
	Mínimo	12	400	12	400
	Máximo	25	833	26	867

Al realizar las comprobaciones de los supuestos previos de normalidad, aleatoriedad y homogeneidad de la varianza, nos encontramos con que no es posible realizar estas pruebas en todas las situaciones dado que, como hemos comentado, en la 2 (*Francés*) no tenemos casos válidos suficientes y no se puede calcular los estadísticos de esas pruebas, por lo que no podemos contar con él para las pruebas inferenciales.

Por ello, recurrimos a una prueba no paramétrica, equivalente al análisis de la varianza (ANOVA de 1 factor), que en este caso corresponde a la Prueba H de Kruskal-Wallis, cuyos resultados ( $H= 4.154$ ;  $p=.245$  en el pretest y  $F=2.804$ ;  $p=.423$  en el postest) conllevan la aceptación de la hipótesis nula y por tanto, el hecho de que no existan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos en cuanto a tamaño de vocabulario receptivo en inglés. Pasamos ahora a comprobar si sucede lo mismo en el idioma de francés.

**Tabla 5.15**

*Número de respuestas y cantidad de palabras conocidas en francés según la realización de estudios extraescolares en el pretest y en el postest.*

		Vocabulario Receptivo Francés Pretest	Palabras conocidas Francés Pretest	Vocabulario Receptivo Francés Postest	Palabras conocidas Francés Postest
Estudios Extraescolares	Inglés				
	Media	14,91	496,91	16,91	563,73
	N	11	11	11	11
	Desv. típ.	6,877	229,218	7,726	257,478
	Mínimo	0	0	0	0
	Máximo	25	833	28	933
Francés	Media	23,00	767,00	24,00	800,00
	N	1	1	1	1
	Desv. típ.				
	Mínimo	23	767	24	800
	Máximo	23	767	24	800
Ambos	Media	18,00	600,00	20,25	675,00
	N	4	4	4	4
	Desv. típ.	5,477	182,574	5,560	185,183
	Mínimo	12	400	14	467
	Máximo	24	800	27	900
Ninguno	Media	16,03	525,47	18,74	624,53
	N	34	34	34	34
	Desv. típ.	6,053	205,319	7,366	245,539
	Mínimo	0	0	0	0
	Máximo	24	800	29	967

En este caso, los datos nos muestran que las cuatro situaciones presentan puntuaciones bastante igualadas, ya que, si omitimos el caso del estudiante que realiza estudios extraescolares en francés con 23 y 24 puntos en cada momento, las medias del resto de grupos oscilan entre los 18 y 15 puntos aproximadamente en el pretest, y los 17 y 20 en el postest. Sin embargo, aunque las puntuaciones de vocabulario receptivo aparentemente no distan mucho, 3 puntos pueden suponer una diferencia de más de 100 palabras, como por ejemplo, entre el grupo *Inglés* y *Ambos* (con 112 palabras entre ellos en el postest).

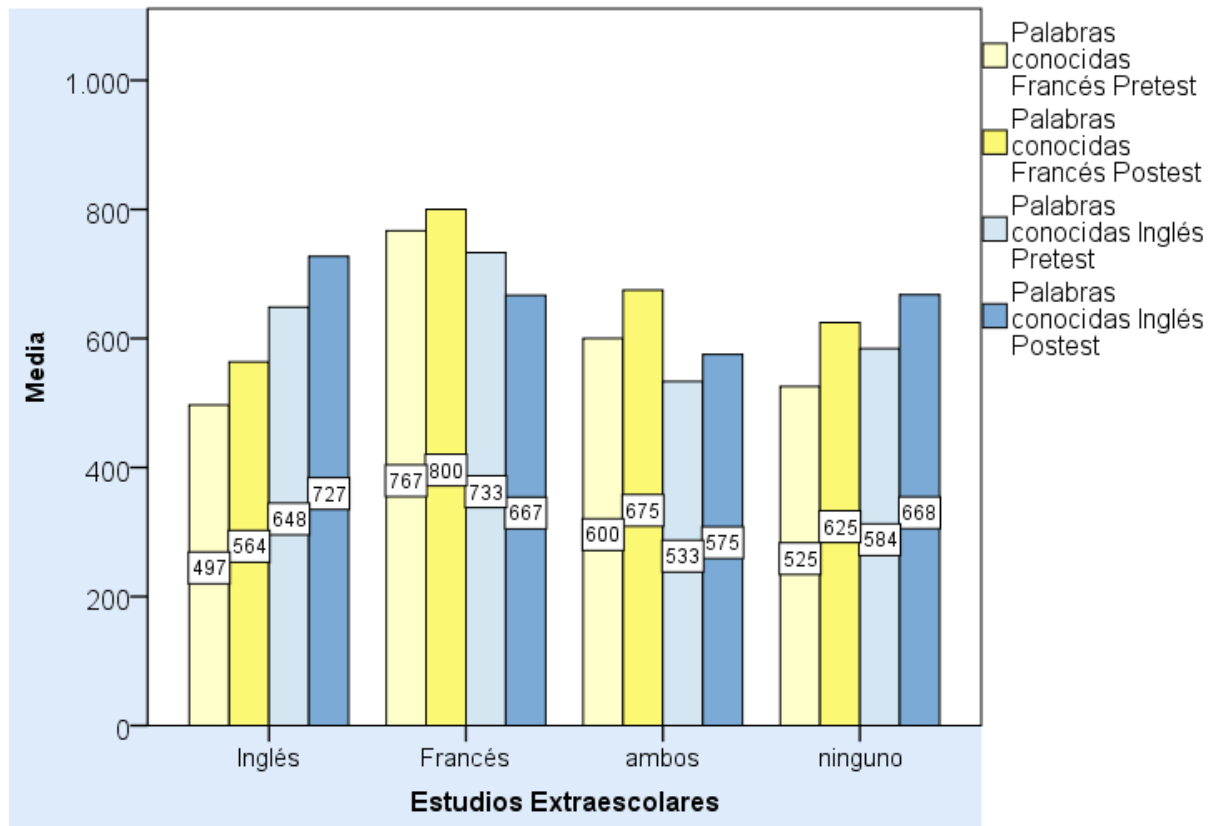
Por esta razón, vamos a comprobarlo en el análisis inferencial por medio de la prueba H de Kruskal-Wallis para ambos momentos. En ella, los resultados ( $H=2.718$ ;  $p=.437$  y  $F=2.426$ ;  $p=.489$ , respectivamente) determinan que, en cuanto al vocabulario receptivo en francés, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que estudian de manera extraescolar inglés, ambos idiomas o los que no realizan ninguno de estos estudios extraescolares. Por lo tanto, una vez comprobadas las diferencias entre los distintos grupos que conforman esta variable en las dos lenguas analizadas, podemos rechazar definitivamente la  $H_5(a)$  de nuestro trabajo que afirmaba que “*los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas tienen mejores resultados de vocabulario receptivo tanto en inglés como en francés, que aquellos que no realizan ninguno*” dado que el estudio de estas lenguas fuera del horario escolar no ha resultado estadísticamente significativa ni en el pretest ni en el postest.

Terminando con el análisis, una vez vistas las diferencias entre grupos, nos queda por contrastar el conocimiento receptivo que demuestra cada uno de ellos en una y otra lengua, lo cual, se puede observar de manera gráfica a través de la figura 5.20, que representa la cantidad de palabras conocidas de los cuatro grupos en los dos idiomas. Gracias a ella, podemos apreciar que la situación 1 (*Inglés*) es la que mayor diferencia muestra entre los dos idiomas (4 puntos en el pretest y 5 en el postest), a favor del inglés. Por el contrario, el caso de la situación 2 (*Francés*) es el que menor diferencia alcanza en el pretest a favor del francés, pero en el postest pasa a ser la de *Ninguno* (con apenas 1 punto entre una y otra lengua en cada caso) en inglés, con lo cual, las puntuaciones de los grupos en cada lengua varían según el momento.



**Figura 5.20**

*Representación gráfica de la cantidad de palabras conocidas en francés e inglés según la realización de estudios extraescolares en el pretest y en el postest.*



Para comprobar si las diferencias observadas resultan significativas, en el pretest debemos aplicar pruebas diferenciadas, mientras que en el postest corresponde a todos la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, tras haber comprobado el correcto cumplimiento de los supuestos de normalidad, aleatoriedad y homocedasticidad (*ver anexo IX*). Así, realizamos la prueba paramétrica *t* de Student en el caso de *Inglés* y *Ambos* mientras que debemos recurrir a la equivalente no paramétrica *t* de Wilcoxon para el grupo de *Ninguno* por no cumplirse el requisito de normalidad. Así, los resultados del pretest para el grupo de *Inglés* ( $t(10)=-2.174$ ;  $p=.055$  en vocabulario y  $t(10)=-2.173$ ;  $p=.055$  en palabras conocidas), *Ambos* ( $t(3)=1.124$ ;  $p=.343$  y  $t(3)=1128$ ;  $p=.341$  respectivamente) y *Ninguno* ( $Z=-1,106$ ;  $p=.269$  y  $Z=-1.198$ ;  $p=.231$  en cada caso) nos indican que no hay diferencias significativas entre el conocimiento receptivo de ambas lenguas.

Este resultado se replica en el postest, pues obtenemos que las diferencias entre idiomas tampoco son significativas en cuanto al vocabulario receptivo que tiene cada grupo (*Inglés*  $t(10)=-2.027$ ;  $p=.070$ ; *Ambos*  $t(3)=1.242$ ;  $p=.302$ ; y *Ninguno*  $t(33)=-.998$ ;  $p=.325$ ). En consecuencia, podemos aceptar la H5(b) al confirmar que “*no hay diferencias de tamaño de vocabulario receptivo entre la lengua inglesa y francesa en ninguno de los cuatro grupos de estudios extraescolares*”.

Recapitulando los resultados sobre esta variable de realización de estudios extraescolares, hemos visto que los datos obtenidos no han arrojado diferencias estadísticamente significativas sobre el vocabulario receptivo entre las distintas situaciones que engloba dicha variable ni en inglés ni en francés, como tampoco hemos encontrado diferencias en el conocimiento léxico que poseen entre ambas lenguas en ninguno de los grupos.

#### ❖ Contraste Pretest – Postest

En lo que se refiere al último análisis de esta variable, procedemos de la misma manera, comparando la diferencia en cuanto al tamaño de vocabulario receptivo y el número de palabras conocidas entre el momento del pretest y el postest de las distintas situaciones de realización de estudios extraescolares.

Si recurrimos de nuevo a la figura 5.19, nos podemos dar cuenta de que en las cuatro situaciones se produce un aumento de vocabulario receptivo del pretest al postest. En francés, curiosamente, son los que no realizan estudios extraescolares en ninguna lengua, los que tienen un aumento mayor que los demás grupos (concretamente 100 palabras más). Sin embargo, en inglés, incrementan su vocabulario entre los dos momentos todas las situaciones salvo la 2 (realiza estudios extraescolares en francés) que, contrariamente a lo esperado, disminuye del pretest al postest en 2 puntos, es decir, 66 palabras menos. En este caso, es el grupo de *Inglés* el que experimenta mayor incremento de vocabulario (3 puntos frente a los 2 de *Ninguno* y 1 punto de *Ambos*) pasando a reconocer 79 palabras más del inglés entre el primer y el segundo momento.

Una vez comprobados los supuestos previos, realizamos la prueba inferencial  $t$  de Student para muestras relacionadas para todos los grupos salvo en la situación 4 (*Ninguno*) que en francés no cumple el principio de normalidad y es el único donde aplicamos la correspondiente  $t$  de Wilcoxon ( $Z=-3.978$ ;  $p<.001$ ). Para todos los demás,

resumimos los resultados obtenidos en la tabla 5.16. Mediante los valores obtenidos en estas pruebas podemos ver que no hay unanimidad en la evolución del vocabulario receptivo. En francés, el caso de los que realizan estudios extraescolares en *Inglés* no experimenta una diferencia significativa de vocabulario receptivo entre el pretest y el postest, mientras que el grupo de *Ambos* y *Ninguno* sí que lo hace. Por su parte, en inglés, el grupo de los estudios extraescolares en ambas lenguas es el único que no sufre un incremento significativo de vocabulario entre ambos momentos, esto es, que solamente se da dicho incremento de vocabulario estadísticamente significativo en las situaciones 3 (*Ambos*) y 4 (*Ninguno*).

**Tabla 5.16**

*Resultados de la prueba t de Student en los distintos grupos de realización de estudios extraescolares entre el pretest y el postest de inglés y francés.*

<i>Lengua</i>	<i>Grupo</i>	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Francés	Situación 1: <i>Inglés</i>	-1.854	0.093
	Situación 3: <i>Ambos</i>	-4.700	0.018
Inglés	Situación 1: <i>Inglés</i>	-2.402	0.037
	Situación 3: <i>Ambos</i>	-1.127	0.342
	Situación 4: <i>Ninguno</i>	-5.589	0.000

Como no todos los grupos de realización de estudios extraescolares “*muestran evolución en cuanto a un mayor vocabulario receptivo en ambas lenguas desde el momento del pretest al postest*”, debemos rechazar la H5(c) de nuestro trabajo.

#### **Resultados según la realización o no de actividades adicionales**

##### ❖ Pretest y Postest

Al igual que la variable anterior, el análisis de esta conlleva diferentes casos dentro de los que sí realizan actividades adicionales en el tiempo libre: (1) los que practican dichas actividades en inglés, (2) los que las hacen en francés, y (3) los que las realizan en ambos idiomas. El caso opuesto (4), está constituido por los que no practican actividades adicionales en ninguno de los dos idiomas, tal y como expone la tabla 5.17:

**Tabla 5.17**

*Etiquetas de los cuatro valores de la variable de actividades adicionales.*

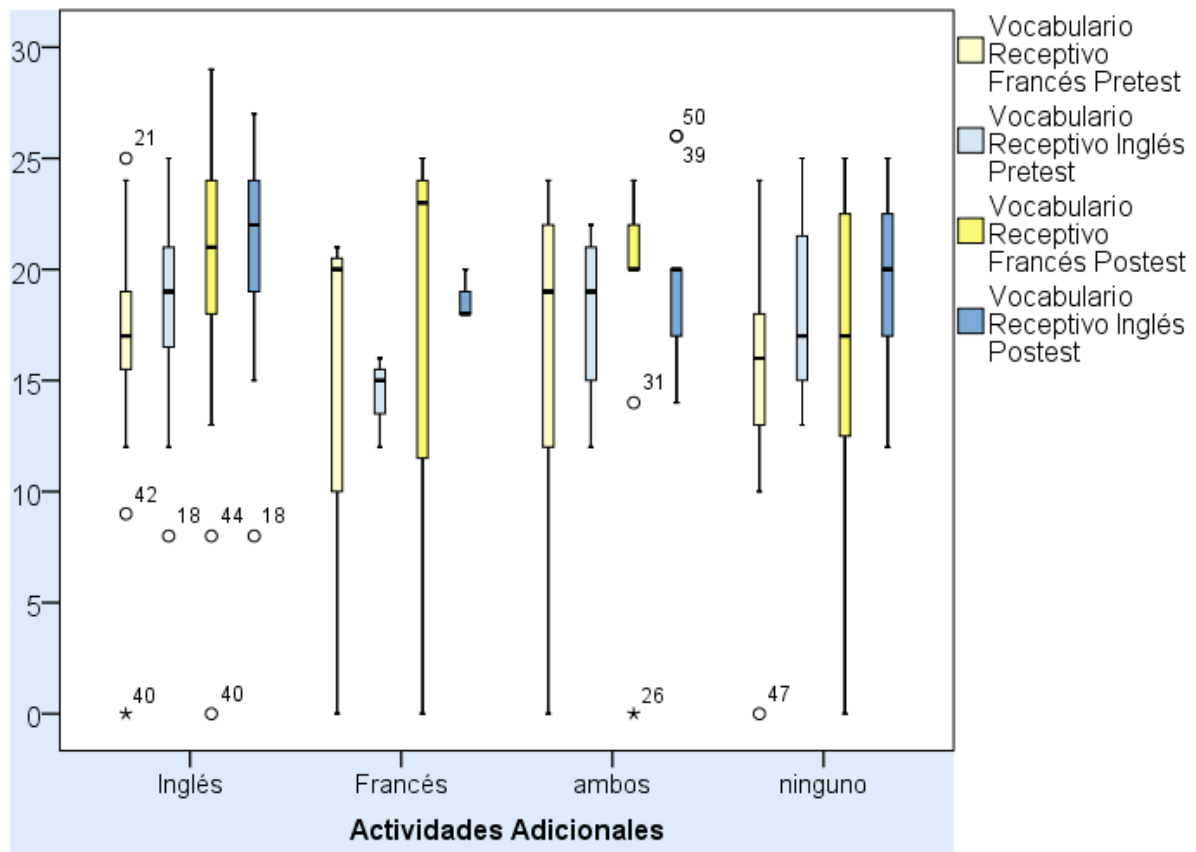
Situación 1: <b>Inglés</b>	realiza actividades adicionales en inglés	23 casos
Situación 2: <b>Francés</b>	realiza actividades adicionales en francés	3 casos
Situación 3: <b>Ambos</b>	realiza actividades adicionales en ambos idiomas	9 casos
Situación 4: <b>Ninguno</b>	no realiza actividades adicionales en ninguno de los dos.	15 casos
	Total de la muestra	50 casos

A diferencia de la variable de estudios extraescolares, aunque sigue compuesta por muy pocos participantes, la situación 2 ya contiene un mínimo para poder comparar los resultados con los del resto de grupos, por lo que, en esta ocasión, podemos contar con ella tanto a nivel descriptivo como inferencial. Una vez aclarado esto, comenzamos el análisis descriptivo de los datos con el gráfico de las puntuaciones de vocabulario receptivo de la figura 5.20 y sus datos completos en las tablas 5.18 en inglés y 5.19 en francés.

Con dicha información, la primera impresión que nos ofrece la figura 5.21 acerca de los resultados del pretest, es que las medias están muy igualadas en inglés (estando prácticamente empatadas en las situaciones 3 y 4, con casi 18 puntos). Muy cerca de ellas también, el que mejores resultados presenta es el grupo de *Inglés* con una media de 18,48, mientras que la más baja con 14,33 corresponde al de *Francés*, que es el único que puntúa por debajo de la mitad respecto a la puntuación máxima. Esto equivale a una diferencia de palabras conocidas entre los cuatro grupos que va desde 3 palabras en el menor de los casos (entre el tercer y cuarto grupo) y 138 en el mayor de ellos (entre el primero y el segundo). En francés, los bigotes del grupo 2 y 3 son llamativamente grandes mientras que el primero y el cuarto (*Inglés* y *Ninguno*) muestran menor dispersión de los valores, a pesar de contar con valores atípicos como los ID 42, 40 y 47 por debajo de las puntuaciones agrupadas, y el caso del ID 21 por puntuar altamente por encima del primer grupo. También se puede apreciar que los participantes de las situaciones 1 y 3 (*Inglés* y *Ambos*), son los que mejores puntuaciones manifiestan, seguido de *Ninguno*, y siendo el más bajo el grupo de *Francés*.

**Figura 5.21**

*Diagrama de cajas sobre la puntuación de vocabulario receptivo en ambas lenguas según la realización de actividades adicionales en el pretest y postest.*



Contrariamente, en el postest, al observar la figura 5.21 se desprende una gran dispersión de los datos: el grupo que más variabilidad muestra en sus resultados es el de la situación 2 (*Francés*), con unos bigotes muy amplios en francés y sin el cuartil inferior en inglés. El siguiente grupo (*Ambos*), combina la falta del cuartil superior en inglés y el inferior en francés además de valores perdidos, en este caso, también con participantes que superan la puntuación de su grupo de referencia (ID 50 y 39). Por último, el grupo de *Ninguno* muestra un rango intercuartílico bastante amplio en francés, al igual que sus bigotes, mientras que, en inglés, la dispersión de sus resultados es de las más homogéneas. El primer grupo (*Inglés*) es el que presenta las puntuaciones más equilibradas en los dos idiomas respecto al resto, pero con algunos valores perdidos que presentan puntuaciones por debajo de las del resto (concretamente los ID 44, 18 y 40). De esta forma, se aprecia cómo el grupo de *Inglés* despunta con la mejor puntuación en ambas lenguas.

**Tabla 5.18**

*Número de respuestas y cantidad de palabras conocidas en inglés según la realización de actividades extraescolares en el pretest y en el postest.*

Actividades Adicionales		Vocabulario Receptivo Inglés Pretest	Palabras conocidas Inglés Pretest	Vocabulario Receptivo Inglés Postest	Palabras conocidas Inglés Postest
Inglés	Media	18,48	615,96	20,96	698,57
	N	23	23	23	23
	Desv. típ.	3,976	132,503	4,395	146,453
	Mínimo	8	267	8	267
	Máximo	25	833	27	900
Francés	Media	14,33	477,67	18,67	622,33
	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	2,082	69,256	1,155	38,682
	Mínimo	12	400	18	600
	Máximo	16	533	20	667
Ambos	Media	17,89	596,11	19,78	659,56
	N	9	9	9	9
	Desv. típ.	3,951	131,676	4,206	140,263
	Mínimo	12	400	14	467
	Máximo	22	733	26	867
Ninguno	Media	17,80	593,20	19,60	653,47
	N	15	15	15	15
	Desv. típ.	4,074	135,809	3,719	123,869
	Mínimo	13	433	12	400
	Máximo	25	833	25	833

Como bien muestran los datos de la tabla 5.19, las diferencias entre los resultados de los cuatro grupos son muy pequeñas, estando empatados prácticamente dos a dos entre la situación 1 y 3 (con casi la misma media) y la situación 2 y 4 (con apenas 1,40 puntos de diferencia). Por lo tanto, tenemos una diferencia de palabras conocidas entre los cuatro grupos que va desde 103 palabras en el mayor de los casos (entre *Inglés* y *Francés*), y ninguna en el menor de ellos (*Inglés* y *Ambos*).

**Tabla 5.19**

*Número de respuestas y cantidad de palabras conocidas en francés según la realización de actividades extraescolares en el pretest y en el postest.*

Actividades Adicionales		Vocabulario Receptivo Francés Pretest	Palabras conocidas Francés Pretest	Vocabulario Receptivo Francés Postest	Palabras conocidas Francés Postest
Inglés	Media	16,78	559,35	20,13	671,04
	N	23	23	23	23
	Desv. típ.	5,231	174,320	6,560	218,633
	Mínimo	0	0	0	0
	Máximo	25	833	29	967
Francés	Media	13,67	455,67	16,00	533,33
	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	11,846	394,964	13,892	463,058
	Mínimo	0	0	0	0
	Máximo	21	700	25	833
Ambos	Media	16,78	559,22	18,33	611,22
	N	9	9	9	9
	Desv. típ.	7,661	255,368	7,450	248,317
	Mínimo	0	0	0	0
	Máximo	24	800	24	800
Ninguno	Media	15,07	482,27	16,80	560,00
	N	15	15	15	15
	Desv. típ.	5,663	193,574	6,826	227,488
	Mínimo	0	0	0	0
	Máximo	24	800	25	833

Una vez visto esto y comprobados todos los supuestos en los cuatro grupos, podemos realizar el análisis inferencial mediante la prueba ANOVA de 1 factor (tabla 5.20). A través de ella, comprobamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ninguna de las cuatro situaciones en cuanto al tamaño de vocabulario receptivo y palabras conocidas ni en inglés ni en francés en ninguno de los dos momentos.

**Tabla 5.20**

*Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor entre los distintos grupos de realización de actividades adicionales en inglés y francés (pretest y postest).*

<b>Lengua</b>	<b>Momento</b>	<b>Vocabulario receptivo</b>	<b>Palabras conocidas</b>
<b>Inglés</b>	Pretest	F(49)=.988; p=.407	F(49)=.990; p=.406
	Postest	F(49)=.547; p=.653	F(49)=.544; p=.654
<b>Francés</b>	Pretest	F(49)=.414; p=.744	F(49)=.592; p=.623
	Postest	(F(49)=.778; p=.512	F(49)=.779; p=.512

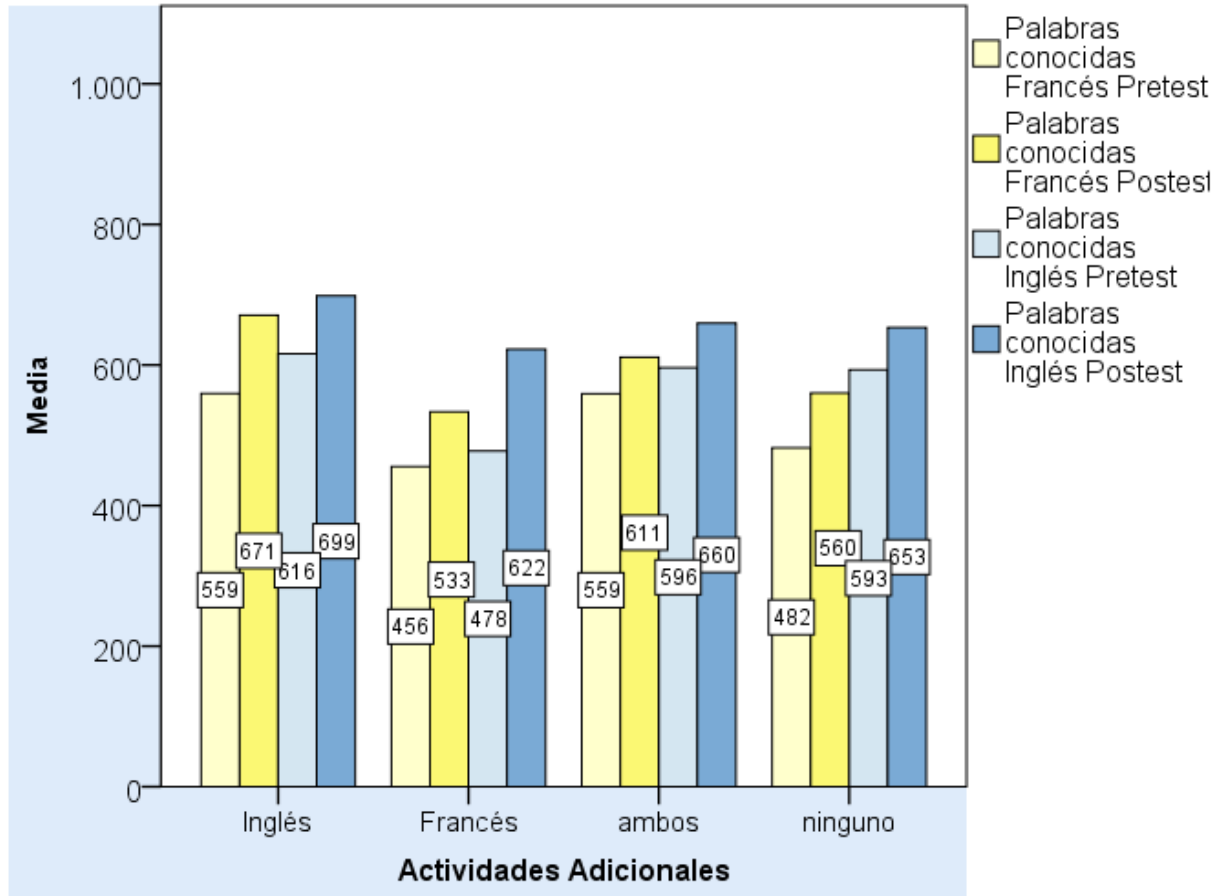
Con todo esto, hemos podido averiguar que esta variable de realización de actividades adicionales en el tiempo libre de los estudiantes, en sus cuatro variantes, no ha tenido un impacto estadísticamente significativo en ninguno de los dos momentos de medida, ya que no hemos encontrado diferencias significativas entre los cuatro grupos en cuanto su vocabulario receptivo y palabras conocidas ni en francés ni en inglés, lo que supone el rechazo de la H6(a) de nuestro trabajo en la que apuntábamos que “*los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas tienen mejores resultados de vocabulario receptivo que aquellos que no realizan ninguna*”.

Terminando el análisis de esta variable, nos queda por contrastar el conocimiento receptivo que demuestra cada grupo en una y otra lengua, lo cual se puede observar a través de la figura 5.22 donde se representan las palabras conocidas de los cuatro grupos en los dos idiomas en cada momento de medida. A primera vista, se puede apreciar que todos los grupos muestran mayores puntuaciones en inglés que en francés. En el caso de la situación 2 (*Francés*), lo hace en el pretest por muy poca diferencia (14,33 y 13,67 exactamente), mientras que el cuarto grupo (*Ninguno*) muestra la mayor ventaja (casi 3 puntos) respecto a las demás. Los grupos 2 y 3 presentan puntuaciones muy igualadas y prácticamente la misma diferencia también entre las dos lenguas. En el postest, todos los grupos vuelven a tener mejores resultados en inglés, situándose la mayor diferencia entre ambas lenguas en 3 puntos, correspondientes a los grupos de *Francés* y *Ninguno*, seguido de *Ambos* con 2, y la menor de 1 punto de *Inglés*.



**Figura 5.22**

*Representación gráfica de la cantidad de palabras conocidas en francés e inglés según la realización de actividades adicionales en el pretest y en el postest.*



Contrastando todo esto de manera inferencial, la prueba *t* de Student para muestras relacionadas nos informa de que no existen diferencias significativas entre el vocabulario receptivo que tiene cada situación en una y otra Lengua Extranjera, ni en el pretest ni en el postest (tabla 5.21), lo cual, nos lleva a confirmar la H6(b): “no hay diferencias de tamaño de vocabulario receptivo entre la lengua inglesa y francesa en ninguno de los cuatro grupos de actividades adicionales”.

**Tabla 5.21**

*Resultados de la prueba t de Student de los distintos grupos de realización de actividades adicionales entre inglés y francés (pretest y postest).*

<b>Vocabulario receptivo</b>		Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
<b>Pretest</b>	<i>Inglés</i>	t(22)=-1.398	<i>p</i> =.176
	<i>Francés</i>	t(2)=-.118	<i>p</i> =.917
	<i>Ambos</i>	t(8)=-.499	<i>p</i> =.631
	<i>Ninguno</i>	t(14)=-1.756	<i>p</i> =.101
<b>Postest</b>	<i>Inglés</i>	t(22)=-.522	<i>p</i> =.607
	<i>Francés</i>	t(2)=-.348	<i>p</i> =.761
	<i>Ambos</i>	t(8)=-.587	<i>p</i> =.574
	<i>Ninguno</i>	t(14)=-1.489	<i>p</i> =.159

❖ Contraste Pretest – Postest

Por último, estudiamos si la realización de actividades adicionales en el tiempo libre experimenta una evolución significativa o no desde el punto de vista estadístico. Al igual que en los anteriores apartados, comenzamos por el análisis descriptivo. Revisando la figura 5.22, se puede observar que se produce un aumento de vocabulario del pretest al postest en todos los casos tanto en inglés como en francés. En el caso de esta última lengua, la situación que presenta el mayor incremento es la primera (*Inglés*) con 3 puntos (112 palabras más aproximadamente). Sin embargo, en la lengua inglesa, son las situaciones 2 (*Francés*) y 1 (*Inglés*) las que tienen un mayor incremento de vocabulario con 5 y 3 puntos respectivamente, o lo que es lo mismo, aumentando en torno a 145 y 83 palabras su conocimiento léxico entre un momento y otro. En el lado contrario encontramos el grupo de *Ambos* como el que menor evolución muestra entre las dos medidas de vocabulario con 1 punto de diferencia entre ellas en francés, e igualmente en inglés por 2 puntos junto al grupo de *Ninguno* (tablas 5.18 y 5.19).

Comprobamos si esas diferencias resultan estadísticamente significativas aplicando la correspondiente prueba *t* de Student para muestras relacionadas al cumplirse todos los supuestos de normalidad, aleatoriedad y homocedasticidad en los cuatro grupos de estudio (*ver anexo IX*). Resumimos los resultados obtenidos en la tabla 5.22.

**Tabla 5.22**

*Resultados de la prueba t de Student en los distintos grupos de realización de actividades adicionales entre el pretest y el postest de inglés y francés.*

<i>Lengua</i>	<i>Grupo</i>	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Francés	Situación 1: <i>Inglés</i>	-4.894	0.000
	Situación 2: <i>Francés</i>	-1.941	0.192
	Situación 3: <i>Ambos</i>	-1.793	0.111
	Situación 4: <i>Ninguno</i>	-2.323	0.036
Inglés	Situación 1: <i>Inglés</i>	-4.330	0.000
	Situación 2: <i>Francés</i>	-4.914	0.039
	Situación 3: <i>Ambos</i>	-1.877	0.097
	Situación 4: <i>Ninguno</i>	-2.505	0.025

Tal y como ocurría en la variable anterior de estudios extraescolares, tenemos varias situaciones en las que las diferencias no resultan estadísticamente significativas y otras en las que sí. En la lengua francesa, se produce un empate a dos, donde los grupos 2 y 3 (*Francés* y *Ambos*) no tienen diferencias significativas, es decir, el incremento de vocabulario que veíamos en el gráfico de la figura 5.22. no resulta estadísticamente significativo, mientras que ocurre lo contrario en la situación 1 y 4 (*Inglés* y *Ninguno*), donde sí se producen diferencias significativas entre los dos momentos. En el caso de la lengua inglesa, el grupo de *Ambos* es el único donde las diferencias de vocabulario entre el pretest y el postest no son estadísticamente significativas.

Todo ello resulta bastante llamativo puesto que, tanto en francés como en inglés, se produce un aumento significativo de vocabulario receptivo transcurrido el tiempo entre las dos medidas en los alumnos que no realizan ninguna actividad adicional y al mismo tiempo, de otros que sí practican alguno de los dos idiomas con actividades en su tiempo libre.

Esto nos lleva a pensar que esta variable ha tenido resultados contradictorios, al mismo tiempo que nos obliga a rechazar la H6(c) de nuestro trabajo pues, como hemos visto, la evolución entre los dos momentos no se cumple en todos los grupos en ninguna de las dos lenguas analizadas.

Así pues, vistos los resultados de vocabulario receptivo tanto de manera general con el total de la muestra, como por grupos según las diferentes variables, nos disponemos a presentar el análisis de los datos de vocabulario productivo con los que, posteriormente, podremos estudiar las relaciones entre estas dos dimensiones de vocabulario, así como con la motivación y la disponibilidad léxica.

### **5.2.2. Datos del test de vocabulario productivo**

Para medir el vocabulario productivo de los estudiantes, tal y como ya hemos explicado, utilizamos el test Lex30 (Meara y Fitzpatrick, 2000) para el inglés y su versión equivalente al francés (*consultar anexo III y IV*). No podemos olvidar que el procesamiento de datos obtenidos de este test es mucho más largo y complejo que el del vocabulario receptivo. En este caso, como ya explicamos en el capítulo anterior, hay que revisar, corregir ortográficamente y lematizar todas las respuestas proporcionadas por los alumnos, realizar el recuento de aquellas que son válidas de cada estudiante y puntuarlas en función del nivel al que pertenezcan. En nuestro caso, no hemos tenido que eliminar palabras, pues las producidas por los alumnos han sido en su mayoría, vocabulario muy frecuente, y palabras sencillas que no han necesitado más que la aplicación de criterios de corrección, por lo tanto, las hemos considerado válidas.

Una vez realizado todo el proceso de edición de datos, medimos su vocabulario productivo en función de dos factores: la cantidad de palabras producidas (el total de respuestas) y la calidad de éstas dependiendo del nivel al que correspondan (la puntuación total). Además de estos resultados globales, hemos analizado los datos por niveles de frecuencia, tanto en inglés como en francés, a fin de estudiar la producción léxica de los estudiantes con mayor profundidad. Asimismo, todas las tablas detalladas y las pruebas estadísticas completas del vocabulario productivo se pueden encontrar en el apartado 9.2 del anexo IX de resultados.

La máxima producción de palabras que se puede obtener individualmente es de 120, en el caso de que se proporcionen las 4 posibles que permite el test para cada uno de los 30 estímulos. De esas, sólo puntúan las que pertenezcan a los niveles 2 y 3, es decir, aquellas que no se encuentran dentro del vocabulario más frecuente. Si contabilizamos el total de respuestas con nuestra muestra, de las 6.000 posibles palabras si todos hubieran respondido el máximo, nuestros estudiantes han escrito 656 palabras en el pretest y 817 en el posttest de francés, mientras que en inglés han sido 964 y 1.090 respectivamente, estando en cualquier caso, muy lejos de esa cifra máxima. Dicho esto, presentamos los resultados generales del total de la muestra y posteriormente, los datos de vocabulario productivo obtenidos al analizar cada variable de estudio.

Dado que esta dimensión léxica es la que más cantidad de análisis ha supuesto, es la única donde mostramos los resultados separados en cada momento de medida (primero pretest y después posttest) para facilitar la comprensión de estos y la visualización de los datos en los gráficos y figuras elaborados. De esta forma, a lo largo del presente apartado, analizaremos: la producción de palabras producidas (total de respuestas), la puntuación equivalente (puntuación) y, además, los resultados del test por niveles, tanto para el total de la muestra en los resultados generales, como para los distintos grupos que conforman cada variable de estudio (modelo de instrucción, sexo, estudios extraescolares y actividades adicionales).

## **Resultados Generales**

### ❖ Pretest

La producción de palabras de nuestros estudiantes se sitúa en el momento del pretest en una media redondeada de 13 palabras en francés y 19 en inglés, alcanzando un máximo de 33 y de 44 respectivamente, y partiendo de un mínimo de 2 en ambas lenguas, tal y como aparece representado a través del diagrama de la figura 5.23(a). La superioridad del inglés en los resultados generales también se refleja en las puntuaciones ya que, aunque muestran máximos muy similares (11 y 12), también manifiestan una diferencia entre las dos lenguas de alrededor de 2 puntos (2,14 exactamente) con medias de 2,62 en francés y 4,76 en inglés si observamos los datos de la tabla 5.23(a).

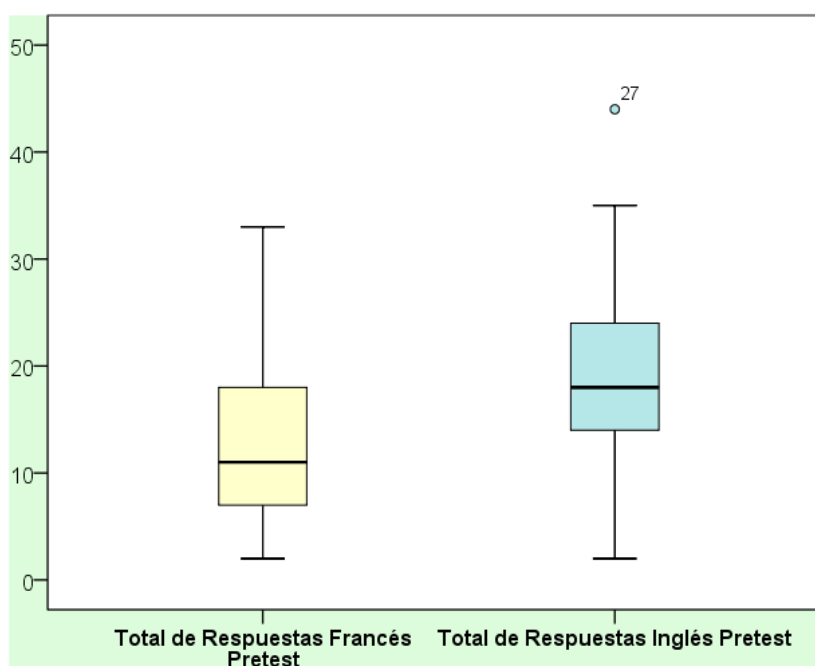
**Tabla 5.23(a)**

*Descriptivos del vocabulario productivo del total de la muestra (Pretest).*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total de Respuestas Francés Pretest	50	2	33	13,12	8,287
Total de Respuestas Inglés Pretest	50	2	44	19,28	7,423
Puntuación Francés Pretest	50	,00	12,00	2,6200	2,98219
Puntuación Inglés Pretest	50	1,00	11,00	4,7600	2,33483
N válido (según lista)	50				

**Figura 5.23(a)**

*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés (Pretest).*



Como se advierte en la figura 5.23(a), existe un valor atípico (el ID27) que ha respondido un total de 44 palabras en inglés, superando en casi el doble aproximadamente la media de respuestas de sus compañeros. Es esta lengua la que presenta los datos más equilibrados tanto en sus bigotes como en sus rangos intercuartílicos, superando al francés en la cantidad de respuestas producidas por los estudiantes en el test, y también en la puntuación.

Con el fin de comprobar si esa diferencia entre lenguas que se observa gráficamente resulta significativa, realizamos el análisis inferencial aplicando la prueba no paramétrica de la  $t$  de Wilcoxon por no cumplir la normalidad de los datos de las puntuaciones en francés, y la prueba paramétrica  $t$  de Student para muestras relacionadas en el total de respuestas al aceptar los supuestos previos (*ver cuadro resumen en el anexo IX*). Tanto en la primera como en la segunda prueba, obtenemos diferencias estadísticamente significativas al .000 ( $t=-4.736$ ,  $p<.001$  y  $Z=-4.533$ ,  $p<.001$ ), lo cual quiere decir que la totalidad de la muestra ha producido significativamente más cantidad de palabras en inglés que en francés, teniendo también una puntuación estadísticamente mayor en esta lengua. Todo ello, viene a confirmar la H7 de nuestro trabajo, pues en efecto, “*la muestra general de estudiantes manifiesta mejores resultados de vocabulario productivo en inglés que en francés*”.

Una vez vistos los resultados globales, estudiamos ahora los resultados del test por niveles. Como ya hemos explicado en el capítulo 4, las respuestas proporcionadas por los alumnos son clasificadas en cuatro niveles que van del 0 al 3, detallados en la tabla 4.8, y de los cuales, solo puntúan el nivel 2 y 3. Comenzando por el francés, la distribución de palabras respondidas por los alumnos distribuidas en niveles se muestra en la tabla 5.24(a) por medio de los estadísticos descriptivos y se representa en la figura 5.24(a) en forma de gráfico.

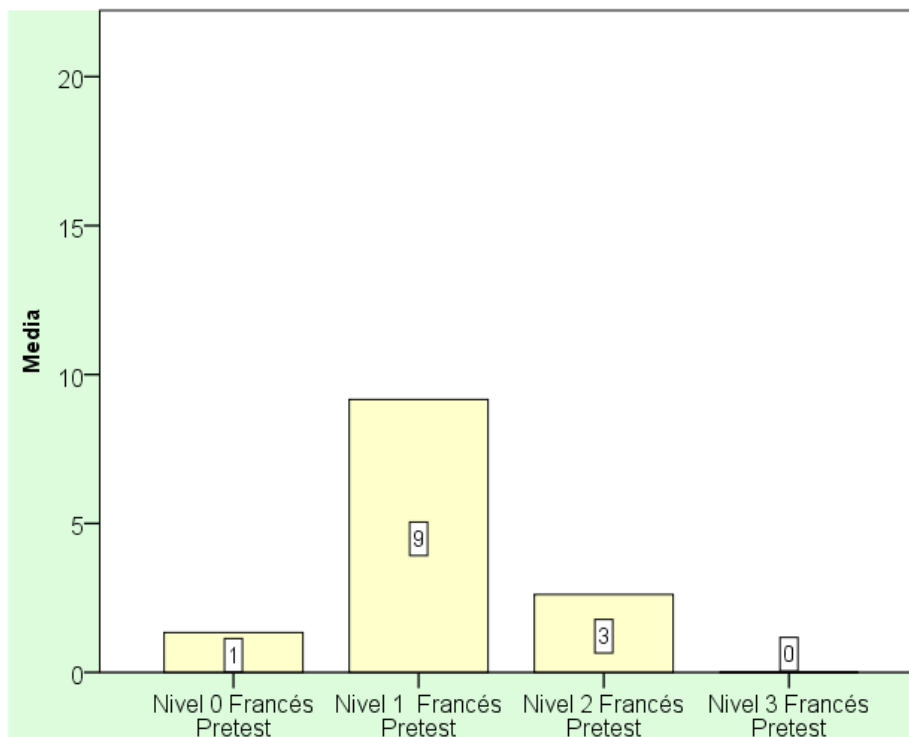
**Tabla 5.24(a)**

*Distribución de respuestas por niveles en francés (Pretest).*

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Nivel 0 Francés Pretest	50	0	4	1,34	1,136
Nivel 1 Francés Pretest	50	1	23	9,16	5,388
Nivel 2 Francés Pretest	50	0	12	2,62	2,982
Nivel 3 Francés Pretest	50	0	0	,00	,000
N válido (según lista)	50				

**Figura 5.24(a)**

*Representación gráfica de la distribución del total de respuestas por niveles en francés (Pretest).*



Como se puede apreciar, el nivel donde más palabras ofrecen los alumnos es el nivel 1, un 69.82% del total, seguido por el 2, que engloba el 19.97% de las respuestas de los alumnos. Después se encuentra el nivel 0, con un 10,21% del total y en último lugar el nivel 3 del cual no hemos obtenido palabras de ningún alumno en toda la muestra, recordándonos que estamos trabajando con estudiantes que apenas comienzan su andadura de aprendizaje en esta lengua. De estos resultados, llama la atención, de un lado la ausencia de producción de palabras del nivel 3, y de otro, la elevada cantidad de palabras del nivel 1 (una media de 9,16), superando al nivel 0 que son palabras de más alta frecuencia.

Nos proponemos comprobar la significatividad de la diferencia entre los niveles, para lo cual, aplicamos una ANOVA de Friedman (debido a la falta de distribución normal de los datos) que nos la confirma de manera inferencial ( $Q=124,081$ ,  $p<.001$ ). No obstante, como esta prueba solamente expresa que sí hay diferencias pero no nos dice entre qué niveles, nos ayudamos de la  $t$  de Wilcoxon, para verificar dónde se sitúan, obteniendo diferencias significativas entre todos los niveles ( $p=.020$  entre el 0 y el 2 y  $p<.001$  entre



todos los demás). Esto implica que la producción de palabras es estadísticamente mayor del nivel 0 al 1, significativamente menor del nivel 1 al 2 e igualmente del 2 al 3, así como entre todos ellos entre sí (*consultar anexo IX de resultados*). Por su parte, los resultados en inglés se distribuyen de manera bastante similar a los que hemos visto en francés, mostrándose en la tabla 5.25(a) y figura 5.25(a).

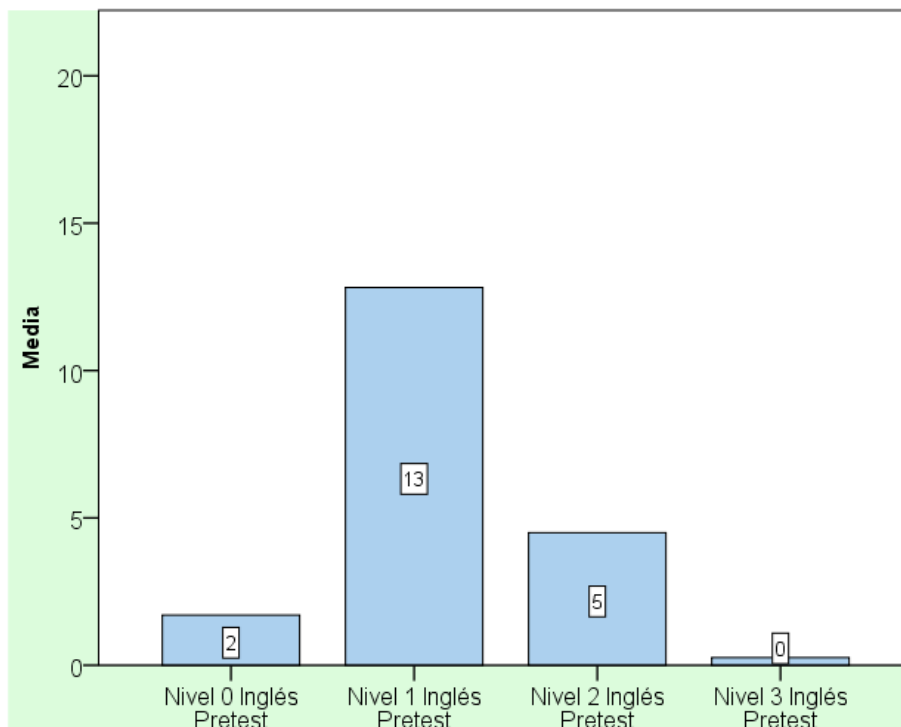
**Tabla 5.25(a)**

*Distribución de respuestas por niveles en inglés (Pretest).*

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Nivel 0 Inglés Pretest	50	1,70	1,705	0	8
Nivel 1 Inglés Pretest	50	12,82	4,645	1	28
Nivel 2 Inglés Pretest	50	4,50	2,033	1	10
Nivel 3 Inglés Pretest	50	,26	,565	0	2

**Figura 5.25(a)**

*Representación gráfica de la distribución del total de respuestas por niveles en inglés (Pretest).*



En ellas se puede advertir el gran salto del nivel 0 al 1 y también, la distribución decreciente de la producción de palabras conforme se pasa de este nivel de frecuencia a los siguientes 2 y 3. El que ocupa el mayor porcentaje de palabras ofrecidas por los alumnos es el primer nivel (66.49%), seguida por el nivel 2 (23.34%), posteriormente el nivel 0 (8.82%), y por último el nivel 3 (1.35%). Lamentablemente, aunque el nivel 1 sea el que mayor producción de palabras acumula, este no puntúa, por lo que la cantidad de respuestas de los alumnos en inglés, no se ve recompensada en la puntuación del test dado que, del total de palabras producidas (964), más de la mitad son del primer nivel, al igual que ocurría en francés.

Pasamos a comprobar las diferencias entre niveles con la ANOVA de Friedman, que nos da una significación de  $p$  al .000. Por ello, volvemos a proceder de la misma manera que antes utilizando la prueba  $t$  de Wilcoxon para averiguar entre qué niveles se encuentran dichas diferencias significativas. En nuestro caso, vemos que estas se hallan entre todos los niveles, aumentando significativamente del 0 al 1 ( $Z=-6,162$ ,  $p<.001$ ), disminuyendo del 1 al 2 ( $Z=-6,100$ ,  $p=.001$ ), y finalmente, de este al 3 ( $Z=-6,180$ ,  $p<.001$ ), manifestando en consecuencia un decrecimiento de vocabulario productivo estadísticamente significativo de las bandas más frecuentes a las menos frecuentes.

De esta manera, se puede concluir que, tanto en francés como en inglés, los estudiantes han producido mayor cantidad de respuestas en el nivel 1 (el que engloba las 1.000 palabras de contenido más frecuente) y el nivel 2 (las siguientes 1.000), obteniendo una puntuación muy baja en el Lex30 en ambas lenguas. Sin embargo, de los dos idiomas, los aprendices han mostrado un vocabulario productivo significativamente mayor en inglés que en francés a nivel global en el momento del pretest.

#### ❖ Postest

En este segundo momento de medida de vocabulario productivo, la media de total de respuestas, así como la puntuación en el total de la muestra son más elevadas con respecto al momento inicial del pretest. Como recoge la tabla 5.23(b), en francés, las respuestas proporcionadas por los alumnos van desde el valor mínimo de 6 hasta un máximo de 36, siendo la media del grupo 16,34 respuestas, mientras que en inglés, el mínimo es el doble que en francés y el máximo de 44, con 21,80 respuestas de media.

**Tabla 5.23(b)**

*Descriptivos del vocabulario productivo del total de la muestra (Postest).*

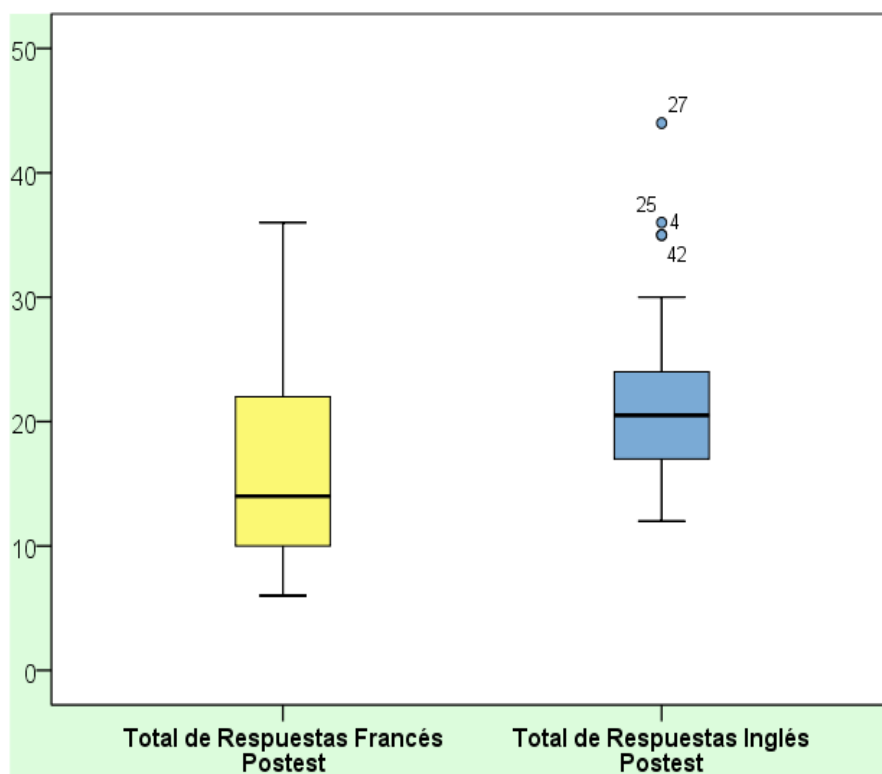
<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total de Respuestas Francés Postest	50	6	36	16,34	7,676
Total de Respuestas Inglés Postest	50	12	44	21,80	6,341
Puntuación Francés Postest	50	,00	12,00	3,3600	3,10864
Puntuación Inglés Postest	50	2,00	12,00	5,8200	2,14467
N válido (según lista)	50				

Además de los valores generales recogidos en dicha tabla, tal y como se puede observar en su representación por medio de la figura 5.23(b), es en la lengua inglesa donde se dan varios casos particulares que se salen del rango de las cajas por tener valores extremos, como es el caso del ID27 que marca el máximo con 44 respuestas proporcionadas, el doble de lo que su grupo marca de media, así como los ID25 e ID4 que, junto con el ID42, responden 36 y 35 palabras respectivamente. Sin embargo, su rango intercuartílico es más equilibrado comparado con el de francés, como también la longitud de sus bigotes. Además del total de respuestas, también es la lengua inglesa donde mejores puntuaciones se obtienen, con 6,60 puntos de media, frente al 3,36 en francés.

Realizando el análisis inferencial de los datos mostrados, utilizamos la prueba no paramétrica *t* de Wilcoxon al no cumplirse ni el supuesto de normalidad en las puntuaciones, ni el de aleatoriedad en las respuestas. Con ella, podemos confirmar que existen diferencias significativas en cuanto al vocabulario producido en ambas lenguas por el total de la muestra. Tanto en el total de respuestas ( $Z=-3,907$ ;  $p<.001$ ) como en las puntuaciones ( $Z=-4,635$ ;  $p<.001$ ), los aprendices producen significativamente más vocabulario en inglés que en francés, lo cual, nos lleva a poder confirmar nuestra hipótesis de trabajo H7 también en el momento del postest.

**Figura 5.23(b)**

*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés (Postest).*



Pasamos ahora a contrastar las respuestas ofrecidas por los alumnos distribuidas por los niveles descritos anteriormente. Comenzando por la lengua francesa, tanto los descriptivos de la tabla 5.24(b) como la representación gráfica de la figura 5.24(b), nos indican que el nivel 3 continúa en 0 palabras, e igualmente el nivel 1 sigue siendo donde más palabras producen.

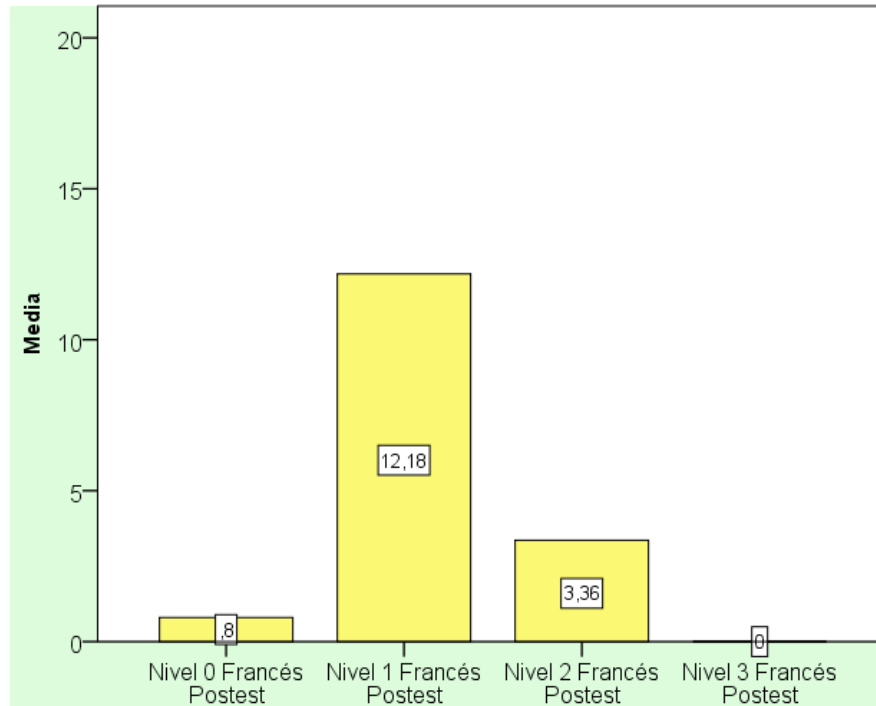
**Tabla 5.24(b)**

*Distribución de respuestas por niveles en francés (Postest).*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Nivel 0 Francés Postest	50	0	2	,80	,756
Nivel 1 Francés Postest	50	6	26	12,18	5,106
Nivel 2 Francés Postest	50	0	12	3,36	3,109
Nivel 3 Francés Postest	50	0	0	,00	,000
N válido (según lista)	50				

**Figura 5.24(b)**

Representación gráfica de la distribución del total de respuestas por niveles en francés (Postest).



A la luz de los datos mostrados, resulta llamativa la gran descompensación entre los distintos niveles, que refleja el bajo nivel de competencia de nuestros estudiantes que no llegan a producir ninguna palabra del nivel 3, mientras que el grueso de las palabras producidas es de las de mayor frecuencia (concentrándose en los niveles 1 y 2).

A fin de verificar de manera inferencial la diferencia de medias entre niveles, aplicamos la ANOVA de Friedman, por no poder aceptar la hipótesis nula en la prueba de K.S. Con ella, confirmamos con una  $p$  de .000 que sí existen diferencias significativas, pero como no es suficiente para conocer los niveles donde se producen, continuamos aplicando la prueba  $t$  de Wilcoxon. Sus resultados, nos indican que las diferencias significativas se hallan entre todos los niveles de francés ( $p < .001$  entre todos ellos). Es decir, la producción de palabras de los alumnos aumenta significativamente del primer nivel (0) al segundo (1), de este al siguiente nivel (2) se produce una disminución significativa del total de respuestas y también respecto al último (3). Igualmente, el vocabulario productivo del nivel 1 es estadísticamente mayor que el del resto de niveles, como también es menor el nivel 3 en relación con los demás (*ver anexo IX*).

Continuando con el inglés, la media de respuestas proporcionada por el total de estudiantes en cada nivel sigue siendo superior a la del francés, aunque su distribución es igual, concentrándose las respuestas en el nivel 1 y 2, tal y como se muestra en la tabla 5.25(b) y la figura 5.25(b).

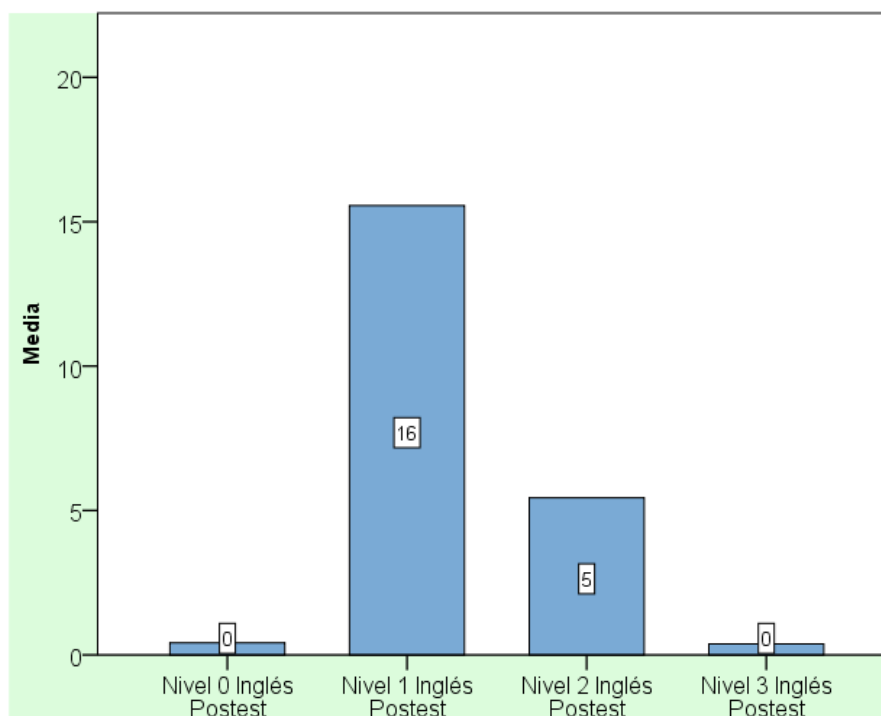
**Tabla 5.25(b)**

*Distribución de respuestas por niveles en inglés (Postest).*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Nivel 0 Inglés Postest	50	0	2	,42	,609
Nivel 1 Inglés Postest	50	9	32	15,56	4,608
Nivel 2 Inglés Postest	50	2	10	5,44	1,752
Nivel 3 Inglés Postest	50	0	2	,38	,635
N válido (según lista)	50				

**Figura 5.25(b)**

*Representación gráfica de la distribución del total de respuestas por niveles en inglés (Postest).*



En ellas se puede apreciar la diferencia entre los distintos niveles, donde el nivel 1 concentra la mayor cantidad de palabras proporcionadas por los aprendices, siguiéndole el nivel 2, mientras que, por otra parte, han disminuido las palabras del nivel 0 y aumentado levemente las del 3 respecto al pretest.

Al igual que realizamos anteriormente, comprobamos las diferencias entre niveles con la ANOVA de Friedman, con la que rechazamos la hipótesis nula y, por tanto, la igualdad de las condiciones ( $Q= 143,643$ ,  $p<.001$ ). Por ello, volvemos a proceder utilizando la prueba  $t$  de Wilcoxon, donde confirmamos que las diferencias se dan entre todos los niveles ( $p<.001$ ) a excepción del 3 y el 0, donde la baja cantidad de respuestas entre ambos no resulta significativa ( $p = .697$ ). Esto quiere decir, que la producción de palabras de los alumnos es significativamente mayor en el primer nivel que en el segundo, y también entre este y el tercero.

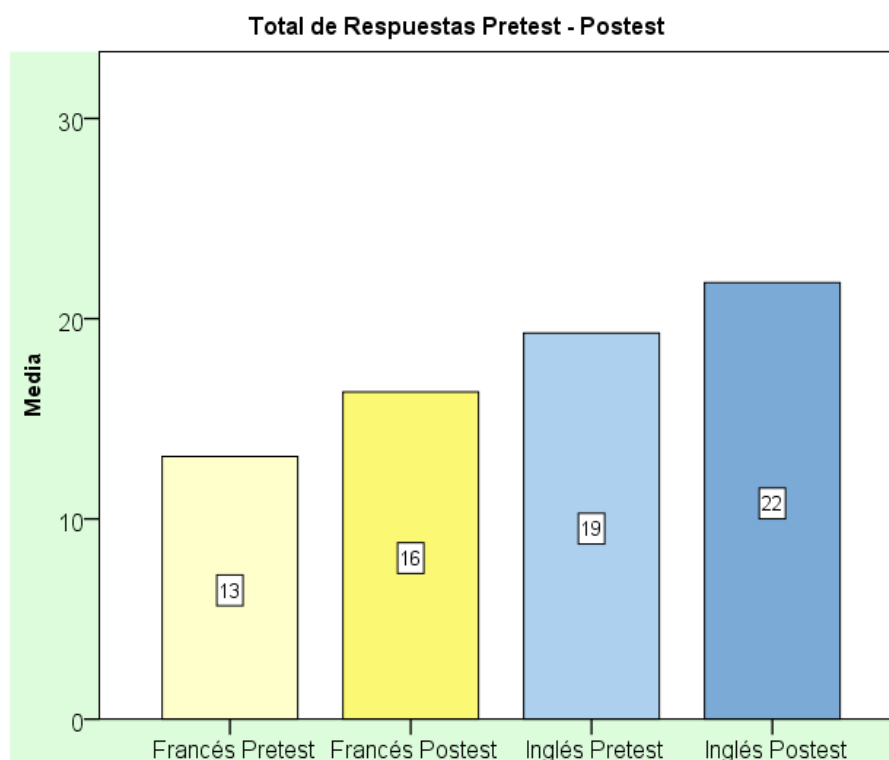
Por lo tanto, en este segundo momento de medida, volvemos a obtener que, a nivel global, los aprendices demuestran mayor vocabulario productivo en inglés, y analizando la distribución de la producción de palabras por niveles, tanto en este idioma como en francés, los niveles 1 y 2 son los que concentran la mayor cantidad de respuestas.

#### ❖ Pretest-Postest

En este punto, pasamos ahora a contrastar los datos mostrados anteriormente en función de los dos momentos de medida de vocabulario, primeramente, mostramos los resultados del total de respuestas y de puntuaciones en francés e inglés, y tras esta visión global, profundizamos en cada idioma analizando la distribución de respuestas en cada nivel de frecuencia tal y como hemos venido haciendo en cada momento de medida por separado. Empezando por una visión global, dado que hemos expuesto los descriptivos en cada momento de medida, reagrupamos de manera gráfica el resumen con el total de respuestas a través de la figura 5.26. Esta nos permite darnos cuenta del incremento de vocabulario productivo en francés desde el momento inicial del pretest hasta el segundo momento del postest prácticamente a final de curso. Por su parte, en inglés, se aprecia una tendencia similar, aunque con una diferencia de medias ligeramente menor.

**Figura 5.26**

*Representación gráfica del total de respuestas en inglés y francés (Pretest – Postest).*



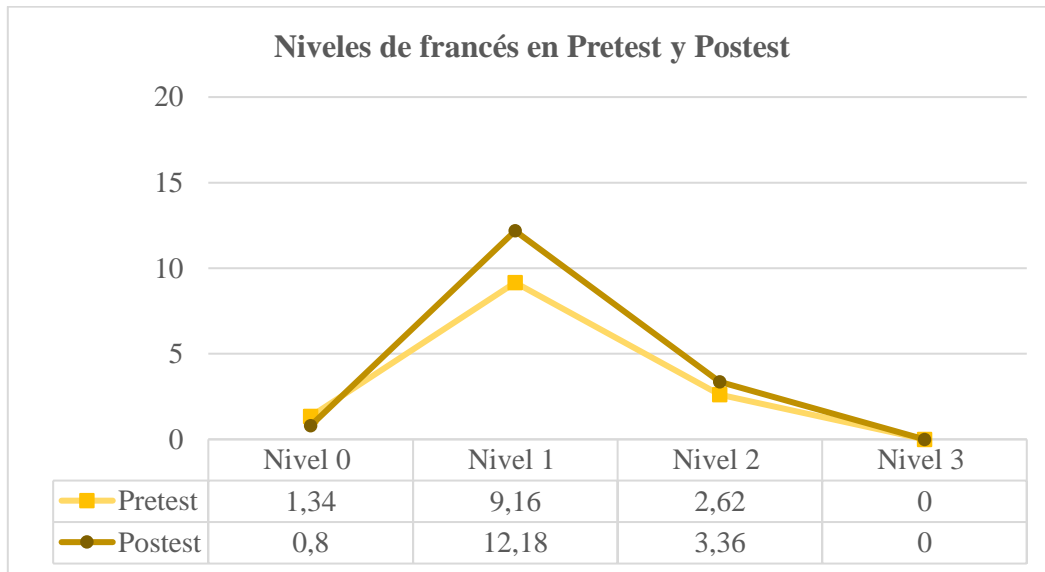
Al aplicar la prueba paramétrica de la  $t$  de Student para muestras relacionadas para comprobar que se dan diferencias significativas ( $t=-9,044$  y  $p<.001$ ) y la  $d$  de Cohen para evaluar el tamaño del efecto (0,285), comprobamos de manera inferencial que, efectivamente, la muestra ha aumentado significativamente el total de respuestas completadas en el test desde el pretest al postest en la lengua francesa aunque con un efecto considerado pequeño. Lo mismo ocurre cuando, por rechazo de la hipótesis nula en la prueba K.S., aplicamos la equivalente  $t$  de Wilcoxon y también encontramos que las diferencias entre las puntuaciones de los dos test son significativas ( $Z=-4,403$ ,  $p<.001$ ), teniendo en cuenta que los resultados del postest son superiores que en el pretest de este idioma, continuando con un tamaño pequeño del efecto según el equivalente  $g$  de Hedges (0,229). Del mismo modo en inglés, cuando realizamos la misma prueba de Wilcoxon, por no cumplirse el supuesto de aleatoriedad, también nos confirma que tanto el total de respuestas ( $Z=-5,342$ ,  $p<.001$ ) como la puntuación ( $Z=-5,350$ ,  $p<.001$ ) son significativamente superiores en el postest que en el pretest, con un tamaño pequeño ( $g=0,344$ ) y mediano del efecto ( $g=0,446$ ), respectivamente. Todos estos resultados obtenidos en los dos idiomas nos permiten aceptar la H8 de nuestra investigación.



Siguiendo con el análisis, pasamos a contrastar la evolución de cada lengua por niveles en ambos idiomas. Como hemos mostrado los descriptivos en los apartados anteriores del pretest y el postest, observamos la diferencia entre ambos momentos de manera gráfica, a través de la figura 5.27 para el francés y la figura 5.28 para el inglés.

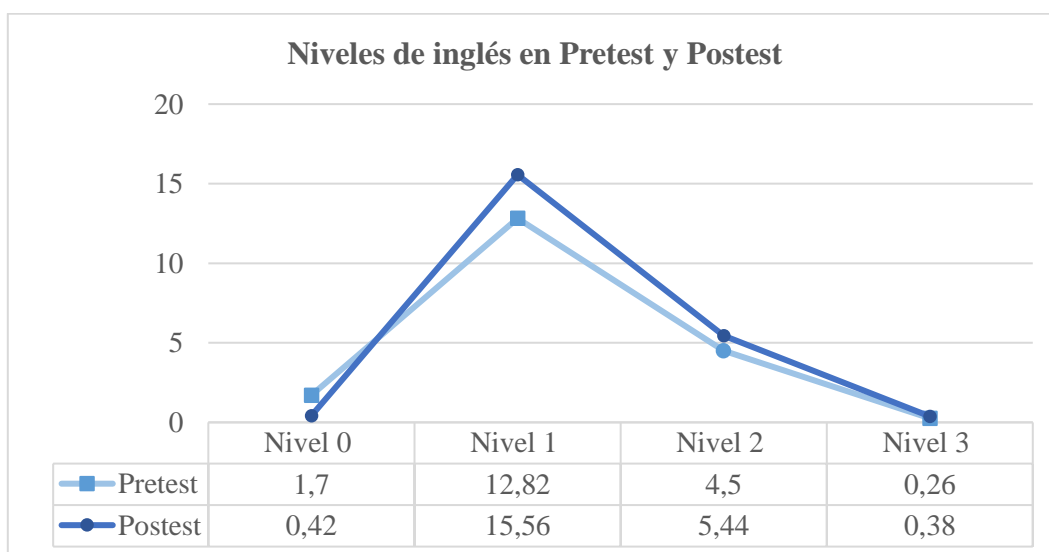
**Figura 5.27**

*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en francés (Pretest y Postest).*



**Figura 5.28**

*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en inglés (Pretest y Postest).*



A través de ellas, se visualiza perfectamente, por un lado, que el nivel 1 es, en ambos momentos, donde más respuestas se aportan en ambas lenguas y donde mayor crecimiento de producción se produce, y por el otro, que la tendencia de cada nivel es prácticamente la misma en los dos momentos: medias muy igualadas en el nivel 3 y ligeramente inferior en el nivel 0.

Para comprobar de manera inferencial si el incremento de vocabulario productivo por niveles es significativo, aplicamos la prueba *t* de Wilcoxon. Con esta, confirmamos estadísticamente que, en francés, es significativa la disminución de producción de palabras del nivel 0 del pretest al postest ( $p < .001$ ), y también, el incremento de respuestas entre ambos momentos en los niveles 1 y 2 ( $p < .001$ ). Como hemos comentado anteriormente, el empate de medias en el nivel 3 se refleja en la ausencia de diferencias significativas ( $p = 1.000$ ). Por su parte, en inglés, la misma prueba nos informa de la existencia de diferencias significativas en todos los niveles, lo cual, se traduce en que el nivel 0 disminuye significativamente del pretest al postest ( $Z = -5,253$ ,  $p < .001$ ), mientras que en el resto de los niveles aumenta (1  $Z = -5,868$ ,  $p < .001$ ; 2  $Z = -5,122$ ,  $p < .001$  y 3  $Z = -2,449$ ,  $p = .009$ ).

En síntesis, el total de la muestra, de manera general, incrementa su vocabulario productivo en ambas lenguas desde el momento del pretest al postest, aunque dicho incremento se solo produce de manera significativa en los niveles 1 y 2 para el francés, y también el 3 para el inglés. Con todo esto, finalizamos el estudio del vocabulario productivo de manera global y por niveles con el total de la muestra, para pasar a examinar dicho vocabulario en función de cada variable de nuestro estudio.

## Resultados según el modelo de instrucción

### ❖ Pretest

En relación con la variable del modelo de instrucción seguido por cada curso, la tabla 5.26(a) presenta los descriptivos tanto del total de respuestas como de la puntuación obtenida en el test diferenciando entre la sección bilingüe (grupo AICLE) y la no-bilingüe (grupo No-AICLE), representado de manera gráfica en la figura 5.29(a).

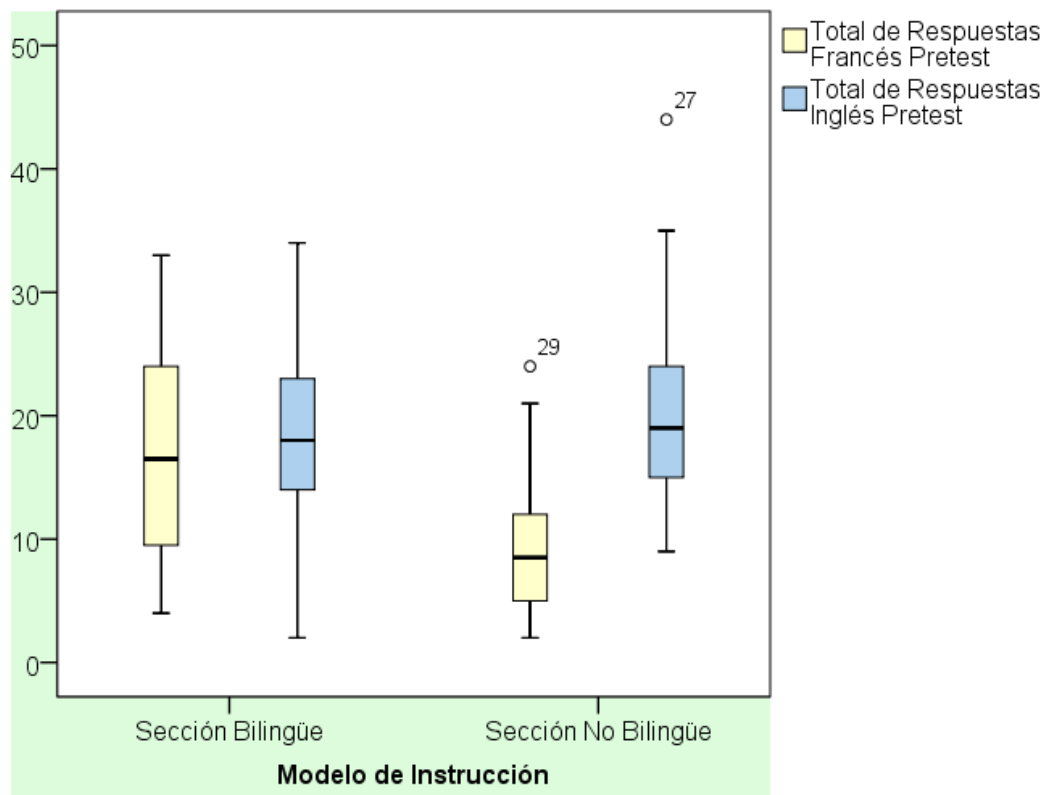
**Tabla 5.26(a)**

*Vocabulario productivo en inglés y francés según el modelo de instrucción (Pretest).*

		N	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Total de Respuestas Francés Pretest	Sección Bilingüe	24	17,21	8,900	4	33
	Sección No Bilingüe	26	9,35	5,557	2	24
Total de Respuestas Inglés Pretest	Sección Bilingüe	24	18,38	6,717	2	34
	Sección No Bilingüe	26	20,12	8,061	9	44
Puntuación Francés Pretest	Sección Bilingüe	24	4,3333	3,37080	1,00	12,00
	Sección No Bilingüe	26	1,0385	1,24838	,00	5,00
Puntuación Inglés Pretest	Sección Bilingüe	24	4,5417	2,43130	1,00	11,00
	Sección No Bilingüe	26	4,9615	2,27122	1,00	10,00

**Figura 5.29(a)**

*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés según el modelo de instrucción (Pretest).*



Tal y como se puede observar, son los estudiantes del grupo bilingüe los que producen mayor cantidad de respuestas en francés, y, por ende, obtienen mejor puntuación en el test. Sin embargo, en inglés, la situación se invierte siendo el grupo no-bilingüe, el que mejores resultados registra, aunque con menor diferencia entre las medias que en el caso anterior. Esto repercute posteriormente en las puntuaciones, donde están prácticamente empatadas en inglés (4,54 y 4,96), mientras que en la lengua francesa la diferencia entre un grupo y otro es de 3,30 puntos, como queda recogido en la tabla 5.26(a).

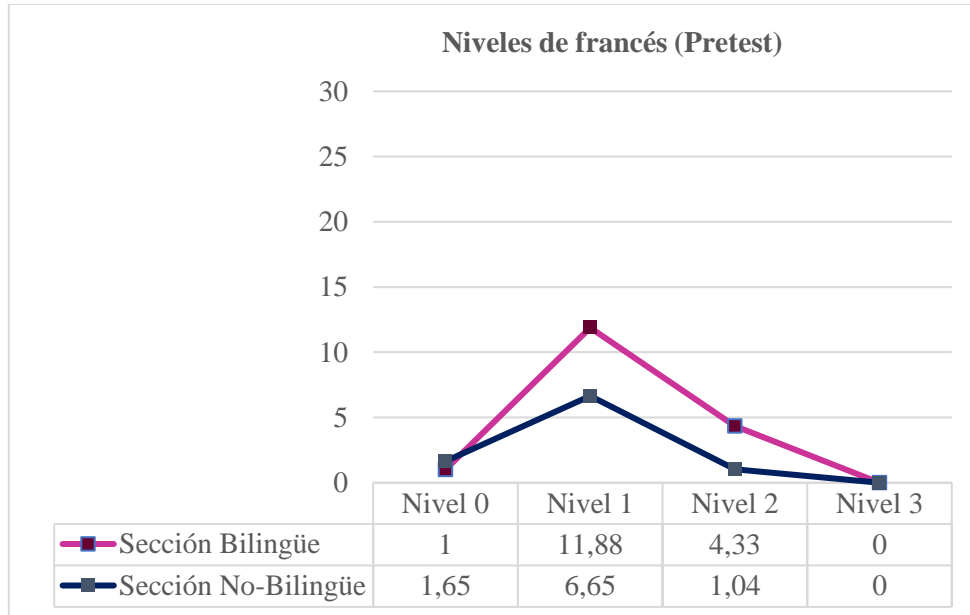
Del examen de las cajas de la figura 5.29(a) se desprende que el curso no-bilingüe presenta mayor homogeneidad en los datos de ambas lenguas. Los valores atípicos de este grupo (ID27 en inglés y el ID29 en francés) se producen por proporcionar un total de respuestas muy superior a la de sus compañeros. En el caso del ID29 ofrece un total de 24 palabras en francés cuando la media de su grupo no llega a 10 y el ID27 en inglés, como reflejamos anteriormente, supera en más del doble a sus compañeros.

Tras la comprobación de los supuestos previos, obtenemos que se cumple para los valores de inglés, pero no así en francés. Esto nos obliga a contrastar las diferencias entre los dos modelos de instrucción con una prueba paramétrica en inglés y una no paramétrica en francés, consistiendo estas en la *t* de Student y la *U* de Mann-Whitney, respectivamente. En la primera, obtenemos en el total de respuestas un valor de  $t = -.826$  y  $p = .413$ ; y en las puntuaciones una *t* de  $-.631$  y  $p = .531$ . Estos resultados indican que no hay diferencias significativas entre el vocabulario productivo del grupo de la sección bilingüe y la no-bilingüe en inglés. Por el contrario, en francés, sí encontramos diferencias significativas tanto en el total de respuestas ( $p = .001$ ) como en la puntuación global ( $p < .001$ ) entre el grupo AICLE y No-AICLE, siendo el vocabulario productivo del primero estadísticamente mayor.

Profundizando el análisis por niveles de frecuencia, los resultados obtenidos son similares. Las figuras 5.30(a) para el francés y 5.31(a) para el inglés, recogen las medias del total de respuestas en cada uno de los cuatro niveles para ambos grupos de modelo de instrucción, dejando distribución detallada de respuestas por niveles en la tabla de descriptivos correspondiente del anexo IX (apartado 9.1).

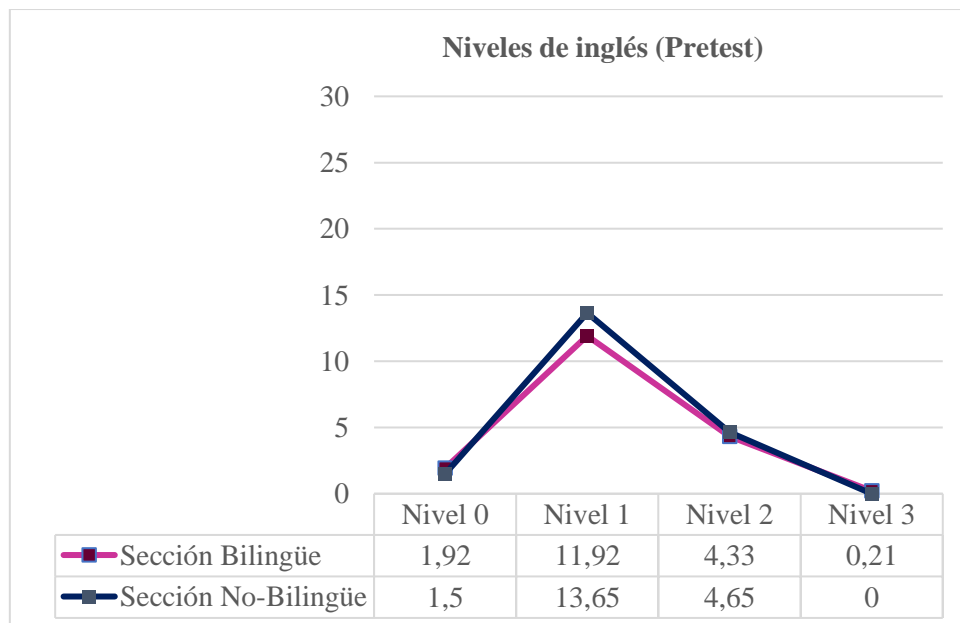
**Figura 5.30(a)**

*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en francés según el modelo de instrucción (Pretest).*



**Figura 5.31(a)**

*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en inglés según el modelo de instrucción (Pretest).*



En ellas, se observa que la mayor media de respuestas se sitúa en el nivel 1 en ambos idiomas tanto para el grupo bilingüe como el no-bilingüe, siendo también común el nivel 3 en cuanto al que menor cantidad de respuestas registra en los dos grupos. En francés, el nivel 2 sería el segundo que registra mayor cantidad de respuestas para el curso de la sección bilingüe mientras que para el otro grupo lo sería el nivel 0. Por otra parte, en inglés, se reproduce una tendencia muy similar, donde también se manifiesta la superioridad del curso de la sección no-bilingüe en la mayoría de los niveles, y en aquellos en los que no es así, como el nivel 0, la diferencia entre medias es tan pequeña que se trata de décimas.

Para contrastar las diferencias entre ambos grupos en cada nivel, en francés aplicamos la prueba U de Man-Whitney en todos los niveles a excepción del 0 donde utilizamos la *t* de Student, pues es el único que cumple los requisitos previos. Salvo el nivel 3, en el que la puntuación es tan baja que no se establecen diferencias significativas ( $p= 1.000$ ), los niveles 0, 1 y 2 marcan una superioridad estadísticamente significativa a favor del grupo AICLE, tal y como ocurría a nivel global. En inglés, también debemos aplicar pruebas diferenciadas para contrastar las respuestas de ambos grupos con la *t* de Student en los niveles 0, 1 y 2 mientras que corresponde la U de Man-Whitney para el 3. En el caso de esta lengua, no encontramos diferencias significativas entre ambos modelos de instrucción en ninguna de los niveles, como se puede comprobar en los valores recogidos en la tabla 5.27(a).

**Tabla 5.27(a)**

*Resultados de las pruebas t de Student y U de Man-Whitney por niveles de francés e inglés según el modelo de instrucción (Pretest).*

PRETEST		Francés		Inglés	
	Nivel 0	t=-2.103	p=.041	t=.861	p=.394
Nivel 1	Z=-3.458	p=.001	t=-1.331	p=.189	
Nivel 2	Z=-4.179	p<.001	t=-.553	p=.583	
Nivel 3	Z=.000	p=1.000	Z=-.070	p=.944	

Por lo tanto, en los resultados por niveles de inglés, se repite el resultado a nivel global de respuestas en el que no hay diferencias significativas entre ambos grupos de instrucción en esta lengua. Contrariamente, en francés, el curso de la sección bilingüe muestra un vocabulario productivo estadísticamente mayor, tanto a nivel global como por niveles. Todo esto nos lleva a rechazar la H9(a) de nuestra investigación, ya que a pesar de que “*el grupo bilingüe tiene mayor vocabulario productivo en francés que el grupo no-bilingüe*” no se cumple que “*en inglés, el grupo no-bilingüe supera al bilingüe*”.

Una vez contrastadas las diferencias entre ambos modelos de instrucción, procedemos también a analizar si se dan diferencias entre lenguas. Para ello, a nivel descriptivo tomamos como referencia de nuevo la figura 5.29(a), donde se puede advertir claramente que el curso no-bilingüe produce mayor cantidad de palabras en inglés que en francés, mientras que en el caso del curso bilingüe está mucho más igualado y se debe recurrir a la tabla de descriptivos detallada en el anexo de resultados para comprobarlo. Esto se proyecta de la misma manera en las puntuaciones en cada una de las lenguas por parte de cada grupo.

A nivel inferencial, realizamos la prueba  $t$  de Wilcoxon para el grupo No-AICLE y la  $t$  de Student para el grupo AICLE (*ver anexo IX*). Para este, las diferencias entre el vocabulario productivo de inglés y francés no resultan significativas, ni en cantidad de respuestas ( $p=.437$ ) ni en puntuación ( $p=.553$ ). Sin embargo, el grupo no-bilingüe sí que obtiene diferencias significativas en estos dos aspectos ( $p<.001$ ), lo cual supone, en su caso, que producen significativamente más vocabulario en inglés que en francés. Ello conlleva el rechazo de la H9(b) por no cumplir la afirmación acerca del curso de la sección bilingüe.

#### ❖ Postest

En cuanto al vocabulario productivo de los grupos AICLE y No-AICLE en el momento del postest, se refleja una diferencia bastante acusada entre ambos en francés tanto de respuestas (casi en 9 palabras) como de puntuación (4,20 puntos). De otro lado, en inglés, la diferencia no pasa de 2 palabras del total de respuestas y de apenas décimas en las puntuaciones, como queda recogido en la tabla 5.26(b) y representado en la figura 5.29(b).

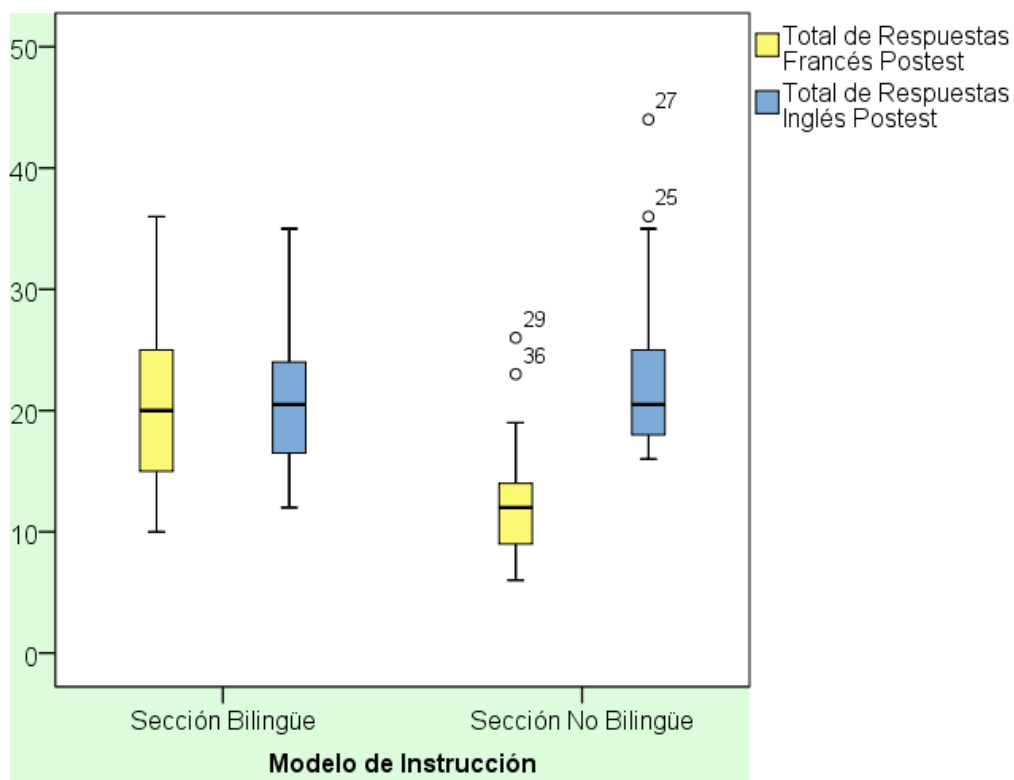
**Tabla 5.26(b)**

*Vocabulario productivo en inglés y francés según el modelo de instrucción (Postest).*

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Total de Respuestas Francés Postest	Sección Bilingüe	24	20,92	7,632	10	36
	Sección No Bilingüe	26	12,12	4,819	6	26
Total de Respuestas Inglés Postest	Sección Bilingüe	24	20,71	5,684	12	35
	Sección No Bilingüe	26	22,81	6,847	16	44
Puntuación Francés Postest	Sección Bilingüe	24	5,5417	3,09248	2,00	12,00
	Sección No Bilingüe	26	1,3462	1,16421	,00	5,00
Puntuación Inglés Postest	Sección Bilingüe	24	5,6250	2,37400	2,00	12,00
	Sección No Bilingüe	26	6,0000	1,93907	3,00	10,00

**Figura 5.29(b)**

*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés según el modelo de instrucción (Postest).*





A través de estos, se aprecia la superioridad en francés del grupo bilingüe, quien presenta unos rangos intercuartílicos mayores y más amplitud en sus bigotes, aunque es el grupo no-bilingüe el que posee los valores perdidos de dos casos tanto en la lengua francesa (ID29 y 36) como en la inglesa (ID25 y 27) por marcar puntuaciones que se salen del máximo de su grupo en cada idioma.

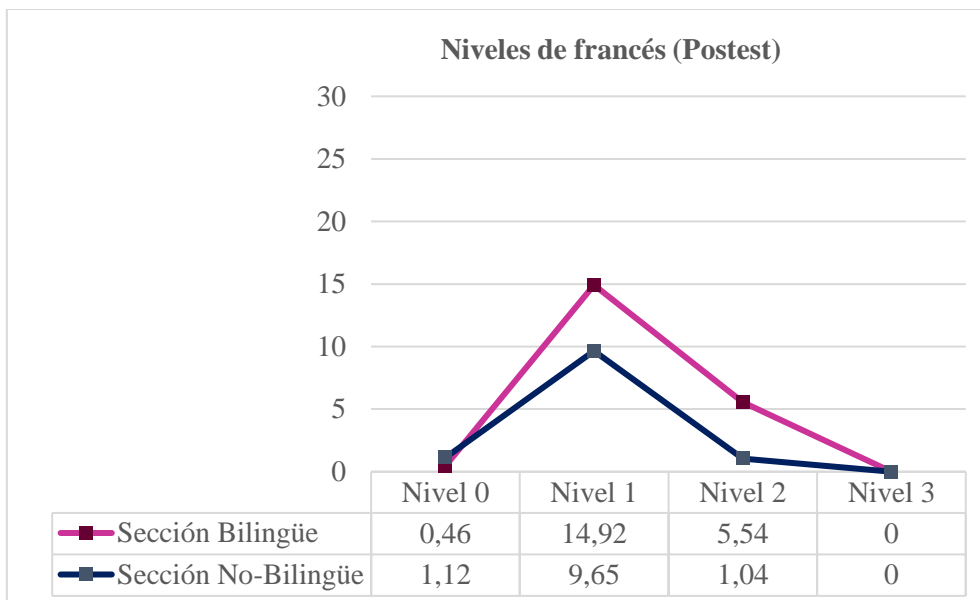
Comprobamos de manera inferencial si realmente son significativas las diferencias tanto de respuestas como de puntuación a través de la prueba *t* de Student en inglés y la U de Mann-Whitney en francés, por incumplir el supuesto de homocedasticidad. Así, en inglés obtenemos que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ni por respuestas ( $t=-1.174$ ,  $p=.246$ ) ni por puntuación ( $t= -.614$ ,  $p=.542$ ), y por el contrario, en francés sí que se producen a favor del grupo AICLE. Esto quiere decir que el grupo de la sección bilingüe ofrece un total de respuestas ( $Z= -4,265$ ,  $p<.001$ ) y de puntuación ( $Z=-5.395$ ,  $p<.001$ ) estadísticamente mayor que el grupo de la sección no-bilingüe en esta lengua.

Una vez contrastados los resultados entre los grupos de cada modelo de instrucción por cantidad de respuestas y puntuación a nivel global, vamos a examinar si sucede lo mismo por niveles en cada lengua. La figura 5.30(b) muestra las medias de respuestas para cada nivel de francés para cada grupo de instrucción e igualmente la figura 5.31(b) lo hace en los niveles de inglés.

En ellas, se puede apreciar que en ambos grupos la media más elevada de respuestas se sitúa en el nivel 1, seguido del 2, después el 0 y por último el nivel 3 tanto en inglés como en francés, donde ninguno supera el 0 en este último. También vemos que, en francés, el grupo de sección bilingüe se desmarca bastante con una media de respuesta mayor en todos los niveles salvo el 0 donde están técnicamente empatados, mientras que en inglés, ambos grupos obtienen valores muy igualados, siendo el grupo de sección no-bilingüe el que produce más respuestas en los niveles 1 y 2, dado que en el 3 también obtienen valores iguales.

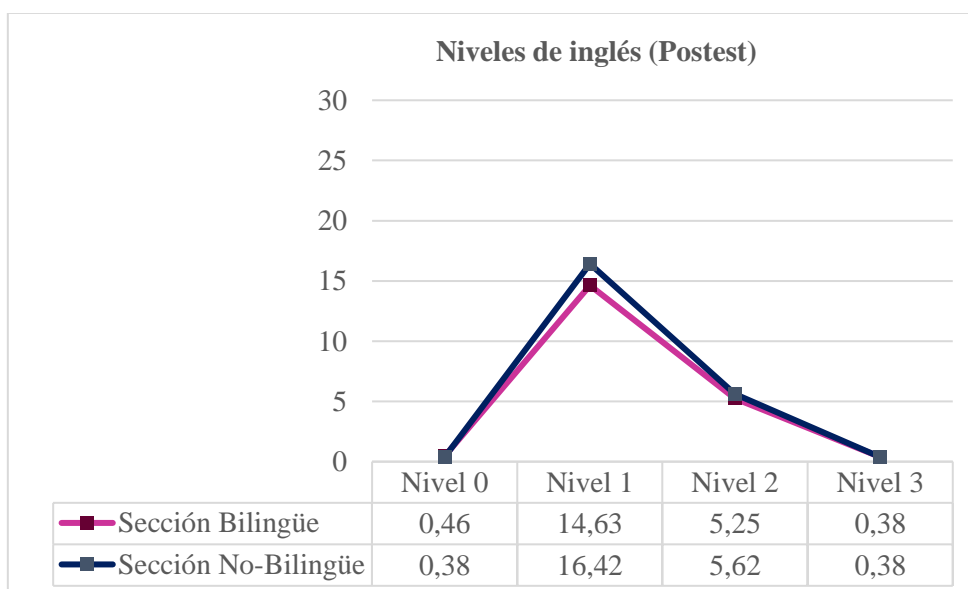
**Figura 5.30(b)**

Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en francés según el modelo de instrucción (Postest).



**Figura 5.31(b)**

Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles de inglés según el modelo de instrucción (Postest).



Para contrastar las diferencias entre ambos modelos de instrucción, recurrimos a las pruebas U de Man-Whitney y  $t$  de Student, en función del cumplimiento o no de los supuestos previos en cada nivel (*ver anexo IX*) y cuyos resultados dejamos recogidos en la tabla 5.27(b) para cada lengua.

A nivel inferencial en francés, la prueba U de Man-Whitney nos revela que a excepción del nivel 3, en el que obtienen exactamente el mismo resultado ( $p=1.000$ ) los niveles 1 y 2 confirman una superioridad estadísticamente significativa a favor del grupo AICLE ( $p<.001$ ) tal y como ocurría a nivel global. Llama la atención que a pesar de que la diferencia de medias en el nivel 0 es muy pequeña (0,66) también resulta significativa ( $p=.002$ ), siendo el único nivel donde es el grupo No-AICLE quien muestra mayor número de respuestas. En inglés, debemos aplicar la  $t$  de Student para los niveles 1 y 2, mientras que utilizamos la U de Man-Whitney en los niveles 0 y 3. Los resultados de ambas pruebas nos indican que no hay diferencias significativas entre ambos grupos en ninguno de los cuatro niveles de frecuencia –tabla 5.27(b)–.

**Tabla 5.27(b)**

*Resultados de las pruebas  $t$  de Student y U de Man-Whitney por niveles de francés e inglés según el modelo de instrucción (Postest).*

POSTEST		Francés		Inglés	
		Nivel 0	Z=-3.029	$p= .002$	Z=-.645
Nivel 1	Z=-3.977	$p<.001$	t=-1.392	$p=.170$	
Nivel 2	Z=-5.395	$p<.001$	t=-.733	$p=.467$	
Nivel 3	Z=.000	$p= 1.000$	Z=-.278	$p=.781$	

Con todo lo expuesto, podemos concluir que no existen diferencias significativas entre ambos grupos de instrucción en la lengua inglesa ni por bandas de frecuencia como a nivel global de respuestas. Por el contrario, en francés, el curso de la sección bilingüe muestra un vocabulario productivo estadísticamente mayor tanto a nivel global como por niveles, a excepción del nivel 0. Todo esto nos lleva a rechazar también en el momento del postest la H9(a) de nuestra investigación, pues aunque “*el grupo bilingüe tiene mayor vocabulario productivo en francés que el grupo no-bilingüe*” no se cumple que “*el grupo no-bilingüe supera al bilingüe*”.

Por último, si volvemos a examinar la figura 5.29(b), podemos comparar las dos lenguas analizadas dentro de cada grupo, apreciando que el curso AICLE ofrece una media de respuestas y resultados bastante igualados y equilibrados en ambos idiomas, mientras que en el curso No-AICLE se marca bastante diferencia en las respuestas proporcionadas en una y otra lengua, superando sobradamente el inglés al francés. Realizando el análisis entre lenguas dentro de cada grupo, comprobamos con la prueba *t* de Student que en el grupo AICLE no se producen diferencias significativas entre ellas ( $p=.860$  en respuestas y  $p=.819$  en puntuación). Sin embargo, el grupo No-AICLE, mediante la prueba *t* de Student para las respuestas y la *t* de Wilcoxon para la puntuación, muestra mayor vocabulario productivo en inglés que en francés ( $p<.001$  en ambas). Como esto solo cumple una parte de nuestra hipótesis de trabajo, debemos rechazar la H9(b) también en este segundo momento del postest.

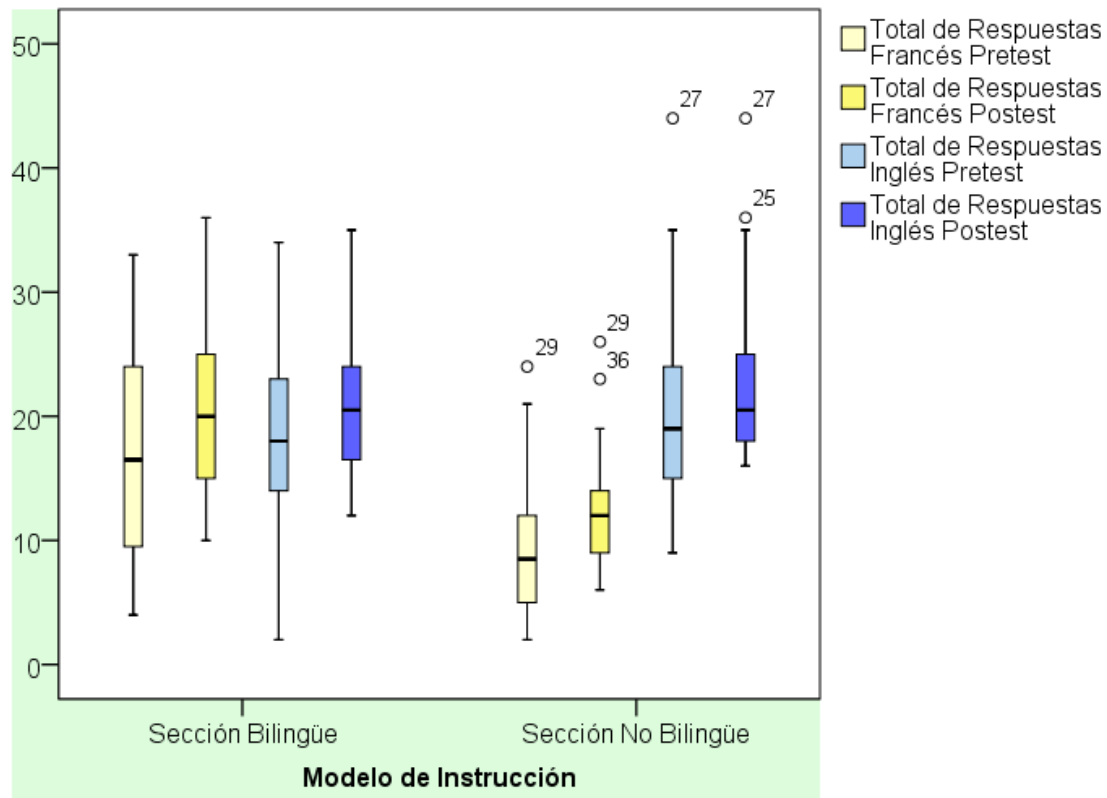
#### ❖ Pretest - Postest

El modelo de instrucción seguido por cada curso nos ha servido en los anteriores apartados para comprobar la existencia o no de diferencias significativas entre el grupo de la sección bilingüe y el no bilingüe, siendo el momento ahora de analizar dentro de cada uno de ellos, la evolución en cuanto a su vocabulario productivo entre el pretest y el postest.

Para ello, primeramente, exponemos de manera descriptiva la variación del total de respuestas proporcionadas por los estudiantes en ambos momentos con la figura 5.32. En ella, puede observarse que ambos grupos ofrecen mayor cantidad de palabras en el momento del postest tanto en francés como en inglés. El aumento más notable se aprecia en la lengua francesa por parte del grupo no-bilingüe, mientras que el menor se daría en inglés en ambos grupos. Este curso incrementa en mayor proporción la cantidad de respuestas en francés en comparación con el inglés, mientras que el curso bilingüe lo hace de manera más proporcionada en las dos lenguas.

**Figura 5.32**

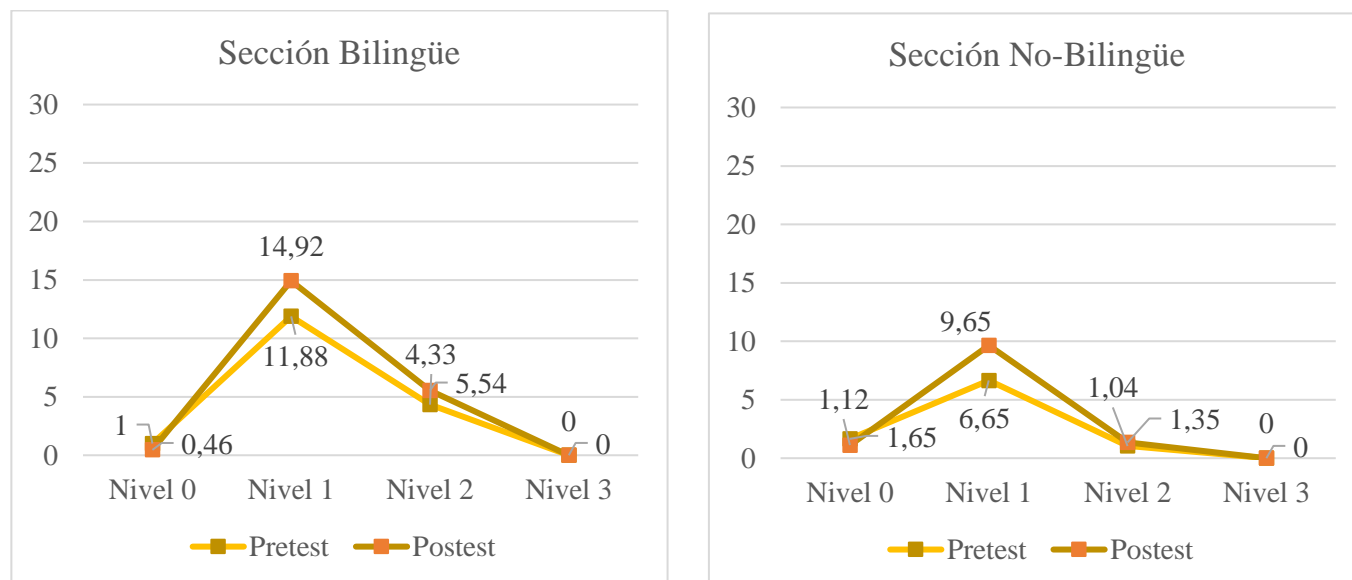
*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés según el modelo de instrucción (Pretest – Posttest).*



Aplicando la prueba *t* de Student confirmamos que los dos grupos aumentan de manera significativa su vocabulario productivo en ambos idiomas: en francés, el curso de sección bilingüe con  $t=-6.550$ ,  $p<.001$  en respuestas y  $t=-6.058$ ,  $p<.001$  en puntuación; y el curso no-bilingüe mediante la *t* de Wilcoxon con  $Z=-4,353$ ,  $p<.001$  en respuestas y  $Z=-2.271$ ,  $p=.023$  en puntuación. En inglés, el primero con  $t=-4.456$ ,  $p<.001$  en respuestas y  $t=-5,447$ ,  $p<.001$  en puntuación; y el segundo con valores de  $t=-5.540$ ,  $p<.001$  en el total de respuestas y  $t=-5.299$ ,  $p<.001$  en la puntuación. Profundizando también el contraste entre ambos momentos por niveles, las figuras 5.33 y 5.34 nos muestran la evolución de cada grupo de instrucción del pretest al posttest en francés.

**Figuras 5.33 y 5.34**

Representación gráfica de la evolución de respuestas por niveles en francés del pretest al postest del grupo bilingüe y el grupo no-bilingüe.



Como se puede observar, el mayor incremento de vocabulario productivo se produce en el nivel 1 en ambos grupos, mientras que el nivel 3 en los dos se queda a 0 tanto en uno como en otro momento de medida. Al contrastarlo de manera inferencial, la prueba *t* de Wilcoxon nos revela que este aumento es significativo tanto para el curso de sección bilingüe como el de no-bilingüe en todos los niveles salvo el 3, resumiendo sus resultados en la tabla 5.28.

**Tabla 5.28**

Resultados de la prueba *t* de Wilcoxon por niveles de francés según el modelo de instrucción (Pretest – Postest).

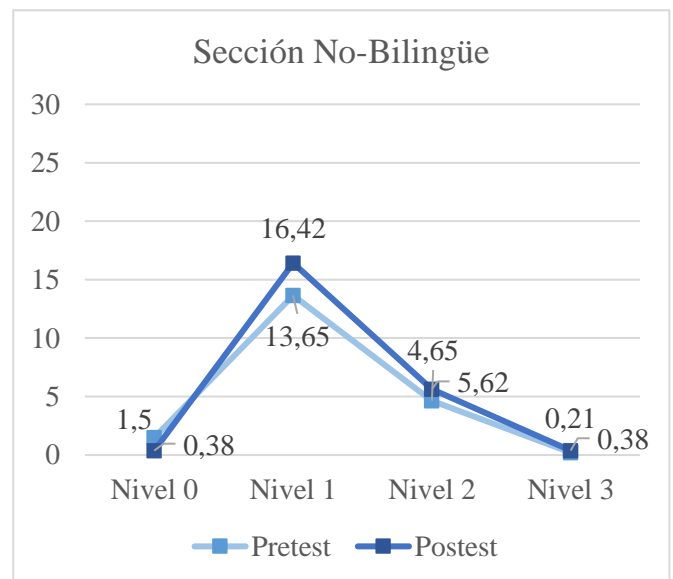
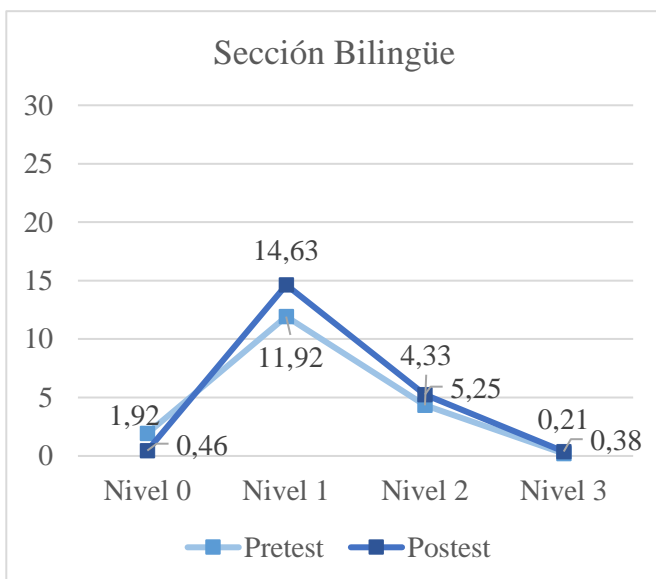
Nivel 0	Valor de Z	Valor de p
Grupo Bilingüe	-3,357	0,001
Grupo No-Bilingüe	-2,889	0,004
<b>Nivel 1</b>		
Grupo Bilingüe	-4,141	0,000
Grupo No-Bilingüe	-4,397	0,000

<b>Nivel 2</b>		
<i>Grupo Bilingüe</i>	-3,810	0,000
<i>Grupo No-Bilingüe</i>	-2,271	0,023
<b>Nivel 3</b>		
<i>Grupo Bilingüe</i>	,000	1,000
<i>Grupo No-Bilingüe</i>	,000	1,000

Visto que el crecimiento del vocabulario productivo es significativo en francés, procedemos a comprobar lo mismo en inglés. A nivel descriptivo, presentamos las figuras 5.35 y 5.36 que muestran de manera gráfica la evolución del vocabulario productivo por niveles del momento del pretest al postest en cada grupo. En ambas figuras podemos apreciar que hay niveles donde la puntuación es muy similar en los dos momentos, a la vez que los cambios más considerables se encuentran en el nivel 1. En el caso del grupo de sección no-bilingüe el incremento de vocabulario productivo es más notable que el de sus compañeros en este nivel 1, alcanzando también mayor puntuación que ellos, mientras que en el nivel 3 ambos grupos obtienen los mismos resultados.

### Figuras 5.35 y 5.36

*Representación gráfica de la evolución de respuestas por niveles en inglés del pretest al postest del grupo bilingüe y el grupo no-bilingüe.*



Contrastamos todo a nivel inferencial por medio de la prueba estadística *t* de Wilcoxon en los niveles 0 y 3, y la *t* de Student para los niveles 1 y 2 en cada curso. Así, para el grupo AICLE las diferencias se muestran en todos los niveles, tal y como queda recogido en la tabla 5.29, lo que demuestra que para este grupo, el aumento del vocabulario productivo en inglés es estadísticamente significativo entre el momento del pretest y el postest de esta lengua, también por niveles. Para el grupo No-AICLE el resultado es similar, ya que únicamente se acepta la hipótesis nula en el nivel 3, mientras que en el resto de niveles se rechaza, con lo cual, sí que existen diferencias significativas entre ambos momentos.

**Tabla 5.29**

*Resultados de la prueba t de Wilcoxon y t de Student por niveles de inglés según el modelo de instrucción (Pretest – Postest).*

<b>Nivel 0</b>		
<i>Grupo Bilingüe</i>	Z= -3.779	p= .000
<i>Grupo No-Bilingüe</i>	Z= -3.695	p= .000
<b>Nivel 1</b>		
<i>Grupo Bilingüe</i>	t= -5.935	p= .000
<i>Grupo No-Bilingüe</i>	t= -8.783	p= .000
<b>Nivel 2</b>		
<i>Grupo Bilingüe</i>	t= -4.836	p= .000
<i>Grupo No-Bilingüe</i>	t= -5.116	p= .000
<b>Nivel 3</b>		
<i>Grupo Bilingüe</i>	Z= -2.000	p= .046
<i>Grupo No-Bilingüe</i>	Z= -1.414	p= .157

En síntesis, podemos decir que, al examinar el cambio originado entre ambos momentos por niveles, la escasa producción de palabras menos frecuentes conlleva que sólo se muestre un incremento significativo de vocabulario en tres de los cuatro niveles tanto de inglés como de francés. A nivel global, “*ambos grupos de modelo de instrucción aumentan significativamente su vocabulario productivo en las dos lenguas desde el momento del pretest al postest*” tanto en el total de respuestas como en puntuación, por lo que podemos aceptar la H9(c) de nuestra investigación.



## ✚ Resultados según el sexo

### ❖ Pretest

Analizando ahora los datos obtenidos en función del sexo, los valores relativos a la media, desviación típica, mínimo y máximo obtenidos por los chicos y las chicas de nuestro estudio se reflejan en la tabla 5.30(a).

**Tabla 5.30(a)**

*Vocabulario productivo en inglés y francés según el sexo (Pretest).*

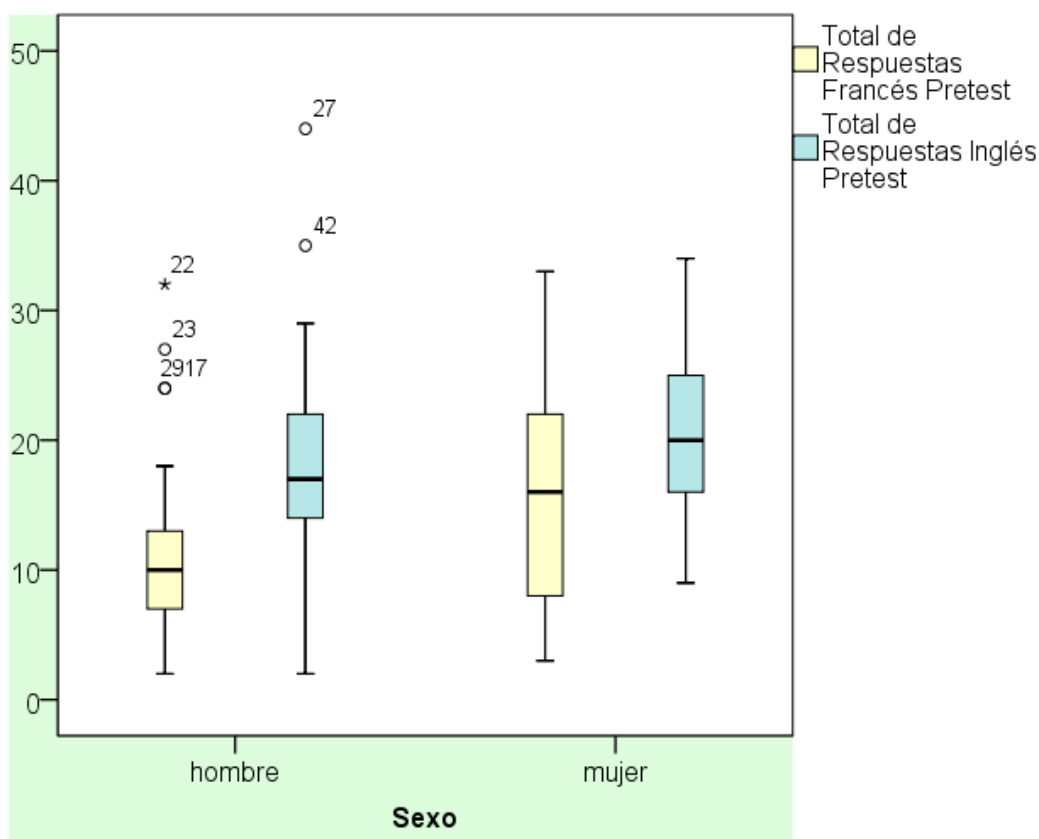
		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Total de Respuestas	hombre	29	11,41	7,375	2	32
Francés Pretest	mujer	21	15,48	9,059	3	33
Total de Respuestas	hombre	29	18,48	8,069	2	44
Inglés Pretest	mujer	21	20,38	6,453	9	34
Puntuación Francés	hombre	29	2,0690	2,73771	,00	12,00
Pretest	mujer	21	3,3810	3,20119	,00	10,00
Puntuación Inglés	hombre	29	4,5517	2,57163	1,00	11,00
Pretest	mujer	21	5,0476	1,98686	1,00	8,00

Del examen de los datos se desprende que las chicas producen una media mayor de respuestas que los chicos en ambas lenguas, alrededor de 4 palabras más en francés y casi 2 en inglés, habiendo registrado también ellas mejor puntuación en el test, aunque con menor diferencia (1,31 puntos más en francés y 0,50 en inglés). Por su parte los chicos, registran el valor máximo en el total de respuestas de inglés y la máxima puntuación en francés, con bastante heterogeneidad en los datos, lo que los lleva a ser el grupo que presenta los valores perdidos que se observan en la figura 5.37(a).

Observando las cajas en dicho diagrama, se puede apreciar que las chicas, aunque tienen una media más elevada, también muestran mayor rango intercuartílico en francés, mientras que los chicos ofrecen una longitud mayor de bigotes en inglés. Ambos sexos producen más respuestas en inglés que en francés.

**Figura 5.37(a)**

Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés según el sexo (Pretest).

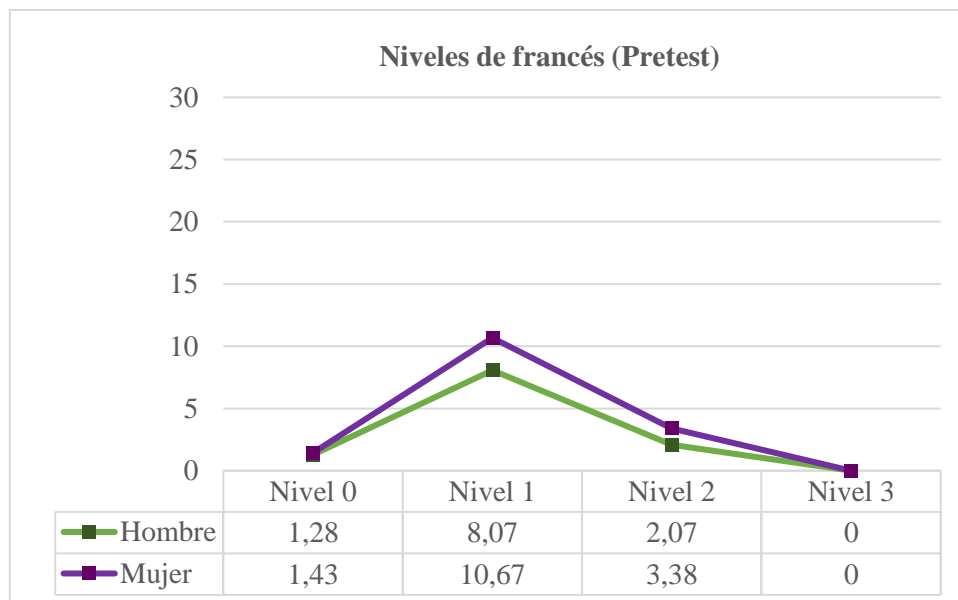


Para comprobar las diferencias entre ambos sexos, recurrimos a una prueba paramétrica para analizar el total de respuestas y una no paramétrica para las puntuaciones (pues no cumplen la normalidad de los datos las de francés). En cuanto a la primera, utilizamos la  $t$  de Student para muestras independientes en la cual, obtenemos que no hay diferencias en la cantidad de respuestas proporcionadas entre chicos y chicas ni en francés ( $t = -1.746$ ,  $p = .087$ ) ni en inglés ( $t = -.831$ ,  $p = .378$ ). Para la segunda, empleamos la U de Mann-Whitney, que nos informa de la ausencia de diferencias significativas entre ambos sexos también en las puntuaciones de francés ( $Z = -1.407$ ,  $p = .160$ ) e igualmente por medio de la  $t$  de Student en inglés ( $t = -.738$ ,  $p = .464$ ). Por lo tanto, a pesar de que, a nivel global, las chicas puntúan más en el test y proporcionan mayor cantidad de respuestas en ambas lenguas, estas no se diferencian estadísticamente de las de los chicos.

Realizando este mismo análisis por niveles, las respuestas de ambos sexos quedarían distribuidas en francés tal y como muestra la figura 5.38(a), donde una vez más, las chicas superan a los chicos en todos los niveles a excepción del 3, que es el único que no registra respuestas de ninguno de los dos, y el nivel 1 en el que la diferencia registrada es escasamente de décimas (0,15). Sin embargo, la tendencia decreciente desde el nivel 1 al 3 es común para ambos sexos, al igual que el fuerte incremento del nivel 0 al 1.

**Figura 5.38(a)**

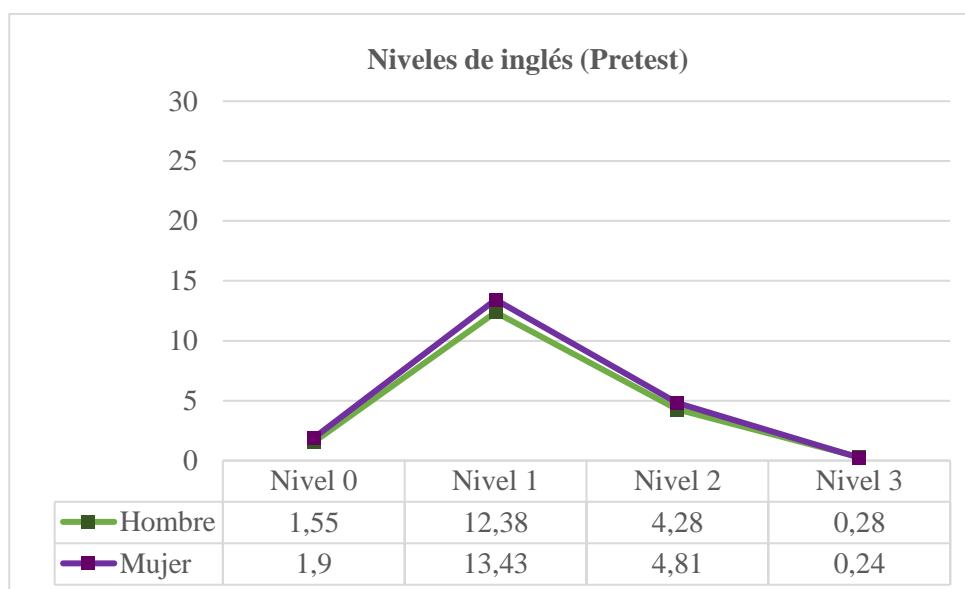
*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en francés según el sexo (Pretest).*



Procedemos de la misma manera para el inglés, y recogemos sus respuestas por niveles en la figura 5.39(a). A través de ella, podemos ver, de un lado, que la tendencia de distribución por niveles es la misma que en francés, donde la mayoría de respuestas se concentran en el nivel 1, y de otro lado, que la diferencia entre sexos es muy pequeña, llegando a estar prácticamente igualados en los niveles 0, 2 y 3. Las chicas superan levemente a los chicos en el nivel 1, y aun así, se trata de apenas una diferencia de 1,05 palabra más. Por lo tanto, la igualdad entre los dos sexos se marca de manera más acentuada en la lengua inglesa.

**Figura 5.39(a)**

Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en inglés según el sexo (Pretest).



Contrastamos estos datos de manera inferencial, cuyos valores quedamos resumidos en la tabla 5.31(a). Empezando por el francés, debemos aplicar pruebas distintas: paramétricas para los niveles 0 y 1, y no paramétricas para los niveles 2 y 3 por no poder aceptar en estos los supuestos previos. De esta forma, tanto la  $t$  de Student como la U de Man-Whitney nos confirman que tampoco hay diferencias significativas entre sexos por niveles en francés. Del mismo modo en inglés, aplicamos correspondientemente la paramétrica para los tres primeros niveles y no paramétrica para el último. Así pues, con la  $t$  de Student y la equivalente U de Man-Whitney podemos confirmar estadísticamente la igualdad entre los sexos en cada uno de los cuatro niveles de inglés, como se puede ver en la tabla 5.31(a).

Por todo ello, vista la igualdad de chicos y chicas tanto a nivel global como por niveles y bandas en cada idioma, podemos rechazar la  $H_{10}(a)$  que postulaba erróneamente que “*las chicas obtienen mejores resultados en el test de vocabulario productivo que los chicos, en ambas lenguas*”.

**Tabla 5.31(a)**

*Resultados de las pruebas  $t$  de Student y  $U$  de Man-Whitney por niveles de francés e inglés según el sexo (Pretest).*

PRETEST		Francés		Inglés	
	Nivel 0	$t=-.465$	$p=.644$	$t=-.719$	$p=.476$
Nivel 1	$t=-1.716$	$p=.093$	$t=-.785$	$p=.436$	
Nivel 2	$Z=-1.407$	$p=.160$	$t=-.915$	$p=.365$	
Nivel 3	$Z=.000$	$p=1.000$	$Z=-.169$	$p=.866$	

Finalmente, si comparamos el vocabulario productivo de cada sexo entre ambas lenguas, la anterior figura 5.32(a). nos mostraba que tanto los chicos como las chicas producen más respuestas en inglés que en francés, traduciéndose igualmente en mayor puntuación. En el caso de los estudiantes masculinos esta diferencia de respuestas entre lenguas es un poco más acusada (con 9 puntos) que en sus compañeras (con 5).

De nuevo, al verificar que se cumplen los supuestos previos, nos ocurre que en el total de respuestas se cumplen todos ellos, pero en las puntuaciones no, lo cual, nos lleva a aplicar la prueba paramétrica  $t$  de Student de muestras relacionadas para contrastar las diferencias de respuestas entre lenguas de cada sexo, y la equivalente no paramétrica  $t$  de Wilcoxon para examinar las diferencias de puntuaciones. En la primera, tanto para chicos como para chicas se rechaza la hipótesis nula, lo cual nos confirma que, en efecto, la cantidad de respuestas producidas por ambos sexos en inglés es significativamente mayor que en francés ( $t=-4,034$   $p<.001$  y  $t=-2,518$   $p=.020$ , respectivamente). En la segunda prueba, también obtenemos diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en inglés y en francés de los dos sexos ( $Z=-4,063$   $p<.001$  de chicos y  $Z=-2,407$   $p=.016$  de chicas), a favor de la primera lengua (*consultar anexo IX*). En consecuencia, podemos aceptar la  $H_{10}(b)$  puesto que “*ambos sexos muestran mayor vocabulario productivo en inglés que en francés*”.

❖ Postest

En lo que se refiere al vocabulario productivo de los chicos y las chicas de nuestro estudio en este segundo momento de medida, como se puede ver en la tabla 5.30(b), los dos sexos proporcionan una cantidad de palabras en cada lengua que no se diferencia en más de seis palabras de media entre una y otra, siendo el inglés la lengua donde ambos producen más respuestas. Las chicas vuelven a ser las que ofrecen mejores resultados medios tanto por puntuación como por respuestas en ambas lenguas.

**Tabla 5.30(b)**

*Vocabulario productivo en inglés y francés según el sexo (Postest).*

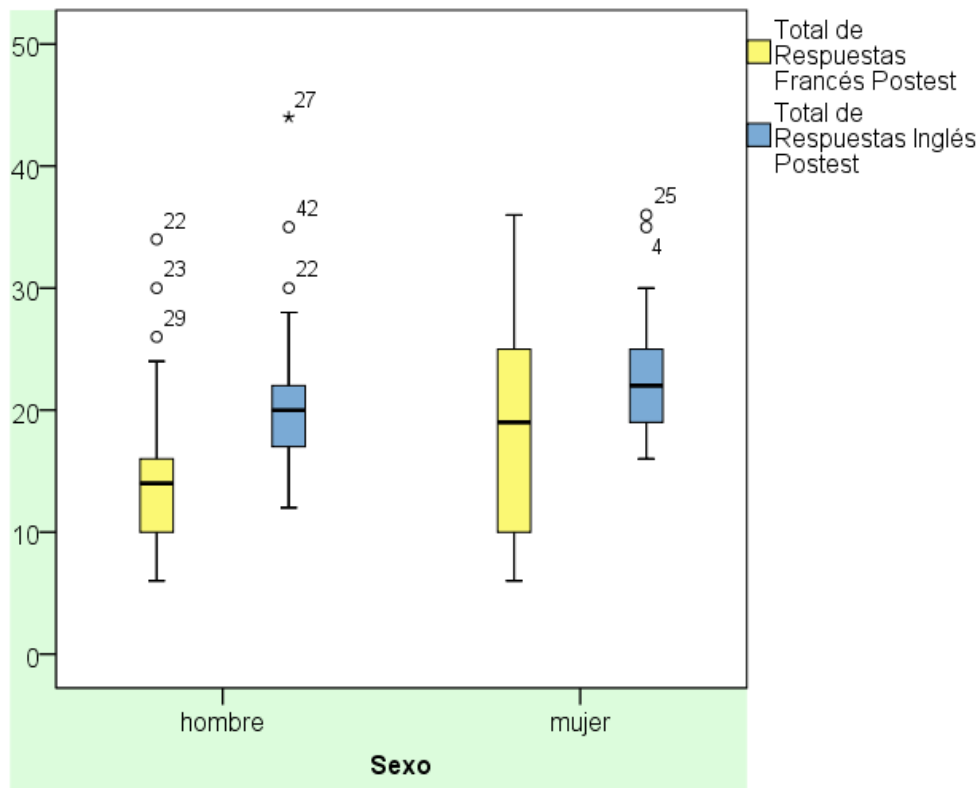
		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Total de Respuestas	hombre	29	15,03	6,500	6	34
Francés Postest	mujer	21	18,14	8,907	6	36
Total de Respuestas	hombre	29	20,90	6,800	12	44
Inglés Postest	mujer	21	23,05	5,563	16	36
Puntuación Francés	hombre	29	2,8621	2,81227	,00	12,00
Postest	mujer	21	4,0476	3,42748	,00	12,00
Puntuación Inglés	hombre	29	5,5862	2,35307	2,00	12,00
Postest	mujer	21	6,1429	1,82444	4,00	10,00

Empezando por el contraste entre lenguas, además de la tabla anterior, la figura 5.37(b) nos permite apreciar que ambos sexos muestran mejores resultados en inglés que en francés, siendo más marcada la diferencia de respuestas en cada lengua en el grupo masculino. También es la lengua inglesa donde ambos grupos muestran valores más equilibrados.

Realizamos el análisis inferencial a través de la  $t$  de Wilcoxon (dado el rechazo de la hipótesis nula en la prueba de rachas), la cual, nos confirma que tanto los chicos ( $Z=-3.192$ ,  $p=.001$  en total de respuestas y  $Z=-4.018$ ,  $p<.001$  en puntuación) como las chicas ( $t=-2.580$ ,  $p=.018$  en total de respuestas y  $Z=-2.516$ ,  $p=.012$  en puntuación) producen significativamente más vocabulario en inglés que en francés. Esto nos lleva a confirmar la H10(b) de nuestra investigación.

**Figura 5.37(b)**

*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés según el sexo (Postest).*

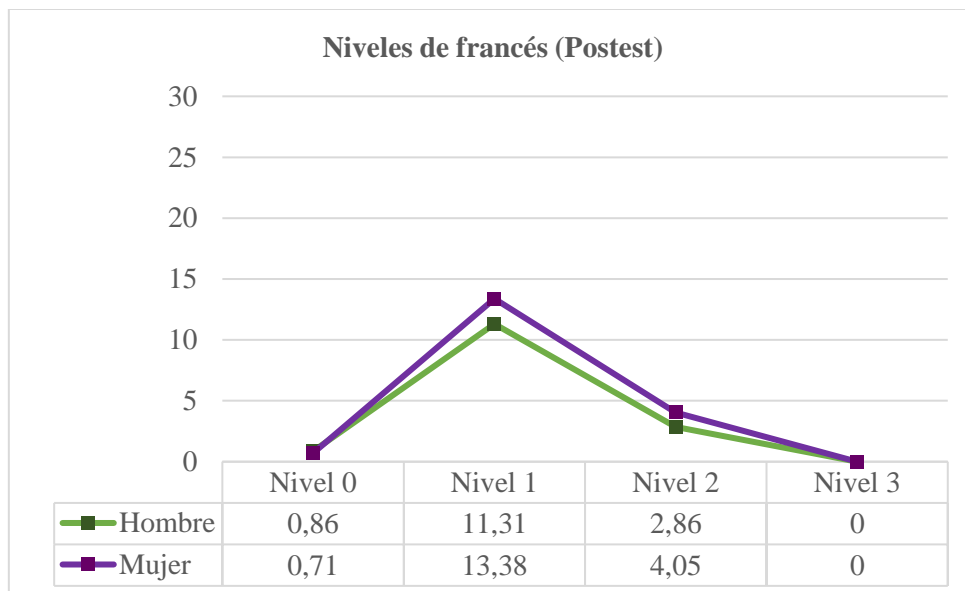


Siguiendo con la diferencia entre sexos, las chicas son las que mayor cantidad de respuestas ofrecen en ambas lenguas, aunque no con demasiada ventaja sobre los chicos (3 palabras), al igual que ocurre con las puntuaciones, donde su superioridad es muy leve (alrededor de 1 punto), tal y como reflejaba la tabla 5.30(b). En el análisis inferencial a nivel global de respuestas y puntuación, debemos aplicar pruebas diferenciadas en cada idioma: en francés, la no paramétrica U de Mann-Whitney al no cumplirse el supuesto de aleatoriedad, y en inglés, como se dan todas las condiciones, la paramétrica  $t$  de Student para muestras independientes. En ambas pruebas obtenemos que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas, ni en inglés ( $t=-1.189$ ,  $p=.240$  en respuestas y  $t=-.904$ ,  $p=.370$  en puntuación) ni en francés ( $Z= -1.025$ ,  $p=.305$  y  $Z= -1.228$ ,  $p=.219$ , respectivamente).

Terminando con el análisis por niveles en cada lengua, la distribución de respuestas de los dos sexos queda reflejada en la figura 5.38(b) para el francés y la figura 5.39(b) para el inglés.

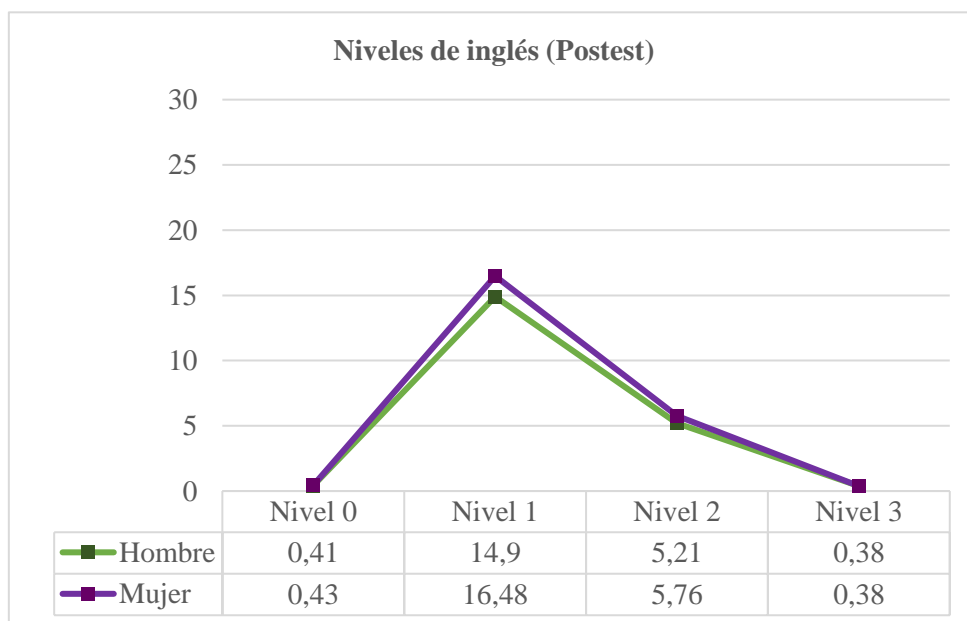
**Figura 5.38(b)**

Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en francés según el sexo (Postest).



**Figura 5.39(b)**

Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles de inglés según el sexo (Postest).





En ambas lenguas se observa la igualdad entre los dos sexos, aunque los niveles donde las líneas se distinguen de manera más clara son el 1 y el 2 en el que las chicas aportan más respuestas que los chicos, aunque se produce de manera más marcada en francés que en inglés. Tanto uno como el otro sexo muestran la misma tendencia ya comentada, en la que la mayor proporción de palabras producidas pertenecen al nivel 1, seguido del 2 y siendo el nivel 0 y el 3 los que apenas registran respuestas de ningún sexo.

Al contrastarlo inferencialmente con las pruebas correspondientes, en francés la *t* de Student para el nivel 0 y *U* de Man-Whitney para los demás, nos informan que, la superioridad de las chicas que se advertía en algunos niveles no resulta significativa en ninguno de ellos en el momento del postest. De igual forma, en inglés, las mismas pruebas para distintos niveles nos llevan a un resultado equivalente, en el cual, tampoco encontramos diferencias significativas entre sexos en ningún nivel, resumiendo todos valores obtenidos en la tabla 5.31(b).

**Tabla 5.31(b)**

*Resultados de las pruebas t de Student y U de Man-Whitney por niveles de francés e inglés según el sexo (Postest).*

POSTEST		Francés		Inglés	
	Nivel 0	t=-.679	p=.501	Z=-.186	p=.852
Nivel 1	Z=-.868	p=.385	t=-1.202	p=.235	
Nivel 2	Z=-1.228	p=.219	t=-1.108	p=.273	
Nivel 3	t=.000	p=1.000	Z=-.269	p=.788	

Por todo ello, vista la falta de diferencias entre chicos y chicas tanto a nivel global como por niveles en cada idioma, debemos rechazar la H10(a) también en el momento del postest.

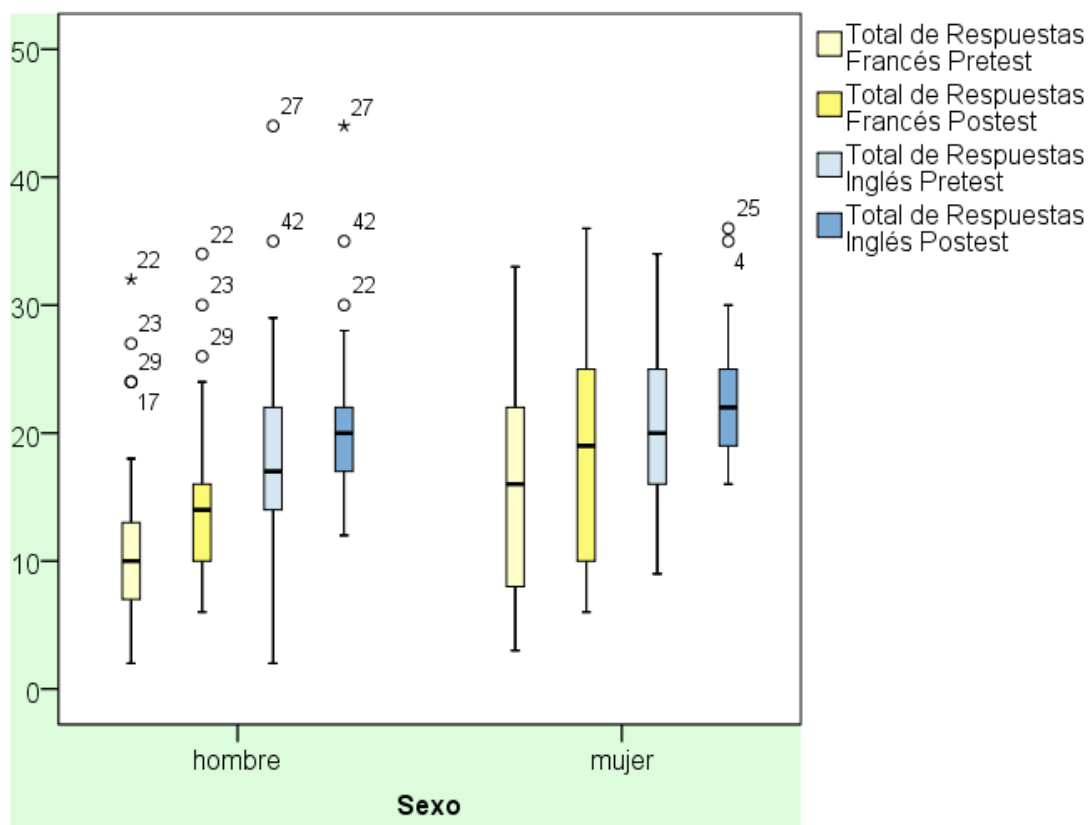
❖ Pretest - Postest

Respecto al vocabulario productivo de chicos y chicas en ambos momentos, procedemos de la misma manera que con la variable anterior, observando a través de la figura 5.40, un incremento de vocabulario productivo en las dos lenguas tanto por parte

de las estudiantes femeninas (de manera más equilibrada) como de los masculinos (de manera un poco más acusada, especialmente en francés).

**Figura 5.40**

*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés según el sexo (Pretest-Postest).*



A la vista de los resultados mostrados en dicha figura podemos decir que el grupo de los chicos presenta unos datos bastante más heterogéneos pues son estos a los que pertenecen la gran mayoría de valores perdidos y extremos, todos ellos, por encima del grupo de referencia. No obstante, las chicas muestran unos valores intercuartílicos más amplios, especialmente en francés. En ambos grupos, la evolución del total de respuestas aportadas desde el momento del pretest al postest como decimos, es notable, por lo que lo comprobamos desde el punto de vista estadístico.

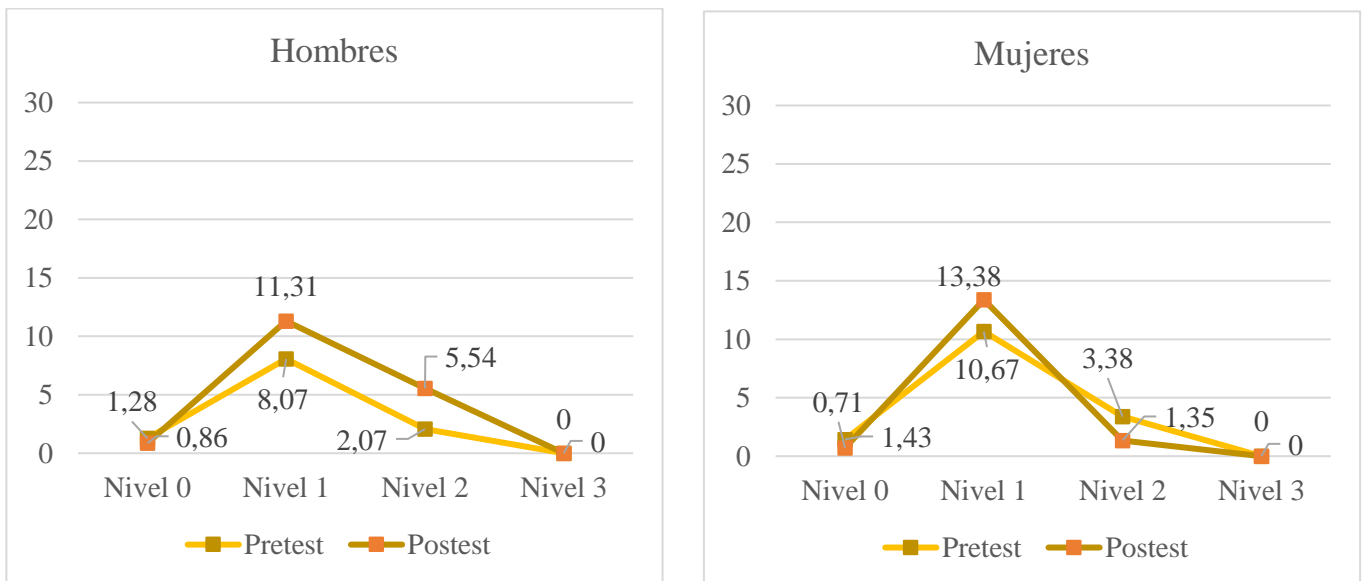
Para tal fin, recurrimos a la prueba  $t$  de Student, la cual, nos revela que tanto chicos como chicas, efectivamente, aumentan de manera significativa su vocabulario productivo en inglés de un momento al otro. En este caso, los estudiantes masculinos lo hacen con

$t=-4.780, p<.001$  en el total de respuestas y  $t=-5.297, p<.001$  en puntuación, mientras que las estudiantes femeninas en respuestas con  $t=-5.502, p<.001$  y  $t=-5.645, p<.001$  en puntuación. Por su parte en francés, es la  $t$  de Wilcoxon (debido a que no se cumple el principio de aleatoriedad), la que nos informa que también se incrementa de manera significativa en esta lengua: ellos con  $Z=-3.502, p<.001$  de respuestas y  $Z=-4.654, p<.001$  de puntuación; y sus compañeras con  $Z=-2.724, p=.006$  de respuestas y  $Z=-3.743, p<.001$  de puntuación.

Al realizar este contraste también por niveles, las figuras 5.44 y 5.42 exponen la evolución de cada sexo del momento del pretest al postest en francés.

**Figuras 5.41 y 5.42**

*Representación gráfica de la evolución de respuestas por niveles en francés del pretest al postest del grupo de chicos y de chicas.*



Gracias a estas, se puede apreciar que el mayor incremento de vocabulario productivo se produce en el nivel 1 en ambos grupos, mientras que el nivel 3 en los dos se queda a 0 tanto en uno como en otro momento de medida. Resulta llamativo el nivel 2, donde los chicos también muestran un notable incremento de vocabulario, mientras que las chicas en este mismo nivel disminuyen el total de respuestas aportadas en el momento del postest.

Al contrastarlo de manera inferencial, tanto la prueba *t* de Student para los niveles 0 y 1 como la prueba *t* de Wilcoxon en el 2 y 3 nos revela que este aumento es significativo tanto para los chicos como para las chicas en todos los niveles salvo el último en ambos grupos, tal y como queda recogido en la tabla 5.32 (*consultar anexo IX para ver pruebas completas*).

**Tabla 5.32**

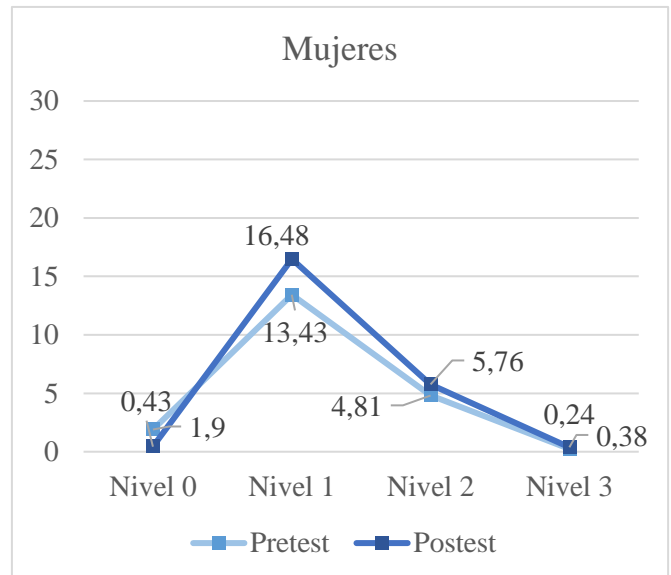
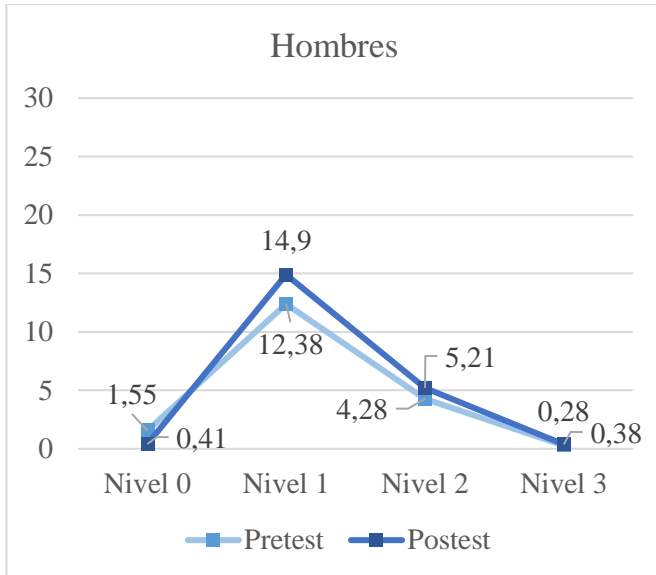
*Resultados de las pruebas t de Student y t de Wilcoxon por niveles de francés según el sexo (Pretest-Postest).*

<i>Nivel 0</i>	<i>Valor de t</i>	<i>Valor de p</i>
<i>Grupo Hombres</i>	-3.550	.001
<i>Grupo Mujeres</i>	4.564	.000
<b><i>Nivel 1</i></b>		
<i>Grupo Hombres</i>	-8.186	.000
<i>Grupo Mujeres</i>	-7.286	.000
<b><i>Nivel 2</i></b>	<i>Valor de Z</i>	<i>Valor de p</i>
<i>Grupo Hombres</i>	-3.502	.000
<i>Grupo Mujeres</i>	-2.724	.006
<b><i>Nivel 3</i></b>		
<i>Grupo Hombres</i>	.000	1.000
<i>Grupo Mujeres</i>	.000	1.000

Una vez comprobado que el crecimiento del vocabulario productivo es significativo en francés en tres de los cuatro niveles, procedemos de igual manera en inglés. Primeramente, presentamos las figuras 5.43 y 5.44 para el análisis descriptivo pues muestran de manera gráfica la evolución del vocabulario productivo por niveles del momento del pretest al postest en ambos sexos.

**Figuras 5.43 y 5.44**

*Representación gráfica de la evolución de respuestas por niveles en inglés del pretest al postest del grupo de chicos y de chicas.*



A través de estas figuras podemos apreciar tanto la similitud entre las respuestas aportadas en los niveles 0 y 3 de ambos sexos, como también el descenso de respuestas desde el nivel 1 al 3 de frecuencia en los dos momentos de medida. En el caso del grupo femenino, el incremento de vocabulario productivo es mayor que el de sus compañeros en el nivel 1, aunque son ellos los que muestran un ligero incremento mayor en el 2.

Para el análisis inferencial, de nuevo debemos aplicar pruebas diferenciadas por niveles, cuyos resultados simplificamos en la tabla 5.33. A través de esta, se puede comprobar que, tanto chicos como chicas demuestran significativamente mayor vocabulario productivo en el momento del postest respecto al pretest en todos los niveles salvo el 3, donde ambos sexos obtienen puntuaciones tan bajas en ambos momentos que no resulta estadísticamente significativo su incremento.

**Tabla 5.33**

*Resultados de las pruebas t de Student y t de Wilcoxon por niveles de inglés según el sexo (Pretest-Postest).*

<i>Nivel 0</i>	<i>Valor de t</i>	<i>Valor de Z</i>	<i>Valor de p</i>
<i>Grupo Hombres</i>		-4.010	.000
<i>Grupo Mujeres</i>		-3.449	.001
<i>Nivel 1</i>			
<i>Grupo Hombres</i>	-7.200		.000
<i>Grupo Mujeres</i>	-7.120		.000
<i>Nivel 2</i>			<i>Valor de p</i>
<i>Grupo Hombres</i>	-5.217		.000
<i>Grupo Mujeres</i>	-4.740		.000
<i>Nivel 3</i>			
<i>Grupo Hombres</i>		-1.732	.083
<i>Grupo Mujeres</i>		-1.732	0.83

Con estos resultados se demuestra que, para los chicos, el aumento del vocabulario productivo en inglés solo es estadísticamente significativo en las dos primeras bandas de frecuencia, mientras que en el resto no hay diferencias entre el momento del pretest y el postest de esta lengua. De manera similar, para sus compañeras, únicamente se produce un aumento significativo de vocabulario en la segunda banda de frecuencia, mientras que hay diferencias significativas en todas las demás. Terminando este análisis, podemos decir que, al examinar el cambio originado entre ambos momentos por niveles y bandas, el único incremento de vocabulario productivo que ha resultado significativo ha sido en las primeras bandas en el caso del inglés, aunque sí se ha notado en tres de los cuatro niveles de francés. A nivel global, “tanto chicas como chicos incrementan su vocabulario productivo en las dos lenguas desde el momento del pretest al postest” tanto en respuestas como en puntuación, lo que nos permite aceptar la H10(c) de nuestra investigación.

## Resultados según la realización o no de estudios extraescolares

### ❖ Pretest

Atendiendo a la realización de estudios extraescolares fuera del horario lectivo, los resultados de palabras producidas varían en cuanto a la primera lengua (inglés) y la segunda (francés). Esta diversidad de datos atendiendo a los distintos grupos de esta variable se refleja en la tabla 5.34(a) que contiene la media, desviación típica, y la muestra que compone cada uno de ellos.

**Tabla 5.34(a)**

*Vocabulario productivo en inglés y francés según la realización de estudios extraescolares (Pretest).*

Estudios Extraescolares		Total de Respuestas Francés Pretest	Total de Respuestas Inglés Pretest	Puntuación Francés Pretest	Puntuación Inglés Pretest
Inglés	N	11	11	11	11
	Media	9,82	19,18	1,8182	4,9091
	Desv. típ.	8,352	9,400	3,21926	2,21154
	Mínimo	2	10	,00	2,00
	Máximo	26	44	10,00	10,00
Francés	N	1	1	1	1
	Media	32,00	29,00	12,0000	11,0000
	Desv. típ.	.	.	.	.
	Mínimo	32	29	12,00	11,00
	Máximo	32	29	12,00	11,00
Ambos	N	4	4	4	4
	Media	15,25	23,25	3,5000	5,5000
	Desv. típ.	5,909	2,986	2,38048	1,73205
	Mínimo	7	20	1,00	4,00
	Máximo	21	27	6,00	8,00
Ninguno	N	34	34	34	34
	Media	13,38	18,56	2,5000	4,4412
	Desv. típ.	7,912	6,994	2,56137	2,23188
	Mínimo	2	2	,00	1,00
	Máximo	33	35	10,00	9,00

Uno de los aspectos que más llama la atención al observar los datos de dicha tabla es la diferencia de medias entre en ambas lenguas, especialmente en el total de respuestas, lo cual se plasma perfectamente en la diferencia de las cajas de la figura 5.45(a). Si nos fijamos en este aspecto, las situaciones 1, 3 y 4 (estudios extraescolares en inglés, en ambos idiomas y ninguno) proporcionan más palabras en inglés, con una diferencia de medias incluso de 9 palabras en el caso del grupo 1. La única situación de las cuatro que se manifiesta a la inversa es la 2 (estudios en francés), que proporciona más respuestas en francés, pero con una diferencia de medias menor (3 palabras).

Al objeto de verificar si estas diferencias de medias entre las dos lenguas son realmente significativas, realizamos la prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas en cada grupo (a excepción del 2 que como ya sabemos, no es posible incluirlo en los análisis inferenciales) tanto para el total de respuestas como para la puntuación, obteniendo los resultados recogidos en la tabla 5.35(a):

**Tabla 5.35(a)**

*Resultados de la prueba t de Student y t de Wilcoxon para el grupo 1, 3 y 4 de realización de estudios extraescolares (Pretest).*

	<i>Inglés</i>	<i>Ambos</i>	<i>Ninguno</i>
<i>Respuestas</i>	t=-2.846	t=-2.642	t=-3.400
	p=.017	p=.078	p=.002
<i>Puntuación</i>	Z=-2.319	t=-2.000	Z=-3.868
	p=.020	p=.139	p=.000

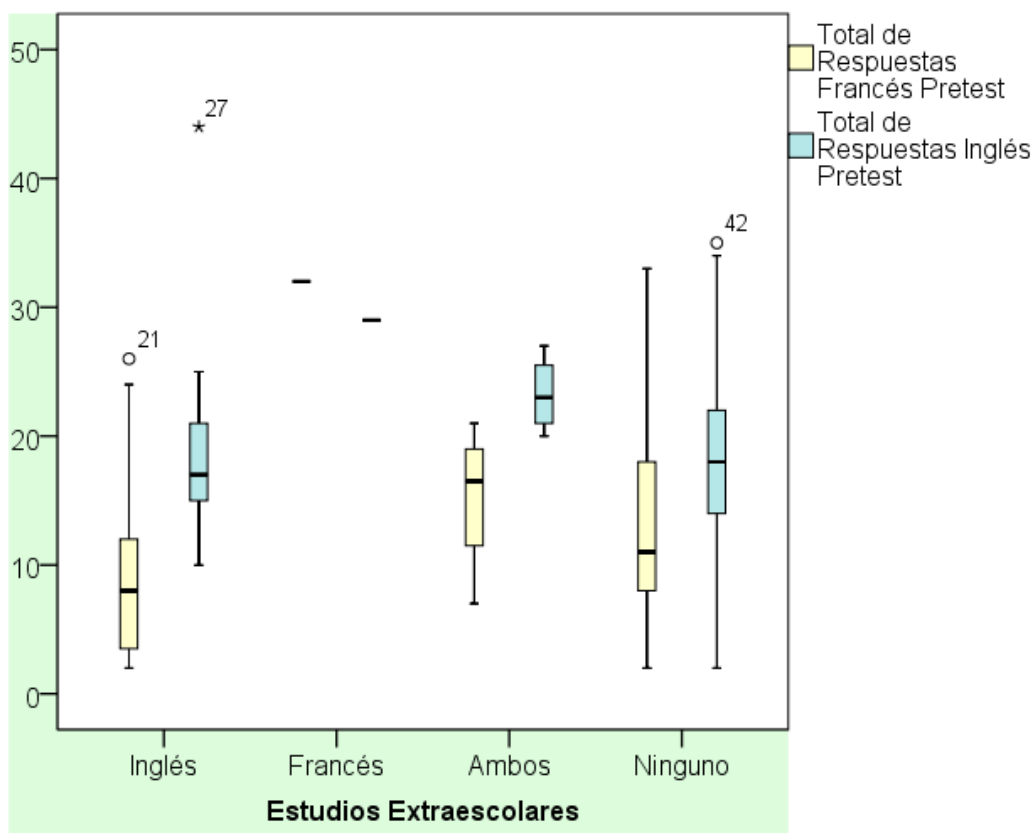
A través de esta, podemos observar en el grupo de la situación 3 (*Ambos*) unos valores que revelan la ausencia de diferencias significativas entre ambas lenguas, mientras que los grupos de la situación 1 (*Inglés*) y 4 (*Ninguno*) sí que muestran diferencias, siendo el inglés la lengua donde producen significativamente más respuestas como también mayor puntuación. De esta manera, debemos rechazar la H11(b) que afirmaba que “*no habrá diferencias de vocabulario productivo entre la lengua inglesa y francesa en ninguno de los grupos de estudios extraescolares*” dado que hemos visto que, en dos grupos de esta variable, se producen diferencias de vocabulario productivo a favor de la lengua inglesa.



Por otra parte, la figura 5.45(a). además de reflejar los valores en cada lengua, nos permite apreciar la diferencia entre los cuatro grupos, siendo el participante que realiza estudios extraescolares en francés el que más respuestas ofrece en ambas lenguas, seguido del grupo 3 y casi empatados el grupo 1 y 4. La heterogeneidad de los datos es apreciable especialmente en este último grupo y en los valores perdidos de este (ID42) y el primero también (ID21 Y 27). Contrariamente, el grupo con los datos más equilibrados es el tercero (*Ambos*) con menor diferencia intercuartílica en las cajas de ambos idiomas y los bigotes más cortos también, frente al último (*Ninguno*) que presenta todo lo contrario. Tanto en inglés como en francés, la situación 2 es la que más respuestas aporta y mayor puntuación tiene, seguido del grupo 3, mientras que el 4 ocupa la última posición en la primera lengua y el 1 en la segunda.

**Figura 5.45(a)**

*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés según la realización de estudios extraescolares (Pretest).*



Para comprobar si existen diferencias significativas entre ellos, como siempre, realizamos el análisis inferencial, en este caso, con la prueba ANOVA de 1 factor. Esta nos permite comprobar que las diferencias entre los tres grupos analizables no resultan estadísticamente significativas en el total de respuestas, ni en la primera lengua extranjera ( $F=1.065$ ,  $p=.373$ ) ni en la segunda ( $F=2.656$ ,  $p=.059$ ).

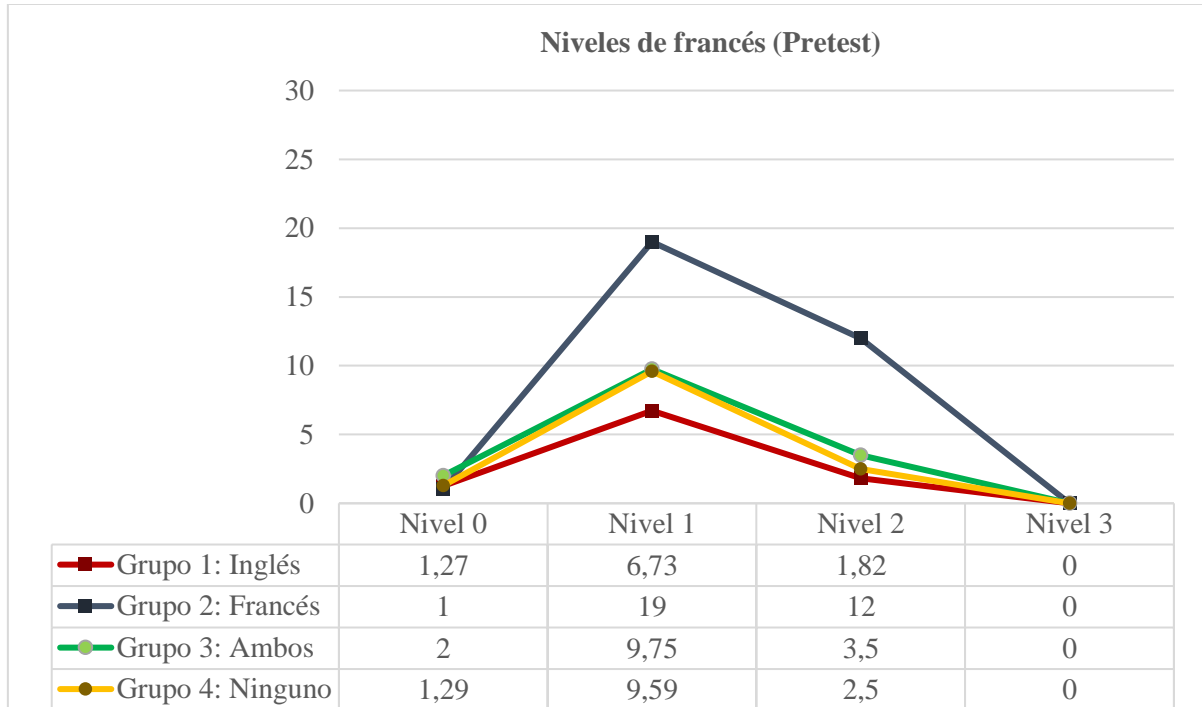
En cuanto a las puntuaciones, al no cumplirse uno de los supuestos previos en los datos de la puntuación en francés e inglés de algunos grupos, debemos utilizar en ese caso la prueba no paramétrica equivalente de Kruskal-Wallis. En el caso del francés, los resultados ( $H=7.579$ ,  $p=.056$ ) nos indican que se acepta la hipótesis nula y con ella, la igualdad de las puntuaciones, es decir, que ningún grupo ha obtenido una puntuación en el test Lex30 en esta lengua que se diferencie estadísticamente de los demás. Con respecto al inglés, nos ocurre lo mismo: los valores obtenidos ( $H=5.047$ ,  $p=.168$ ) nos informan de que tampoco existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los grupos en el Lex30 de inglés. Por lo tanto, a nivel global, el vocabulario productivo de los grupos no se diferencia a nivel estadístico ni en inglés ni en francés.

Para verificar si esta igualdad a nivel estadístico se repite cuando analizamos cada lengua por niveles de frecuencia, vamos grupo por grupo realizando las pruebas correspondientes en cada uno de ellos. Comenzando por el francés, lo primero de todo es observar los valores descriptivos a lo largo de los cuatro niveles de cada grupo a través de la figura 5.46(a).

Los valores medios nos muestran que los valores tan elevados que se alcanzan en el nivel 1 por los cuatro grupos, mientras que todos ellos se quedan en 0 tanto de media como de valor mínimo en el nivel 3. En el primer nivel, la situación 2 es la que mayor cantidad de respuestas produce, seguida del grupo 3 (*Ambos*) y el 4 (*Ninguno*), quedando en último lugar el grupo 1 (*Inglés*). El siguiente nivel donde más respuestas se dan es el nivel 2, en el que cada grupo sigue el mismo orden que en el anterior, y, por último, en el nivel 0 es el grupo 3 el que ocupa el primer puesto, seguido del 4 y 1 y por último el participante de la situación 2.

**Figura 5.46(a)**

*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en francés según la realización de estudios extraescolares (Pretest).*



Realizando el análisis inferencial con las pruebas ANOVA de 1 factor en los niveles 0 y 1 y la H de Kruskal-Wallis en los niveles 2 y 3, obtenemos que tampoco hay diferencias significativas entre los distintos grupos de realización de estudios extraescolares en ninguno de los cuatro niveles de francés, tal y como lo reflejan los resultados sintetizados en la tabla 5.36(a)

**Tabla 5.36(a)**

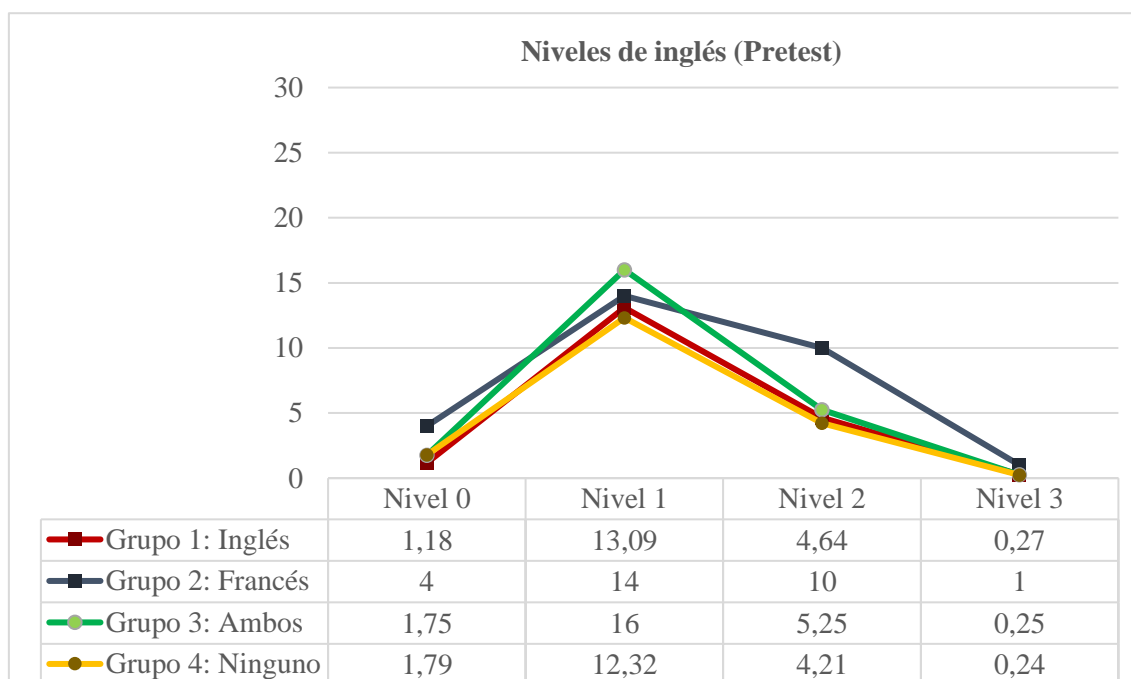
*Resultados de la prueba ANOVA y Kruskal-Wallis por niveles de francés según la realización de estudios extraescolares (Pretest).*

Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
F=.496	F=2.075	H=7.579	H=.000
p=.687	p=.117	p=.056	p=1.000

De otro lado, en inglés, los resultados de los grupos por niveles reproducen resultados similares respecto a la lengua anterior: los niveles 1 y 2 son los que reúnen mayor cantidad de respuestas. En este caso, el participante de la situación 2 es el que más respuestas aporta en el nivel 2, alcanzando también los valores máximos en este, como también en el nivel 0 y 3. El grupo 3 (*Ambos*) es el que concentra más respuestas en el nivel 1 respecto a los demás, siguiéndole el grupo 1 (*Inglés*) y 4 (*Ninguno*). Todo esto se refleja de manera gráfica en la figura 5.47(a).

**Figura 5.47(a)**

*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles de inglés según la realización de estudios extraescolares (Pretest).*



Comprobamos si se producen o no diferencias entre los grupos a nivel inferencial con las pruebas ANOVA de 1 factor para los niveles del 0 al 2, y la H de Kruskal-Wallis para el nivel 3, simplificando los resultados obtenidos en la tabla 5.37(a). En ella, los valores de ambas pruebas demuestran la igualdad estadística entre los grupos también en todos los niveles de inglés.

**Tabla 5.37(a)**

*Resultados de las pruebas ANOVA y Kruskal-Wallis por niveles de inglés según la realización de estudios extraescolares (Pretest).*

<b>Nivel 0</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
F=.979	F=.778	F=3.276	H=3.460
p=.411	p=.513	p=.290	p=.326

A la luz de los resultados obtenidos, tanto por niveles, como a nivel global en ambas lenguas, nos lleva a rechazar la H11(a) en el momento del pretest: *“los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas tienen mejores resultados en su vocabulario productivo que aquellos que no realizan ninguno”* ya que no se ha cumplido.

❖ Postest

Por lo que respecta a esta variable, tenemos resultados bastante similares de los cuatro grupos en este segundo momento de medida. En primer lugar, el participante que realiza estudios extraescolares en francés vuelve a ser, tal y como se refleja en los descriptivos de la tabla 5.34(b), el que presenta los resultados más altos en ambas lenguas tanto en respuestas como en puntuación (muy por encima del resto), pero como ya hemos explicado, no podemos incluirlo en los análisis inferenciales. Después de este, el grupo 3 (*Ambos*) continúa siendo el que mejores resultados muestra también en los dos idiomas. El último lugar depende del idioma en el que se realiza el test, ya que en francés es para el grupo 1 (*Inglés*), y en la lengua inglesa, tanto este como el grupo que no realiza estudios extraescolares en ningún idioma, están prácticamente empatados.

**Tabla 5.34(b)**

*Vocabulario productivo en inglés y francés según la realización de estudios extraescolares (Postest).*

Estudios Extraescolares		Total de Respuestas Francés Postest	Total de Respuestas Inglés Postest	Puntuación Francés Postest	Puntuación Inglés Postest
Inglés	N	11	11	11	11
	Media	13,18	21,64	2,1818	5,9091
	Desv. típ.	7,808	7,978	3,68288	2,07145
	Mínimo	6	16	,00	3,00
	Máximo	30	44	12,00	10,00
Francés	N	1	1	1	1
	Media	34,00	30,00	12,0000	12,0000
	Desv. típ.				
	Mínimo	34	30	12,00	12,00
	Máximo	34	30	12,00	12,00
Ambos	N	4	4	4	4
	Media	19,50	24,50	4,7500	6,0000
	Desv. típ.	2,887	3,786	2,50000	2,16025
	Mínimo	16	22	2,00	4,00
	Máximo	23	30	8,00	9,00
Ninguno	N	34	34	34	34
	Media	16,47	21,29	3,3235	5,5882
	Desv. típ.	7,366	5,993	2,59043	1,97127
	Mínimo	7	12	,00	2,00
	Máximo	36	36	10,00	10,00

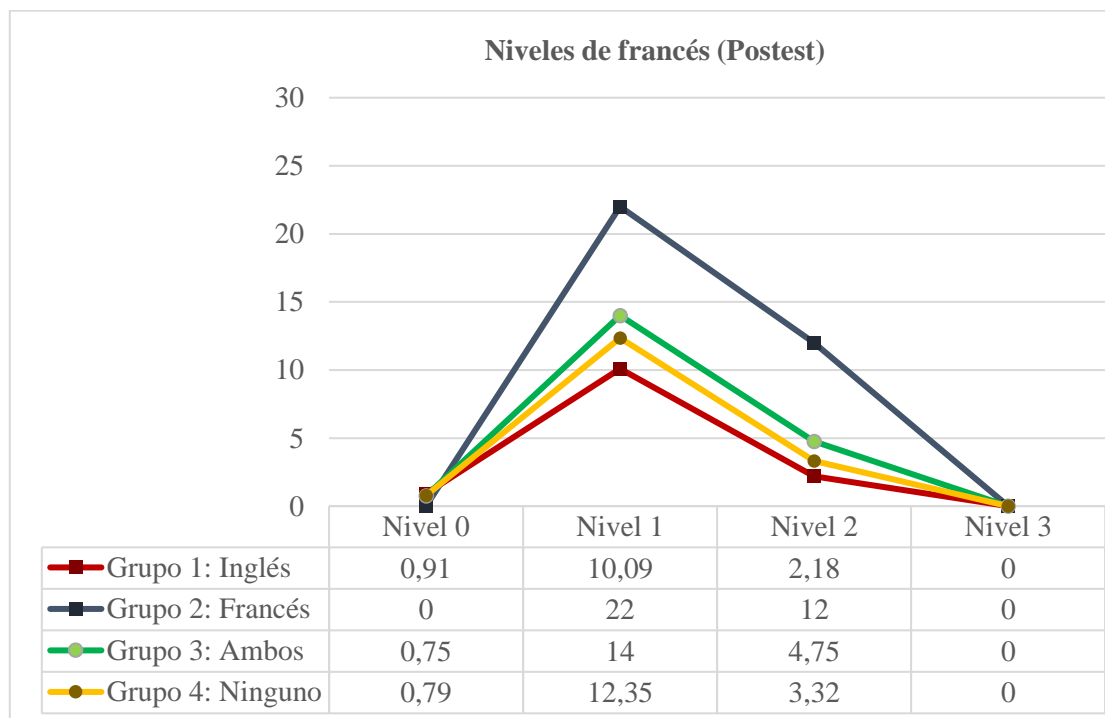
Como corresponde, comprobamos la significatividad de todos estos datos con el análisis inferencial. Al tratarse de varios grupos y no cumplirse en todos ellos el principio de aleatoriedad, debemos aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para la lengua francesa. A través de ella, obtenemos que no existen diferencias significativas entre ninguno de los grupos en el total de respuestas ( $H=7.411$ ,  $p=.060$ ) pero sí en la puntuación ( $H=10.028$ ,  $p=.018$ ). Sin embargo, al no poder recurrir a las pruebas posthoc porque la situación 2 no presenta suficiente muestra, vamos contrastando por pares mediante la U de Man-Whitney (*ver anexo IX*), hallando dichas diferencias de puntuaciones entre las situaciones 1 y 4, a favor de este último ( $Z=-2.368$ ,  $p=.018$ ).

En inglés, recurrimos a la prueba ANOVA de 1 factor tanto en el total de respuestas como de la puntuación para contrastar las diferencias entre los grupos. De tal forma que, en este idioma, se confirma que se acepta la hipótesis nula y con ella la igualdad en cuanto al total de respuestas ( $F= .867, p= .465$ ) y puntuación ( $F= 3.332, p= .270$ ) de los grupos que realizan estudios extraescolares en inglés, en ambos y en ninguno de los idiomas en el momento del postest.

Concretando este mismo análisis por niveles, las respuestas de los distintos grupos en francés quedarían distribuidas tal y como muestra la figura 5.46(b), donde de manera más marcada todavía que en el pretest, el caso 2 (*Francés*) supera al resto de grupos en los niveles 1 y 2, seguido del grupo 3 (*Ambos*). Todos los grupos coinciden en no aportar ninguna respuesta en el nivel 3 y ha descendido la cantidad de respuestas aportadas del nivel 0 con respecto al momento anterior.

**Figura 5.46(b)**

*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en francés según la realización de estudios extraescolares (Postest).*



Al contrastarlo mediante la prueba H de Kruskal-Wallis, aceptamos la hipótesis nula, y por tanto, la igualdad en todos los niveles siendo la única excepción el 2, donde el grupo que realiza estudios extraescolares en ambos idiomas demuestra un vocabulario productivo en este nivel significativamente mayor al del resto de grupos en este momento del postest, tal y como se muestra en la tabla 5.36(b).

**Tabla 5.36(b)**

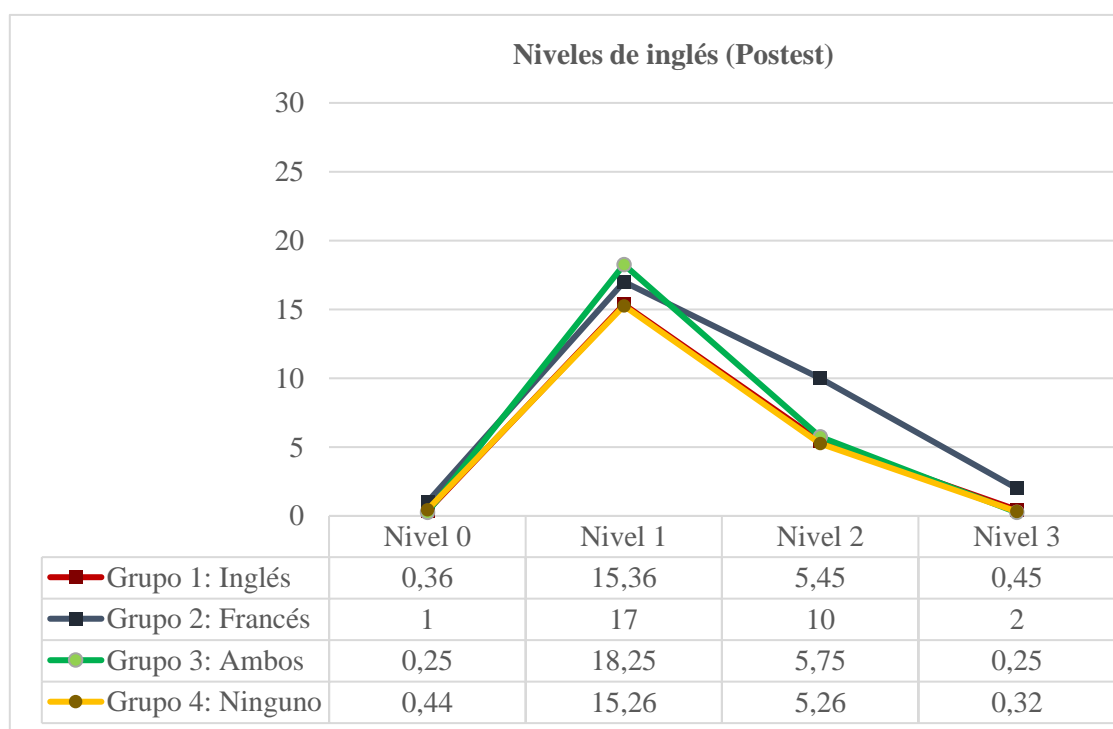
*Resultados de la prueba Kruskal-Wallis por niveles de francés según la realización de estudios extraescolares (Postest).*

Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
H=1.427	H=5.929	H=10.028	H=.000
$p=.699$	$p=.115$	$p=.018$	$p=.1.000$

Una vez analizados los niveles de francés pasamos a realizar el mismo proceso en inglés, cuyos resultados se reflejan de manera gráfica en la figura 5.47(b).

**Figura 5.47(b)**

*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles de inglés según la realización de estudios extraescolares (Postest).*





Tal y como se puede apreciar, la distribución de respuestas de los distintos grupos está tan igualado que, en el caso de *Inglés* y *Ninguno*, las líneas no se llegan a distinguir. Al igual que en la lengua anterior, el nivel 1 es con diferencia el que concentra el mayor número de respuestas de los cuatro grupos, donde destaca el grupo 3 en primer lugar, seguido del participante de *Francés*, y prácticamente igualados el grupo 1 y 4. En el nivel 2 destaca, de un lado, el participante de la situación 2 respecto a los demás, y de otro, lo igualados que están los otros tres grupos tanto en este, como en los niveles 0 y 3.

Las pruebas estadísticas aplicadas (ANOVA para los niveles 1 y 2 y Kruskal-Wallis para los demás), resumidas en la tabla 5.37(b), nos indican que se acepta la hipótesis nula en todos los niveles, y en consecuencia, confirman de manera estadística la ausencia de diferencias significativas en inglés entre los distintos grupos de realización de estudios extraescolares, también por niveles de frecuencia en este momento del postest.

**Tabla 5.37(b)**

*Resultados de las pruebas ANOVA y Kruskal-Wallis por niveles de inglés según la realización de estudios extraescolares (Postest).*

Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
H=1.939	F=.524	F=2.660	H=4.367
$p=.585$	$p=.668$	$p=.059$	$p=.224$

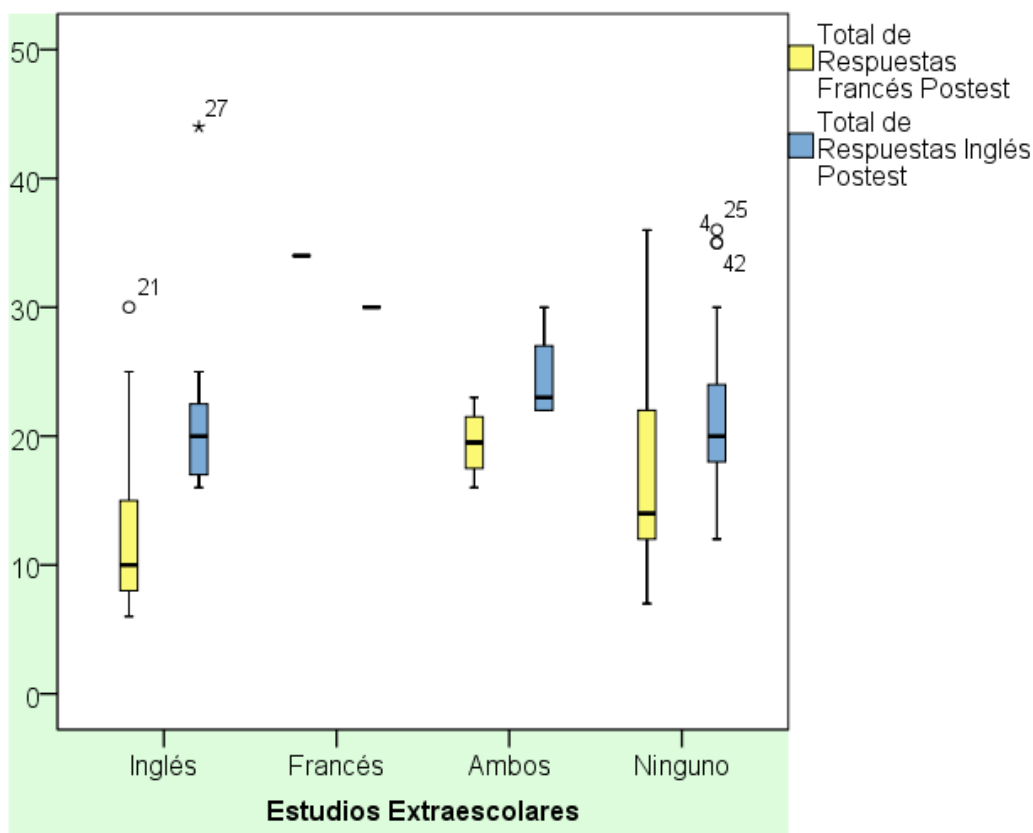
En vista de los resultados obtenidos tanto a nivel global como por niveles, debemos rechazar la H11(a) también en el momento del postest, dado que los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas no han tenido mejores resultados en su vocabulario productivo que aquellos que no realizan estudios en ninguno de los dos idiomas.

Para terminar con el contraste de hipótesis de esta variable, vamos a analizar si también se da esta igualdad en cuanto a las respuestas y la puntuación obtenida en las dos lenguas analizadas para cada grupo de estudio. Recurriendo de nuevo a la tabla 5.34(b) y observando el diagrama de cajas de la figura 5.45(b), podemos ver que en el momento del postest tres de los cuatro grupos aportan más respuestas en inglés que en francés, y además, ha disminuido el número de casos perdidos respecto al momento del pretest.

El único caso que produce más respuestas en francés es el participante de la situación 2 (*Francés*) que es la lengua en la que realiza los estudios extraescolares. Además, tanto los rangos intercuartílicos como los bigotes muestran menor variabilidad en los tres grupos en la lengua inglesa en comparación con la francesa.

**Figura 5.45(b)**

*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés según la realización de estudios extraescolares (Postest).*



Para comprobar si esa diferencia entre lenguas resulta estadísticamente significativa, realizamos la prueba *t* de Wilcoxon tras haber comprobado los supuestos previos, y sintetizamos los resultados en la tabla 5.35(b). A través de esta vemos que el grupo 1 y el 4 producen significativamente mayor vocabulario en inglés que en francés, mientras que, en el 3, la superioridad en ese idioma es significativa solo en el total de respuestas y no en la puntuación. Por lo tanto, esta diferencia de vocabulario productivo entre lenguas contradice la H11(b) de nuestra investigación, por lo que debemos rechazarla también en el momento del postest.

**Tabla 5.35(b)**

Resultados de la prueba *t* de Wilcoxon y *t* de Student para el grupo 1, 3 y 4 de realización de estudios extraescolares (Postest).

	<i>Inglés</i>	<i>Ambos</i>	<i>Ninguno</i>
<i>Respuestas</i>	Z=-2.315	t=-3.397	Z=-2.952
	p=.021	p=.043	p=.003
<i>Puntuación</i>	t=-2.865	t=-.908	Z=-4.175
	p=.017	p=.431	p=.000

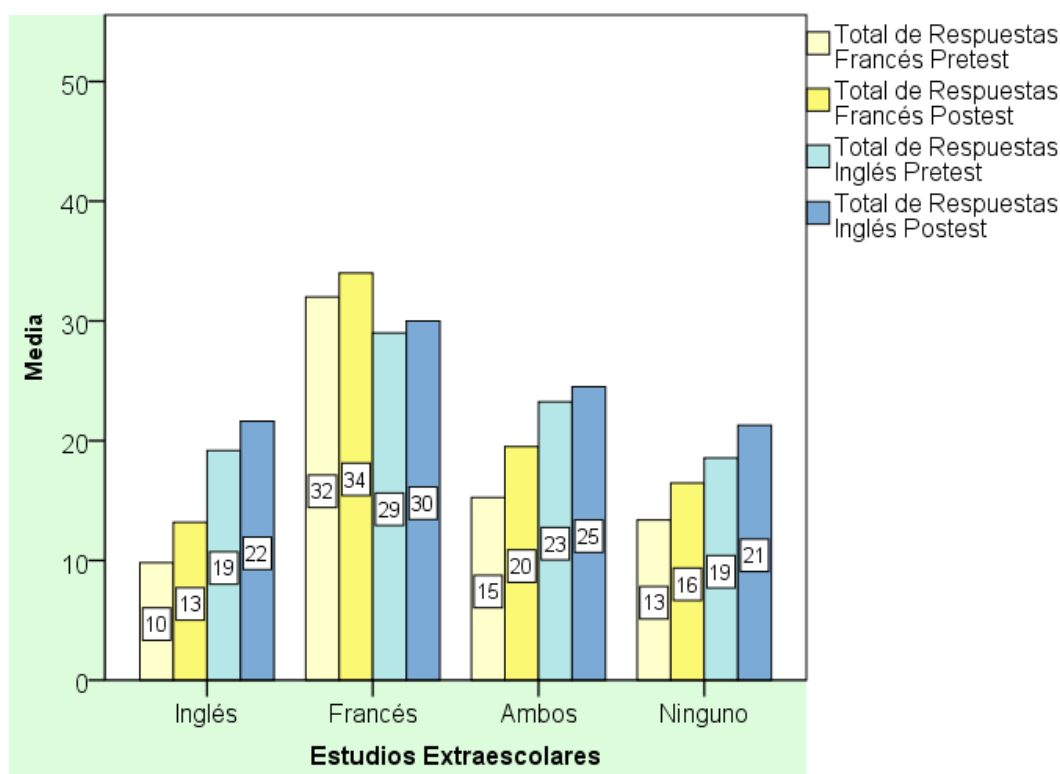
Con todo, hemos podido comprobar en este segundo momento de medida la ausencia de diferencias significativas entre los grupos tanto de manera global como por niveles en el total de respuestas de cada lengua. El único aspecto en el que hemos hallado significatividad es en la puntuación superior del grupo que no realiza estudios extraescolares en ninguno de los dos idiomas (*Ninguno*) respecto al grupo que los realiza en inglés (*Inglés*). Sin embargo, hemos debido rechazar las hipótesis de trabajo planteadas para esta variable.

#### ❖ Pretest - Postest

En lo referente a esta variable, a pesar de las diferentes situaciones de cada uno de los grupos establecidos para actividades extraescolares, la tendencia de crecimiento de vocabulario productivo es común en todos ellos, en mayor o menor medida en las dos lenguas extranjeras. En inglés, por ejemplo, el grupo 3 (*Ambos*), es el que más aumenta su producción en una media de 5 respuestas del pretest al postest, mientras que el caso 2 se incrementa en una media de 2 palabras. Sin embargo, en francés, el crecimiento de vocabulario productivo es menor, siendo el grupo 1 (*Inglés*) el que, con una diferencia de media de 3 palabras muestra mayor incremento de respuestas, como se aprecia en la figura 5.48.

**Figura 5.48**

Representación gráfica del total de respuestas en inglés y francés según la realización de estudios extraescolares en francés e inglés (Pretest – Posttest).



Analizando el total de respuestas y la puntuación de cada uno de los cuatro grupos en las dos lenguas de manera inferencial con la prueba  $t$  de Wilcoxon (debido al rechazo de la hipótesis nula en el supuesto de normalidad), obtenemos que:

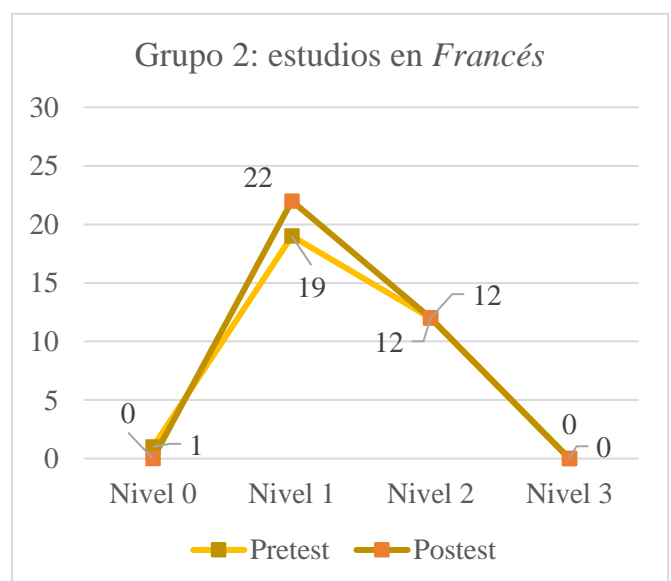
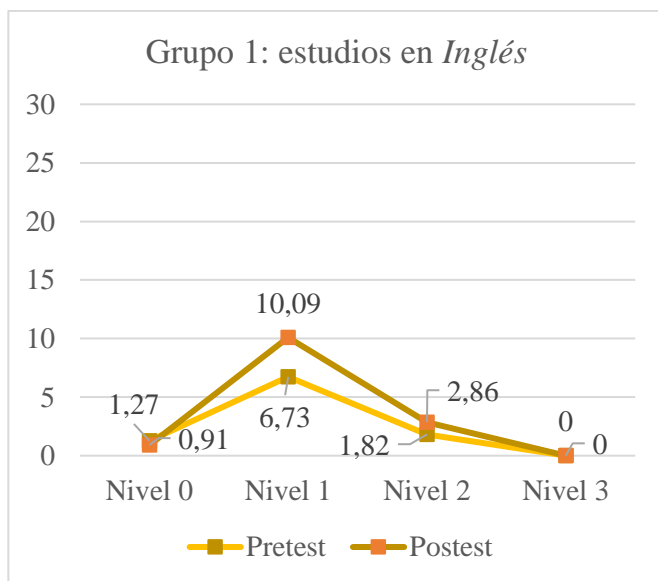
- los estudiantes que realizan estudios extraescolares en inglés aumentan significativamente su producción de respuestas tanto en inglés ( $t=-3.304$ ,  $p=.008$ ) como en francés ( $Z=-2.956$ ,  $p=.003$ ), pero no consiguen reflejar dichas diferencias en las puntuaciones entre el pretest y posttest de esta lengua ( $Z=-1.633$ ,  $p=.102$ ) aunque sí lo hacen en la inglesa ( $t=-3.317$ ,  $p=.008$ ).
- En el caso de los que realizan estudios extraescolares en ambos idiomas no consiguen reflejar una diferencia de crecimiento significativa entre el pretest y posttest en ninguna lengua, ni por respuestas (en francés  $Z=-1.841$ ,  $p=.066$  y en inglés  $t=-1.667$ ,  $p=.194$ ) ni por puntuaciones (en francés  $Z=-1.342$ ,  $p=.180$  y en inglés  $t=-1.732$ ,  $p=.182$ ).

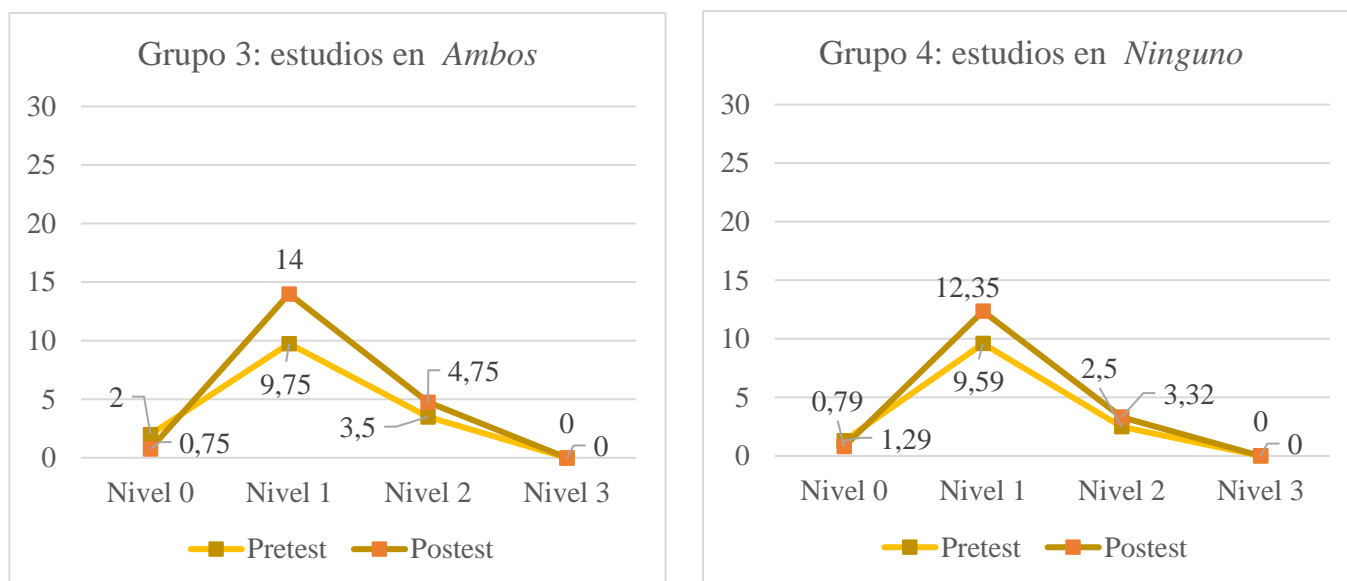
- Los alumnos que no realizan estudios extraescolares en ninguna lengua, al igual que los primeros, también aumentan significativamente su vocabulario productivo en las dos lenguas, en su caso tanto por respuestas ( $Z=-4.807$ ,  $p<.001$  en francés y  $t=-6.060$ ,  $p<.001$  en inglés) como por puntuación ( $Z=-3.948$ ,  $p<.001$  en francés y  $Z=-4.519$ ,  $p<.001$  en inglés).

Profundizando también el contraste entre ambos momentos por niveles, las figuras 5.49 a 5.52 nos muestran la evolución en francés de cada grupo de estudios extraescolares del pretest al postest. A través de ellas se puede observar que el mayor incremento de vocabulario productivo se produce en el nivel 1 en todos los grupos, mientras que el nivel 3 se queda a 0 tanto en uno como en otro momento de medida. Dicho incremento es más notable en el grupo de *Inglés y Ambos* en el nivel 2 mientras que en este nivel apenas hay diferencia en el grupo de *Ninguno* y el participante de *Francés* produce exactamente las mismas respuestas en ambos momentos.

**Figuras 5.49, 5.50, 5.51 y 5.52**

*Representación gráfica de la evolución de respuestas por niveles en francés del pretest al postest del grupo 1, 2, 3 y 4 de estudios extraescolares.*





Al contrastarlo de manera inferencial, la prueba  $t$  de Wilcoxon nos revela que este aumento de vocabulario productivo es significativo en el nivel 1 para todos los grupos analizados. También descubrimos que el grupo 4 es el único en el que la diferencia de respuestas aportadas en cada momento es significativa en tres de los cuatro niveles. Todos estos resultados quedan recogidos en la tabla 5.38.

**Tabla 5.38**

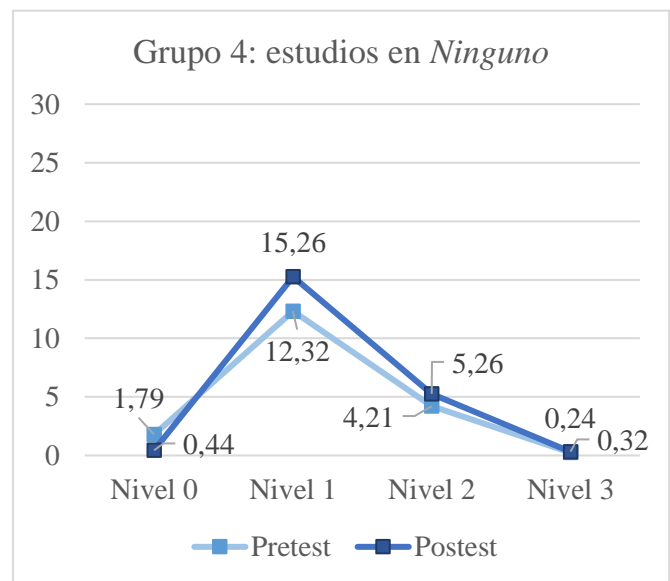
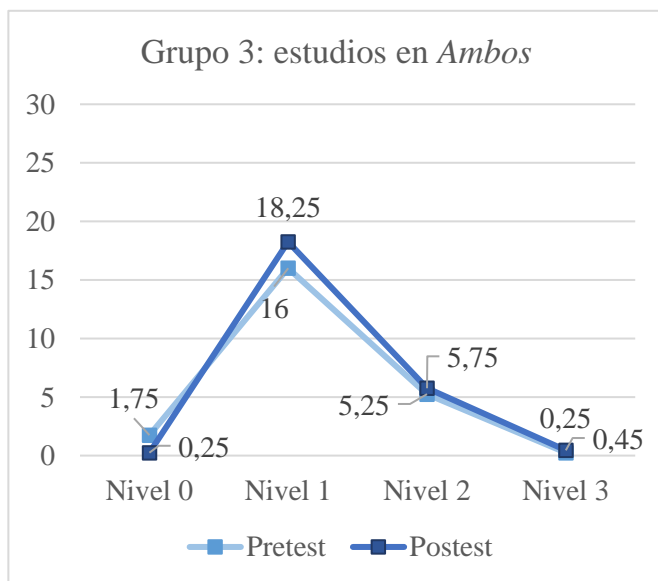
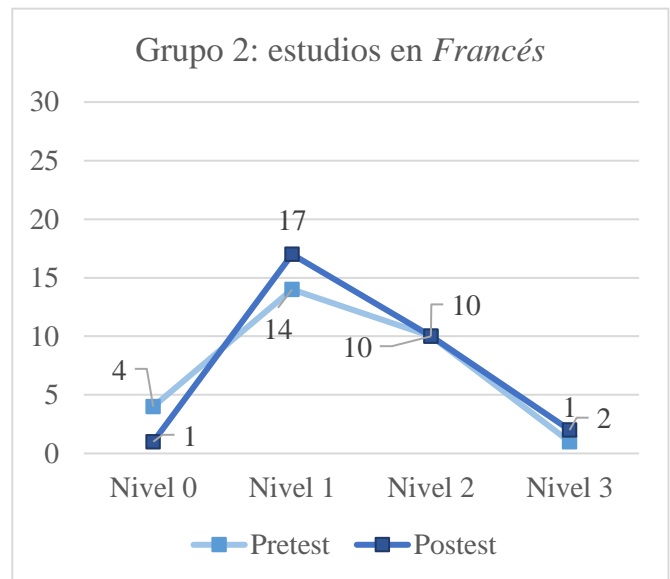
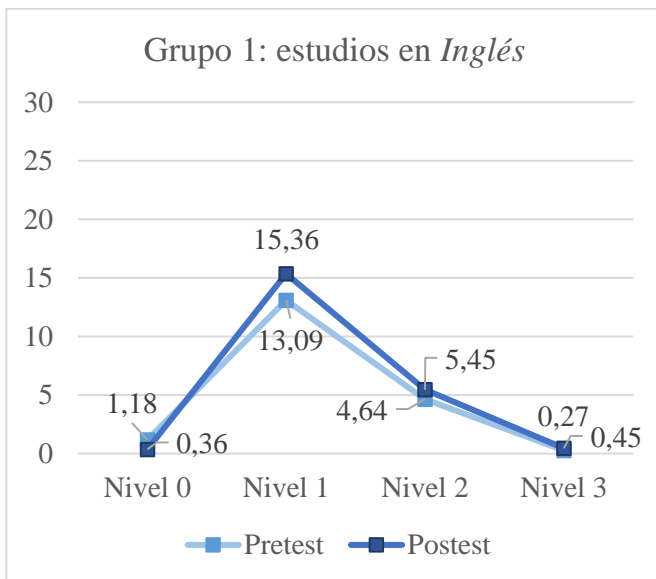
*Resultados de las pruebas  $t$  de Student y Wilcoxon por niveles de francés según la realización de estudios extraescolares (Pretest-Posttest).*

<b><i>Inglés</i></b>	<b>Nivel 0</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
<i>Valor de t</i>	1.789			
<i>Valor de Z</i>		-2.969	-1.633	.000
<i>Valor de p</i>	.104	.003	.102	1.000
<b><i>Ambos</i></b>				
<i>Valor de t</i>	2.611	-6.755	-1.667	
<i>Valor de Z</i>				.000
<i>Valor de p</i>	.080	.007	.194	1.000
<b><i>Ninguno</i></b>				
<i>Valor de Z</i>	-3.690	-4.894	-3.948	.000
<i>Valor de p</i>	.000	.000	.000	1.000

Visto que el crecimiento del vocabulario productivo es significativo en algunos niveles de francés, procedemos a comprobar lo mismo en inglés. A nivel descriptivo, presentamos las figuras 5.53 a 5.56 que muestran de manera gráfica la evolución del vocabulario productivo por niveles del momento del pretest al postest grupo por grupo.

**Figura 5.53, 5.54, 5.55 y 5.56**

*Representación gráfica de la evolución de respuestas por niveles en inglés del pretest al postest del grupo 1, 2, 3 y 4 de estudios extraescolares.*



En las cuatro figuras podemos observar que hay niveles donde la puntuación es igual o casi la misma en los dos momentos, al mismo tiempo que los cambios más considerables se encuentran en el nivel 1 de frecuencia. En el caso del grupo *Ninguno* el incremento de vocabulario productivo es mayor que el de los demás en este nivel, aunque la mayor puntuación no la alcanza dicho grupo sino el de *Ambos* tras el caso de la situación 2 (*Francés*), que es el único que presenta un perfil diferente al de resto de grupos por niveles. Procedemos a verificar todo esto por medio de la prueba estadística *t* de Wilcoxon o *t* de Student para muestras relacionadas según el nivel de cada grupo correspondiente, de manera que simplificamos los resultados obtenidos por medio de la tabla 5.39.

**Tabla 5.39**

*Resultados de las pruebas t de Student y Wilcoxon por bandas de inglés según la realización de estudios extraescolares (Pretest-Postest).*

<b>Inglés</b>	<b>Nivel 0</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
<i>Valor de t</i>		-5.061	-3.105	
<i>Valor de Z</i>	-2.060			-1.414
<i>Valor de p</i>	.039	.000	.011	.157
<b>Ambos</b>				
<i>Valor de t</i>	5.196	-3.576	-1.732	--
<i>Valor de Z</i>				
<i>Valor de p</i>	.014	.037	.182	--
<b>Ninguno</b>				
<i>Valor de Z</i>	-4.450			-1.732
<i>Valor de t</i>		-8.101	-6.281	
<i>Valor de p</i>	.000	.000	.000	.083

Con estos valores se demuestra estadísticamente que el aumento de vocabulario productivo del momento del pretest al postest es significativo en tres de los cuatro niveles para el grupo *Inglés* y *Ninguno*, siendo el nivel 3 el único donde no resulta estadísticamente significativo. El grupo *Ambos* muestra un crecimiento y descenso significativos en el nivel 1 y 0, respectivamente, no mostrando diferencias en el nivel 2 ni 3 (donde la diferencia de medias es tan pequeña que ni siquiera deja aplicar la *t*).



Damos fin al análisis de esta variable rechazando la H11(c) de nuestra investigación que afirmaba que “*todos los grupos de realización de estudios extraescolares muestran una evolución de mayor vocabulario productivo en ambas lenguas del momento del pretest al postest*” dado que para el grupo 3 el incremento general de vocabulario productivo no resulta estadísticamente significativo en ninguna de las dos lenguas, como tampoco lo es en todos los niveles o bandas de cada idioma en los grupos analizados.

### Resultados según la realización o no de actividades adicionales

#### ❖ Pretest

Considerando esta variable, al igual que con las anteriores, presentamos el total de respuestas ofrecidas por cada uno de los cuatro grupos, así como de sus puntuaciones en francés e inglés en la tabla 5.40(a). y su representación gráfica en la figura 5.57(a). En ellas, se puede observar que el grupo que mayor cantidad de respuestas ofrece en ambas lenguas es el que realiza actividades adicionales en ambos idiomas, sacando una ventaja al siguiente grupo con mayor cantidad de respuestas (actividades en inglés) alrededor de 4 palabras en francés y 2 en inglés. Esto se refleja también en la puntuación, donde también es el grupo con mejores resultados, aunque con menor diferencia con el segundo (0,73 puntos en francés y 0,47 puntos en inglés).

**Tabla 5.40(a)**

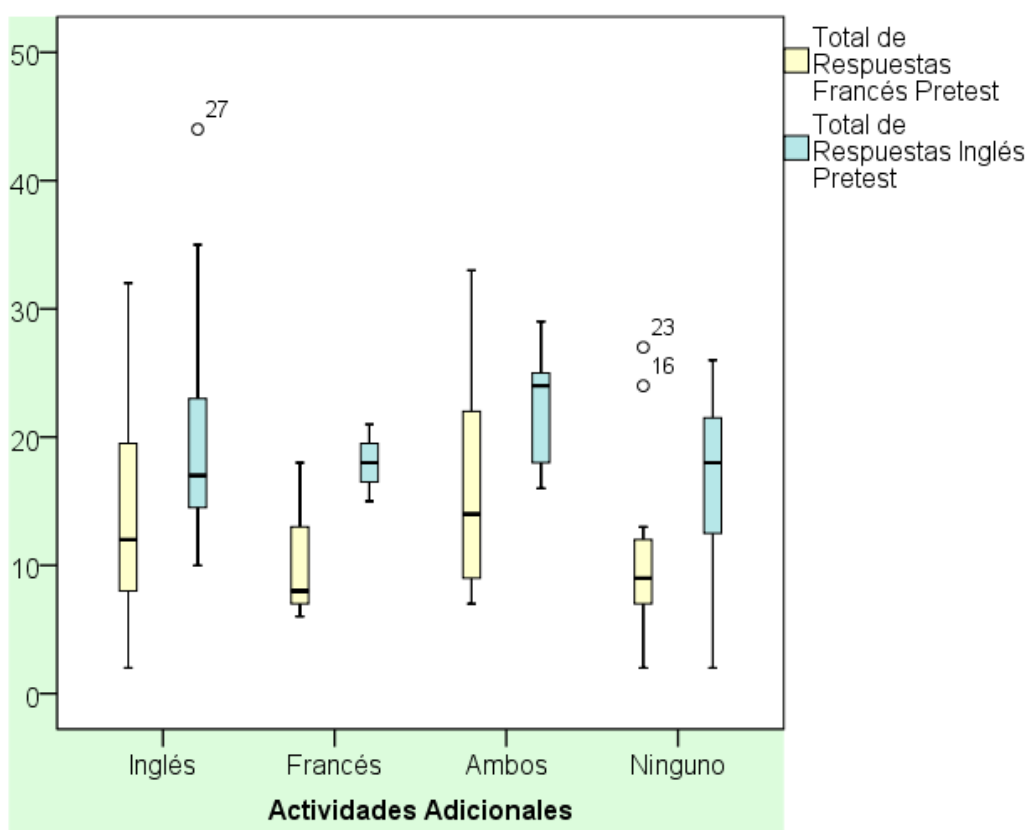
*Vocabulario productivo en inglés y francés según la realización de actividades adicionales (Pretest).*

Actividades Adicionales	Total de Respuestas Francés Pretest	Total de Respuestas Inglés Pretest	Puntuación Francés Pretest	Puntuación Inglés Pretest
Inglés N	23	23	23	23
Media	13,65	20,00	3,0435	5,0870
Desv. típ.	8,375	8,868	2,96155	2,33380
Mínimo	2	10	,00	2,00
Máximo	32	44	10,00	10,00
Francés N	3	3	3	3
Media	10,67	18,00	1,6667	3,6667
Desv. típ.	6,429	3,000	2,08167	,57735
Mínimo	6	15	,00	3,00
Máximo	18	21	4,00	4,00

Ambos	N	9	9	9	9
	Media	17,22	22,33	3,7778	5,5556
	Desv. típ.	9,846	4,444	4,23609	2,65100
	Mínimo	7	16	1,00	3,00
	Máximo	33	29	12,00	11,00
Ninguno	N	15	15	15	15
	Media	10,33	16,60	1,4667	4,0000
	Desv. típ.	6,925	6,468	1,92230	2,23607
	Mínimo	2	2	,00	1,00
	Máximo	27	26	7,00	9,00

**Figura 5.57(a)**

*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés según la realización de actividades adicionales (Pretest).*



Al igual que ocurría con la variable de realización de estudios extraescolares, los cuatro grupos presentan una visible diferencia de medias entre las respuestas proporcionadas en el test de francés y el de inglés. En general, todos los grupos obtienen mejores resultados en inglés. Si nos seguimos fijando en el grupo de actividades adicionales en ambos idiomas, la diferencia entre las respuestas completadas en inglés con respecto al francés es de 5 palabras más, siendo de los que posee una distancia más pequeña. Del lado opuesto, el grupo que muestra mayor diferencia de producción de palabras en cuanto a respuestas en una y otra lengua es el de *Francés* con 7 palabras más en la primera lengua. Este último grupo es el que presenta los rangos intercuartílicos y bigotes más cortos en ambas lenguas mientras que el de mayor tamaño muestra es el grupo de *Inglés*, y en consecuencia, el que tiene también mayor variabilidad de los datos.

Pasando a realizar el análisis inferencial, aplicamos la prueba *t* de Student grupo por grupo, con la que obtenemos una división de resultados: de un lado, los alumnos que realizan actividades adicionales en francés (grupo 2) y los que las practican en ambos idiomas (grupo 3) no poseen diferencias significativas entre una lengua y otra ni por respuestas ni por puntuación. En el lado opuesto, aquellos estudiantes que realizan actividades adicionales en inglés (grupo 1) y también los que no realizan ninguna actividad (grupo 4), demuestran un vocabulario productivo significativamente mayor en inglés que en francés ya sea en el total de respuestas como en puntuación, tal y como lo demuestran los valores de significación obtenidos y recogidos en la tabla 5.47(a). Esto nos lleva a rechazar la H12(b) de nuestro trabajo en el momento del pretest.

**Tabla 5.41(a)**

*Resultados de la prueba t de Student para cada grupo de realización de actividades adicionales (Pretest).*

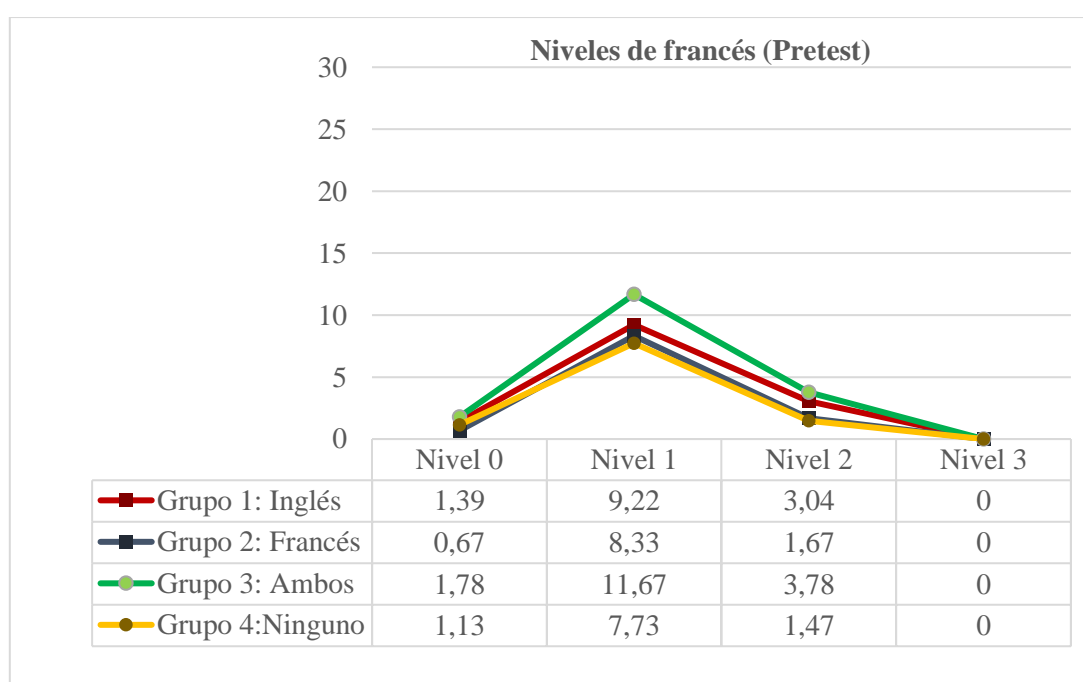
	<i>Inglés</i>	<i>Francés</i>	<i>Ambos</i>	<i>Ninguno</i>
<i>Respuestas</i>	t=-3.064	t= -1.692	t=-1.721	t= -2.610
	p=.006	p=.233	p=.124	p=.021
<i>Puntuación</i>	t=-3.078	t=-1.732	t=-2.143	t=-3.965
	p=.005	p=.225	p=.064	p=.001

Pasando al siguiente análisis, cuando contrastamos el vocabulario productivo obtenido de manera intergrupal, midiendo el total de respuestas y su puntuación, mediante la prueba ANOVA de 1 factor, no obtenemos diferencias significativas en ninguno de los dos aspectos ni en francés ( $F=1.460$ ,  $p=.238$  en respuestas y  $F=1.502$ ,  $p=.227$  en puntuación) ni en inglés ( $F=1.283$ ,  $p=.291$  y  $F=1.268$ ,  $p=.296$  respectivamente). Esto quiere decir que no se diferencia estadísticamente el vocabulario productivo entre los cuatro grupos de actividades en ninguna de las dos lenguas analizadas en el momento del pretest.

Vamos a examinar si sucede lo mismo cuando realizamos la comparación por niveles en cada idioma. Primeramente, en francés, la figura 5.58(a) recoge la media del total de respuestas en cada uno de los cuatro niveles, para los cuatro grupos de actividades adicionales. En ella, tal y como venimos observando en el resto de variables, vemos que la mayor media de respuestas se sitúa en el nivel 1 para los cuatro grupos, siendo también común el nivel 3 en cuanto al que no registra respuestas. El nivel 2 sería el segundo que y le seguiría el nivel 0. El grupo de *Ambos* es el que destaca con los mejores resultados respecto al resto de grupos en tres de los cuatro niveles, siguiéndole el grupo de *Inglés*, y de manera muy igualada el de *Francés* y *Ninguno*.

**Figura 5.58(a)**

*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en francés según la realización de actividades adicionales (Pretest).*



Para contrastar las diferencias entre ambos grupos en cada nivel, aplicamos la prueba ANOVA de 1 factor o H de Kruskal-Wallis dependiendo del cumplimiento de los supuestos previos en cada nivel (*ver anexo IX de resultados*). Como se trata de varios valores para cada uno de los cuatro grupos, sintetizamos los resultados obtenidos a través de la tabla 5.42(a), donde se puede comprobar que se acepta la igualdad de los grupos en cuanto a respuestas producidas en todos los niveles de francés.

**Tabla 5.42(a)**

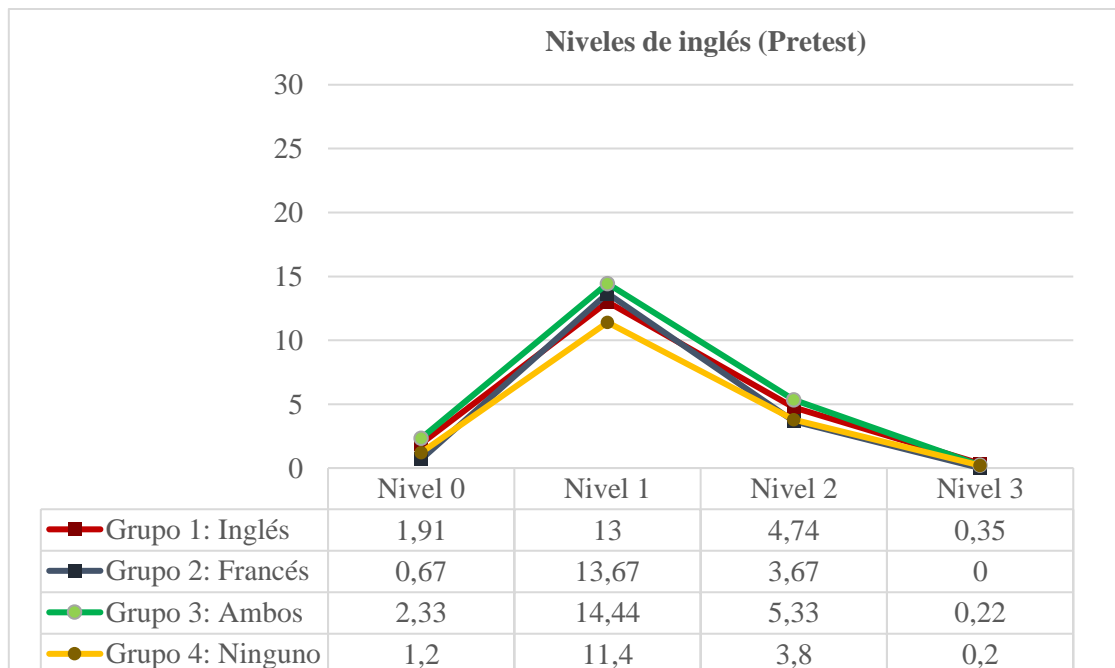
*Resultados de la prueba ANOVA y Kruskal-Wallis por niveles de francés según la realización de actividades adicionales (Pretest).*

Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
F= .977	F= 1.026	H= 4.839	H= .000
p= .412	p= .390	p= .184	p= 1.000

Por otra parte, en inglés, recogemos la distribución de respuestas de cada grupo a lo largo de los cuatro niveles a través de la figura 5.59(a).

**Figura 5.59(a)**

*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles de inglés según la realización de actividades adicionales (Pretest).*



Con esta, se percibe la similitud entre todos los grupos, percibiendo la mayor distancia entre el tercer grupo (*Ambos*) y el cuarto (*Ninguno*), especialmente en el nivel 1 y 2. También podemos ver que, de nuevo, el nivel 1 es, con amplia diferencia, el que concentra la mayoría de respuestas proporcionadas en los cuatro grupos, decreciendo progresivamente en los tres siguientes niveles y rozando valores muy bajos que rondan el 0 en el último de ellos.

Comprobamos si existen o no diferencias entre los distintos grupos de realización de actividades adicionales por niveles de frecuencia, recurriendo a las pruebas ANOVA de 1 factor para los niveles 1 y 2, y la H de Kruskal-Wallis para los demás, cuyos resultados recogemos en la tabla 5.43(a). Estos nos indican que, en este momento del pretest, tampoco existen diferencias significativas por niveles en cuanto al vocabulario productivo en inglés entre los grupos que sí realizan actividades adicionales en el tiempo libre para practicar alguna o ambas lenguas, y el grupo que no las realiza.

**Tabla 5.43(a)**

*Resultados de las pruebas ANOVA y Kruskal-Wallis por niveles de inglés según la realización actividades adicionales (Pretest).*

Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
H= .874	F= .872	F= 1.405	H= 4.542
p= .832	p= .463	p= .253	p= .209

Con todo esto, podemos concluir que obtenemos el mismo resultado, tanto por niveles como de manera global de respuestas, en lo que se refiere a la ausencia de diferencias significativas entre los cuatro grupos de esta variable en la lengua inglesa. Lo mismo ocurría en francés, donde se ha revelado que no se diferencia estadísticamente el vocabulario productivo de los grupos ni en total ni por niveles. Todo esto nos lleva a rechazar la H12(a) de nuestra investigación, pues no ha resultado cierto que “*los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas tienen mejores resultados de vocabulario productivo que aquellos que no realizan ninguna*”.

❖ Postest

En cuanto a la realización de actividades en el tiempo libre en el segundo momento de medida del vocabulario productivo, podemos comentar que, aunque los resultados coinciden con los de la variable anterior, el orden de los grupos es diferente: el que mejores resultados obtiene en ambas lenguas es el grupo 3 (*Ambos*), seguido del 1 (*Inglés*), después el 2 (*Francés*) y por último el 4 (*Ninguno*). Lo mismo ocurre en las puntuaciones, aunque con menor ventaja, tal y como se muestra a través la tabla 5.40(b), que recoge las medias, la desviación típica y los valores mínimos y máximos.

**Tabla 5.40(b)**

*Vocabulario productivo en inglés y francés según la realización de actividades adicionales (Postest).*

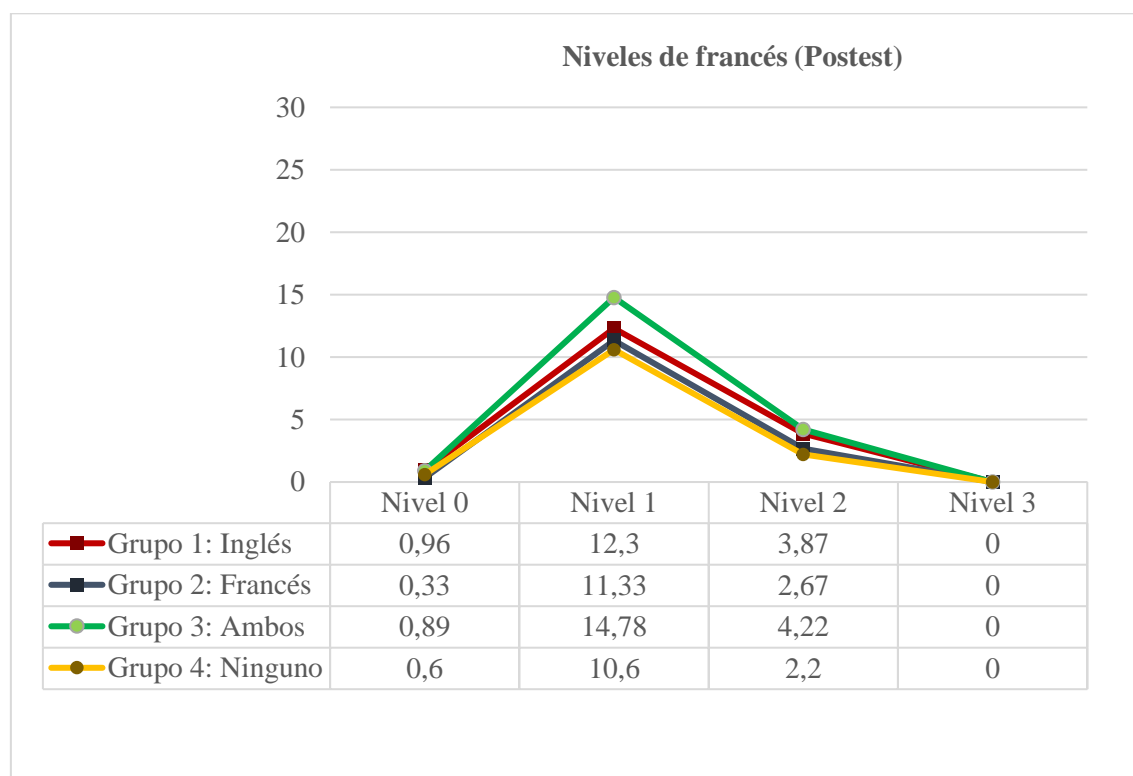
Actividades Adicionales		Total de Respuestas Francés Postest	Total de Respuestas Inglés Postest	Puntuación Francés Postest	Puntuación Inglés Postest
Inglés	N	23	23	23	23
	Media	17,13	22,65	3,8696	6,2174
	Desv. típ.	7,219	7,912	3,33445	2,06610
	Mínimo	6	14	,00	3,00
	Máximo	32	44	12,00	10,00
Francés	N	3	3	3	3
	Media	14,33	21,00	2,6667	5,0000
	Desv. típ.	8,737	1,732	2,08167	1,00000
	Mínimo	7	19	1,00	4,00
	Máximo	24	22	5,00	6,00
Ambos	N	9	9	9	9
	Media	19,89	24,00	4,2222	6,3333
	Desv. típ.	9,714	4,610	4,11636	2,87228
	Mínimo	10	18	1,00	4,00
	Máximo	36	30	12,00	12,00
Ninguno	N	15	15	15	15
	Media	13,40	19,33	2,2000	5,0667
	Desv. típ.	6,345	4,337	1,89737	1,83095
	Mínimo	6	12	,00	2,00
	Máximo	30	26	7,00	9,00

Al comprobar de manera inferencial estos resultados, obtenemos a través de la ANOVA de 1 factor, que no existen diferencias significativas entre ninguno de los cuatro grupos ni por total de respuestas ( $F=1.578$ ,  $p=.207$  en francés y  $F=1.295$ ,  $p=.287$  en inglés) ni por puntuación ( $F=1.197$ ,  $p=.321$  en francés y  $F=1.214$ ,  $p=.315$  en inglés), lo cual quiere decir, que a pesar de que el grupo que realiza actividades adicionales en ambas lenguas obtuviera mejores resultados, su vocabulario productivo no se diferencia estadísticamente del que tiene el resto de grupos, como tampoco el de ninguno de ellos entre sí ni en francés ni en inglés.

Una vez contrastados los resultados por cantidad de respuestas y puntuación a nivel global, vamos a examinar si sucede lo mismo al abordarlo por niveles en cada lengua. La figura 5.58(b) representa las medias de respuestas en cada nivel de francés para los distintos grupos de realización de actividades adicionales y la figura 5.59(b) la correspondiente para los niveles de inglés.

### Figura 5.58(b)

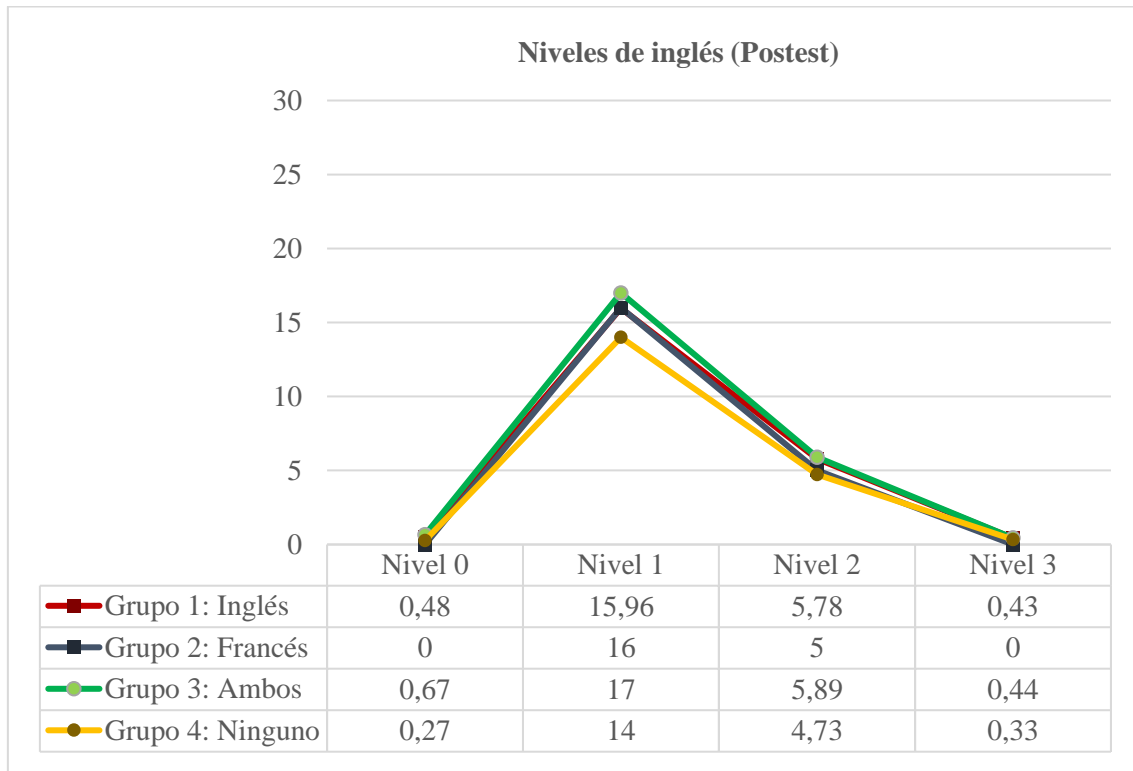
*Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles en francés según la realización de actividades adicionales (Postest).*





**Figura 5.59(b)**

Gráfico lineal de la distribución de respuestas por niveles de inglés según la realización de actividades adicionales (Postest).



A través de ellas, se observa que también en el postest la mayor media de respuestas se sitúa en el nivel 1, seguido del 2, después el 0 y por último el nivel 3 tanto en francés como en inglés. También vemos que, en ambas lenguas, el grupo 3 (*Ambos*) muestra una media de respuesta mayor que el resto de grupos en los niveles 1 y 2, aunque en inglés la ventaja respecto al resto de grupos es más reducida que en francés. También es común en los dos idiomas que el grupo 4 (*Ninguno*) es el que menores resultados obtiene en prácticamente todos los niveles.

Pasando al análisis inferencial, en francés, al no cumplirse todos los supuestos previos, la prueba H de Kruskal-Wallis nos revela que, tal y como ocurría a nivel global, el vocabulario productivo de los cuatro grupos no se diferencia estadísticamente en ninguno de los cuatro niveles de esta lengua, como bien se muestra en la tabla 5.42(b).

**Tabla 5.42(b)**

*Resultados de la prueba Kruskal-Wallis por niveles de francés según la realización de actividades adicionales (Postest).*

	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<i>Valor de H</i>	3.030	3.765	2.213	.000
<i>Valor de p</i>	.387	.288	.529	1.000

Cuando comprobamos la normalidad, aleatoriedad y homocedasticidad en cada nivel de inglés, solamente los niveles 1 y 2 cumplen todos estos supuestos (*ver anexo IX*), por lo que debemos aplicar pruebas diferenciadas para contrastar las respuestas de ambos grupos con la ANOVA de 1 factor en estos niveles y su equivalente no paramétrica Kruskal-Wallis para el 0 y el 3, sintetizando sus resultados en la tabla 5.43(b). En ella, se puede comprobar que, al igual que ocurría anteriormente en francés, tampoco encontramos diferencias significativas entre los distintos grupos de realización de actividades adicionales en ninguna de los niveles en la lengua inglesa.

**Tabla 5.43(b)**

*Resultados de las pruebas ANOVA y Kruskal-Wallis por niveles de inglés según la realización actividades adicionales (Postest).*

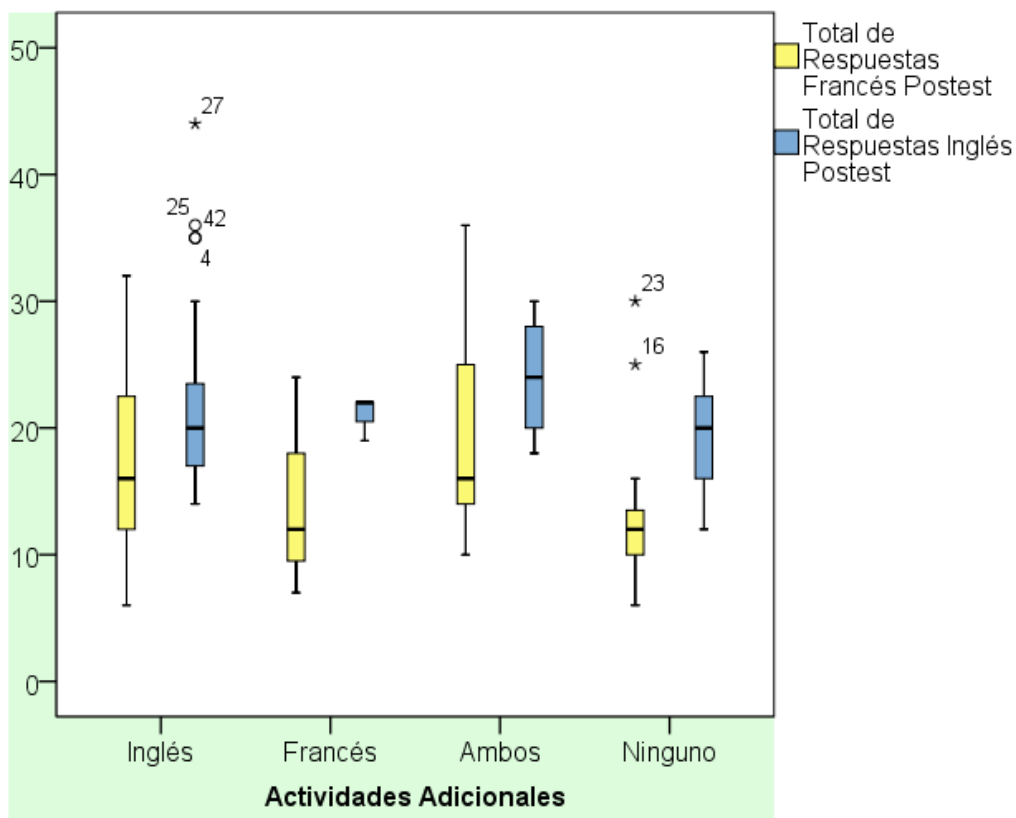
	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<i>Valor de H</i>	-4.019			1.336
<i>Valor de F</i>		.928	1.401	
<i>Valor de p</i>	.259	.435	.255	.721

Todos estos resultados, sumado a los hallados anteriormente a nivel global en cada idioma, nos lleva al rechazo de la H12(a) de nuestro trabajo también en el momento del postest, dada la igualdad desde el punto de vista estadístico entre los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas y aquellos que no realizan ninguna.

Para finalizar, vista la ausencia de diferencias significativas intergrupales, vamos a terminar comprobando si se repite dicha igualdad o no en cuanto a las respuestas y la puntuación obtenida de manera intragrupal en las dos lenguas analizadas. Si recurrimos de nuevo a la tabla 5.40(b) y observamos el diagrama de cajas de la figura 5.57(b), podemos apreciar que en el momento del postest los cuatro grupos aportan más respuestas en inglés que en francés, y, además, ha aumentado el número de casos perdidos respecto al momento del pretest. Esto conlleva que la puntuación también sea mayor en esta lengua en todos los grupos.

**Figura 5.57(b)**

*Diagrama de cajas del total de respuestas en inglés y francés según la realización de actividades adicionales (Postest).*



Al aplicar la prueba *t* de Student para muestras relacionadas a cada grupo, obtenemos resultados dispares ya que, los alumnos que realizan actividades adicionales en francés (grupo 2) no poseen diferencias significativas entre una lengua y otra ni por respuestas ni por puntuación. Por el contrario, aquellos estudiantes que realizan actividades adicionales en inglés (grupo 1) y también los que no realizan ninguna actividad (grupo 4), demuestran

un vocabulario productivo significativamente mayor en inglés que en francés ya sea en el total de respuestas como de puntuación. Por último, los estudiantes que las practican en ambos idiomas (grupo 3) no muestran diferencias significativas en el total de respuestas, pero sí en cuanto a la puntuación obtenida en ambas lenguas. Todo esto se puede verificar mediante los valores recogidos en la tabla 5.41(b), que nos lleva a rechazar la H12(b) de nuestro trabajo en el momento del postest.

**Tabla 5.41(b)**

*Resultados de la prueba t de Student para cada grupo de realización de actividades adicionales (Postest).*

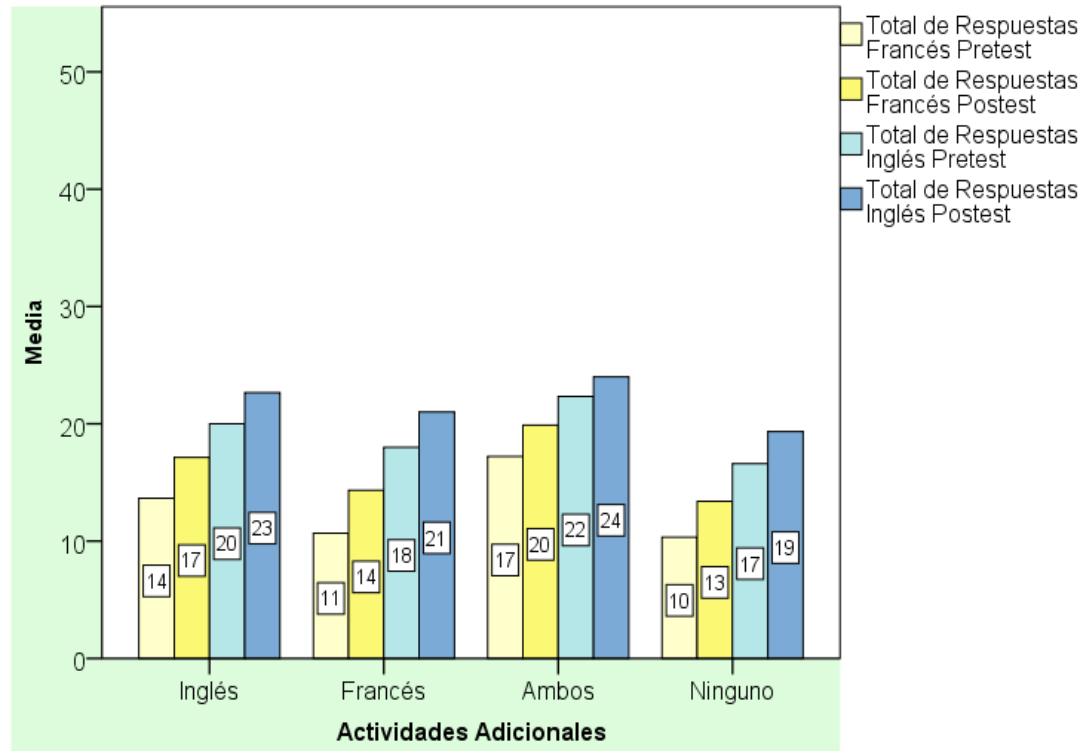
	<i>Inglés</i>	<i>Francés</i>	<i>Ambos</i>	<i>Ninguno</i>
<i>Respuestas</i>	t=-2.764	t= -1.358	t=-1.445	t= -3.134
	p=.011	p=.307	p=.186	p=.007
<i>Puntuación</i>	t=-3.043	t=-3.500	t=-2.674	t=-4.975
	p=.006	p=.073	p=.028	p=.000

#### ❖ Pretest - Postest

En lo que concierne a la evolución de los distintos grupos de realización de actividades adicionales en el tiempo libre, volvemos a apreciar la misma tendencia de crecimiento de vocabulario productivo que en la variable anterior, manifestándose de manera más acentuada en francés en los cuatro grupos, con una diferencia de 3 palabras de media. En inglés, por su parte, se sitúa en 2 palabras en los grupos de *Ambos* y *Ninguno*, y en 3 palabras en los grupos de *Inglés* y *Francés*, por lo que todos los grupos incrementan su producción de palabras en ambas lenguas en mayor o menor proporción desde el momento del pretest al postest, tal y como se refleja en la figura 5.60.

**Figura 5.60**

Representación gráfica del total de respuestas en inglés y francés según la realización de actividades adicionales (Pretest – Postest).



Cuando realizamos el análisis inferencial a través de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, esta nos revela que:

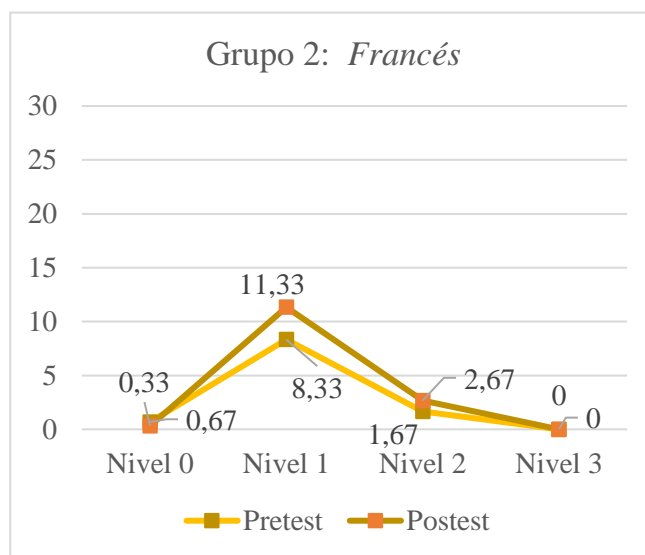
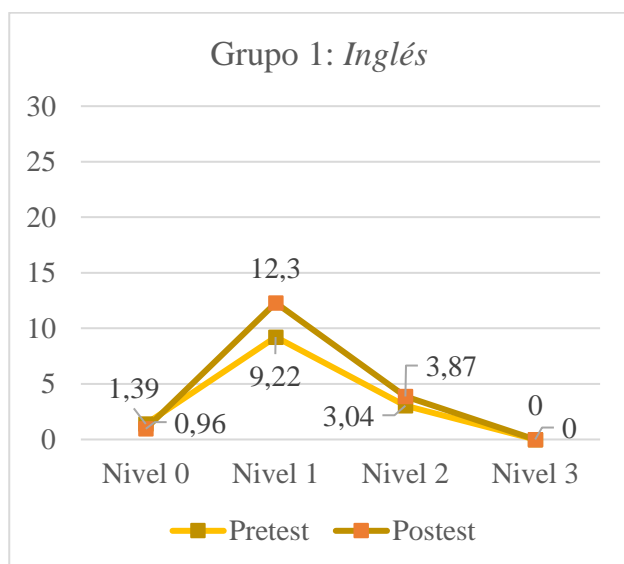
- En francés, los alumnos que realizan actividades adicionales en inglés y los que no realizan ninguna actividad aumentan significativamente su producción de respuestas (grupo 1 con  $t=-6.077$ ,  $p<.001$  y grupo 4 con  $t=-5.134$ ,  $p<.001$ ) y de puntuación ( $t=-3.849$ ,  $p=.001$  y  $t=-4.036$ ,  $p=.001$ ). Curiosamente, los que realizan actividades adicionales en francés no muestran diferencias significativas entre ambos momentos ( $t=-2.524$ ,  $p=.128$  en respuestas y  $t=-1.723$ ,  $p=.225$  en puntuación) y aquellos que las practican en ambos idiomas incrementan el total de respuestas ( $t=-3.138$ ,  $p=.014$ ) pero no consiguen reflejar de manera significativa esas diferencias en las puntuaciones entre el pretest y postest ( $t=-1.315$ ,  $p=.225$ ).

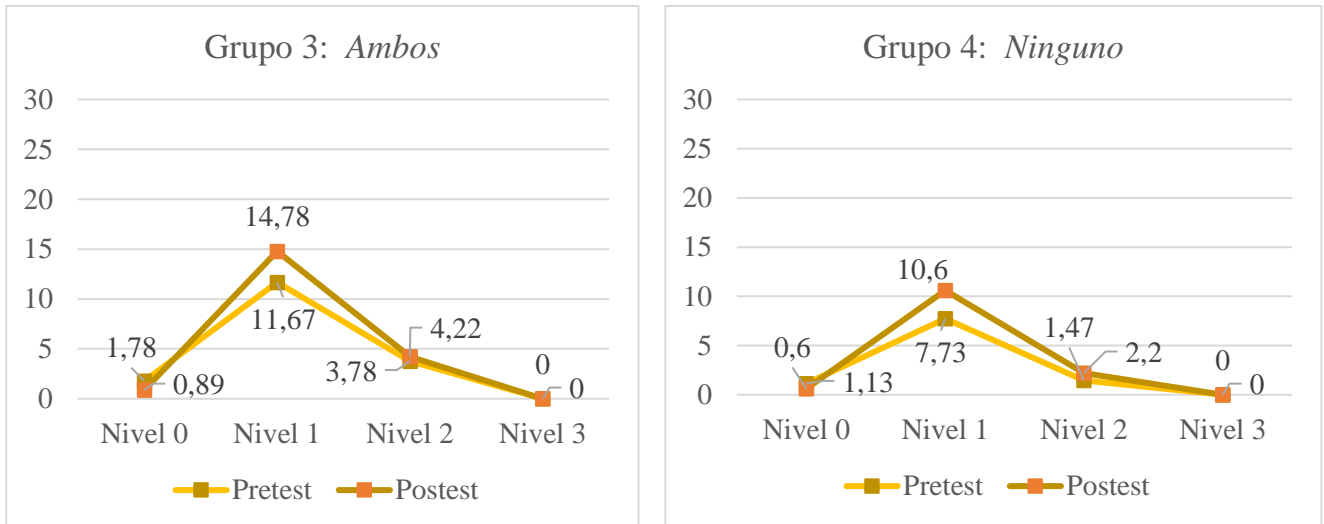
- En inglés, los estudiantes del grupo 1 y 4 incrementan significativamente su vocabulario productivo, tanto en respuestas ( $t=-6.051$ ,  $p<.001$  en el primero y  $t=-2.995$ ,  $p=.010$  en el cuarto) como en puntuación ( $t=-5.895$ ,  $p<.001$  y  $t=-3.228$ ,  $p=.006$ , respectivamente). El grupo 3 también aumenta el total de respuestas producidas ( $t=-3.162$ ,  $p=.013$ ) y lo que estas puntúan ( $t=-3.500$ ,  $p=.008$ ), y en el grupo 2 no se producen diferencias significativas ni por respuestas ( $t=-3.000$ ,  $p=.095$ ) ni por puntuación ( $t=-4.000$ ,  $p=.057$ ).

Al realizar este contraste también por niveles, las figuras 5.61 a 5.64 exponen la evolución en francés de cada grupo de actividades adicionales del momento del pretest al postest. Gracias a estas, se puede apreciar que el mayor incremento de vocabulario productivo, una vez más, se produce en el nivel 1 en todos los grupos, mientras que el nivel 3 sigue a cero en ambos momentos. El nivel 0 y 2 son más dispares pues hay grupos en los que se aprecia mayor crecimiento, como el de *Ambos*, y otros, como el de Inglés, que en esos mismos niveles se quedan prácticamente estancados del pretest al postest.

#### Figuras 5.61, 5.62, 5.63 y 5.64

*Representación gráfica de la evolución de respuestas por niveles en francés del pretest al postest del grupo 1, 2, 3 y 4 de actividades adicionales.*





Al contrastarlo de manera inferencial, tanto la prueba *t* de Student como la prueba *t* de Wilcoxon nos revelan que este aumento es significativo tanto para los que realizan actividades adicionales en inglés como para los que no realiza ninguna en todos los niveles salvo el último. Este aumento también resulta estadísticamente significativo para el grupo que realiza actividades adicionales en ambos idiomas, pero solo en los dos primeros niveles, y sin embargo, el único grupo cuyo crecimiento no es significativo en ninguno de los cuatro niveles es el que realiza actividades en francés. Resumimos dichos resultados en la tabla 5.44 (*consultar anexo IX para ver pruebas completas*).

**Tabla 5.44**

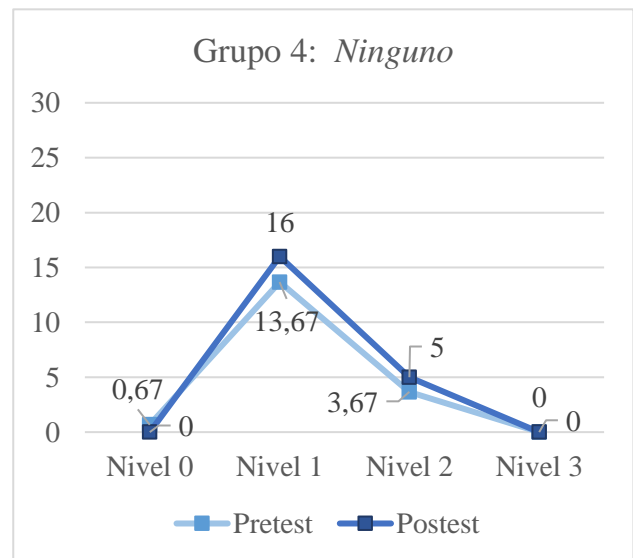
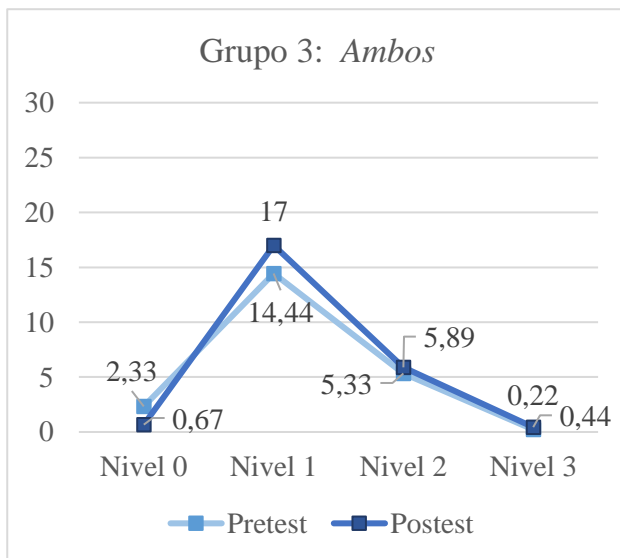
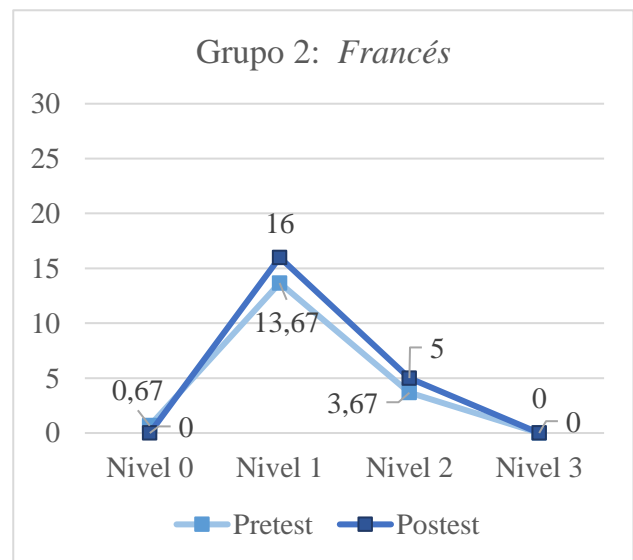
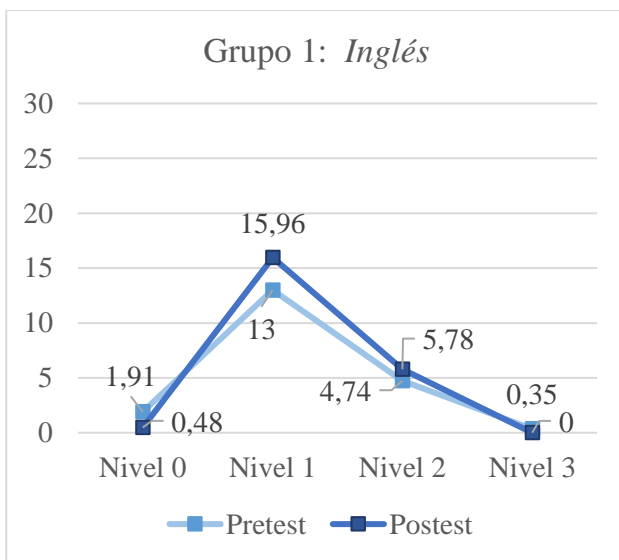
*Resultados de las pruebas t de Student y Wilcoxon por niveles de francés según la realización de actividades adicionales (Pretest-Postest).*

	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<b>Inglés</b>	t= 3.148	t= -7.094	t= -3.849	Z= .000
	p= .005	p= .000	p=.001	p= 1.000
<b>Francés</b>	Z= -1.000	Z= -1.604	Z= -1.342	Z= .000
	p=.317	p= .109	p= .180	p= 1.000
<b>Ambos</b>	t= 3.411	t= -5.776	t= -1.315	Z= .000
	p=.009	p= .000	p= .225	p= 1.000
<b>Ninguno</b>	t= 3.228	t= -5.467	t= -4.036	Z= .000
	p= .006	p= .000	p= .001	p= 1.000

Una vez comprobado que el crecimiento del vocabulario productivo es significativo en francés en tres de los cuatro grupos en algunos niveles, procedemos de igual manera en inglés. Para ello, presentamos en primer lugar las figuras 5.65 a 5.68, donde se muestra de manera gráfica la evolución del vocabulario productivo por niveles del momento del pretest al postest en todos los grupos.

**Figura 5.65, 5.66, 5.67 y 5.68**

*Representación gráfica de la evolución de respuestas por niveles en inglés del pretest al postest del grupo 1, 2, 3 y 4 de actividades adicionales.*





A través de estas figuras podemos apreciar que, al igual que en francés, el nivel donde más se aprecia el incremento de vocabulario productivo es el 1 en todos los grupos, mientras que apenas se producen cambios en los niveles 0 y 3. El grupo *Ambos* es el que mayor crecimiento muestra en el nivel 1 y los grupos más igualados son el de *Francés* y *Ninguno*, quedando en último lugar el grupo de *Inglés* aunque con valores muy similares al resto de grupos.

Cuando comprobamos todo esto de manera inferencial, de nuevo debemos aplicar pruebas diferenciadas dependiendo del cumplimiento de los supuestos previos en cada nivel de los distintos grupos (*ver anexo IX*), de tal forma que simplificamos los resultados obtenidos por medio de la tabla 5.45. En ella, comprobamos que los grupos de *Inglés*, *Ambos* y *Ninguno* muestran un crecimiento significativo de vocabulario productivo en todos los niveles salvo el 3, mientras que el grupo de *Francés* cuyo incremento entre el momento del pretest y del postest, no resulta estadísticamente significativo.

**Tabla 5.45**

*Resultados de las pruebas t de Student y Wilcoxon por niveles de inglés según la realización de actividades adicionales (Pretest-Postest).*

	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<i>Inglés</i>	Z= 3.442	t= -7.895	t= -5.700	Z=-1.414
	p= .001	p= .000	p=.000	p= .157
<i>Francés</i>	Z= -1.414	t= -1.941	t= -4.000	Z= .000
	p=.157	p= .192	p= .057	p= 1.000
<i>Ambos</i>	t= 5.000	t= -5.080	t= -3.162	Z=-1.414
	p=.001	p= .001	p= .013	p= .157
<i>Ninguno</i>	Z=-2.889	t= -4.223	t= -2.956	Z=-1.414
	p= .004	p= .001	p= .010	p= .157

En vista de los resultados obtenidos, debemos rechazar la H12(c) de nuestra investigación. puesto que, como hemos visto, no se cumple que “*todos los grupos de realización de actividades adicionales muestran una evolución de mayor vocabulario productivo en ambas lenguas*”.

### 5.2.3. Datos sobre la disponibilidad léxica

En este apartado, presentamos los resultados obtenidos sobre el vocabulario disponible de los alumnos de nuestro estudio tras realizar la edición de datos y los cálculos explicados en el capítulo 4 de este trabajo. Respetando la misma estructura seguida en las dimensiones de vocabulario anteriores, comenzaremos por los resultados generales de la muestra exponiendo, en primer lugar, los cálculos comunes de la disponibilidad léxica obtenidos gracias a las herramientas de la página web *Dispolex*, que contienen los índices cuantitativos en lo que respecta a: palabras totales, vocablos (o palabras diferentes), el promedio por informante y el índice de cohesión. En segundo lugar, mostramos el tratamiento de datos y su correspondiente análisis inferencial realizado a través del programa estadístico SPSS, tanto para el inglés como para el francés. Por tanto, para que sea más fácil de seguir la lectura resumimos la estructura que empleamos a la hora de exponer los resultados de ambos momentos en la tabla 5.46:

**Tabla 5.46**

*Esquema de presentación de los resultados generales de disponibilidad léxica.*

<p><b>Resultados Generales</b></p>	<p><b>Pretest y Postest</b></p>	<p>1. <u>Resultados del <i>Dispolex</i>:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Índices cuantitativos</li> <li>▪ Palabras totales (PT)</li> <li>▪ Vocablos o palabras diferentes (PD)</li> <li>▪ Promedio por informante (PI)</li> <li>▪ Índice de cohesión (IC)</li> <li>▪ Listado de palabras más disponibles.</li> </ul>	<p>2. <u>Resultados SPSS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descriptivos y gráficos <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Disponibilidad global</li> <li>✓ por centros de interés</li> </ul> </li> <li>▪ Pruebas inferenciales entre inglés y francés: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vocabulario disponible general</li> <li>✓ Vocabulario disponible por centros de interés</li> </ul> </li> <li>▪ Pruebas inferenciales entre pretest-postest en inglés: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Disponibilidad léxica global</li> <li>✓ Disponibilidad léxica por centros de interés</li> </ul> </li> </ul>
--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pruebas inferenciales entre pretest-postest en francés: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Disponibilidad léxica global</li> <li>✓ Disponibilidad léxica por centros de interés.</li> </ul> </li> </ul>
--	--	--

Una vez expuestos estos datos de la muestra completa, continuaremos ese mismo análisis abordando cada variable de estudio para explorar la influencia o no de estas sobre los resultados de los estudiantes, de forma global y según los seis centros de interés. Todo ello, reuniendo los datos de los distintos momentos de pretest, postest y el contraste entre ambos. Para finalizar, examinaremos la relación entre la disponibilidad léxica y la motivación del alumnado en ambos idiomas, tanto de la motivación global como de las diferentes dimensiones de esta, pudiendo consultar de manera detallada todas las tablas y pruebas estadísticas con los distintos resultados de disponibilidad léxica en el apartado 9.3 del anexo IX de resultados.

### Resultados Generales

Antes de comenzar, queremos exponer la denominación de forma abreviada que utilizaremos para cada centro de interés en su idioma (tabla 5.47).

**Tabla 5.47**

*Denominación abreviada de los centros de interés en francés e inglés.*

<b>Centro 1</b>	01.CORPS : Les parties du corps	01.BODY: body parts
<b>Centro 2</b>	02. REPAS : Les repas et les boissons	02.FOOD: food and drinks
<b>Centro 3</b>	03. ÉCOLE : L'école	03.SCHOOL: School
<b>Centro 4</b>	04. ANIMAUX : Les animaux	04.ANIMALS: Animals
<b>Centro 5</b>	05. VÊTEMENTS : Les vêtements	05.CLOTHES: Clothes
<b>Centro 6</b>	06.COULEURS : Les couleurs	06. COLOURS: Colours

Dicha denominación será la que aparezca en los gráficos y tablas que representen los datos, como los que procedemos a exponer en este apartado, así como en los sucesivos resultados en función de cada variable de estudio.

❖ Pretest y Postest

Una vez listos y procesados los datos, exponemos los **índices cuantitativos** obtenidos del total de la muestra, primero en francés (tabla 5.48) y después en inglés (tabla 5.49).

**Tabla 5.48**

*Índices cuantitativos de la disponibilidad general de la muestra en francés.*

FRANCÉS		PT		PD		PI		IC	
N.º	Centro	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
01	Le corps humain	348	440	56	22	6.96	8.80	0.12	0.40
02	Les repas	463	648	41	50	9.26	12.94	0.23	0.26
03	L'école	228	350	20	18	4.56	14.00	0.23	0.78
04	Les animaux	231	452	26	28	4.68	9.04	0.18	0.32
05	Les vêtements	4	39	2	11	0.94	1.44	0.31	0.13
06	Les couleurs	372	424	12	12	7.44	8.48	0.62	0.71

**Tabla 5.49**

*Índices cuantitativos de la disponibilidad general de la muestra en inglés.*

INGLÉS		PT		PD		PI		IC	
N.º	Centro	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
01	Body Parts	217	263	20	26	4.34	5.26	0.22	0.20
02	Food and Drinks	372	578	43	56	7.46	11.56	0.17	0.21
03	School	298	412	36	40	6.00	8.22	0.17	0.21
04	Animals	341	427	34	39	6.82	8.54	0.20	0.22
05	Clothes	148	216	22	25	2.96	4.32	0.13	0.17
06	Colours	354	450	13	16	7.08	9.00	0.54	0.56

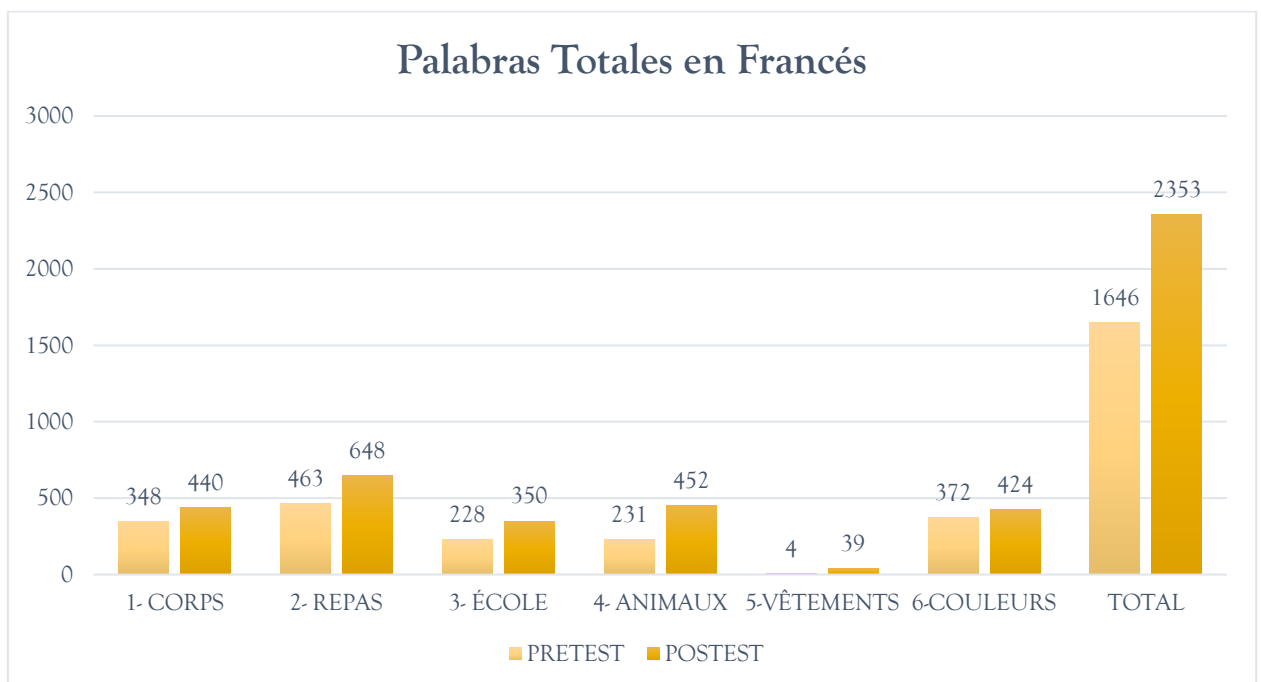
A través de las tablas 5.48 y 5.49 podemos observar las palabras producidas en cada uno de los seis centros que, a simple vista, ya nos dan una idea de los resultados tan distintos que se pueden obtener a pesar de ser los mismos centros en una y otra lengua. De manera generalizada, se observa un incremento en la producción de palabras en todos los centros de interés de ambas lenguas en el postest, siendo especialmente notable el caso del centro 05 de francés – *les vêtements* – donde se ha incrementado entre un momento y otro, en 35 las palabras totales. Sobre estas, nos centramos detalladamente a continuación.

### Por palabras totales

En francés, el número total de palabras obtenidas en el pretest se sitúa en 1.646, lo que implica una media de 32,92 palabras por informante (SD 13,068) y de 274,33 por centro de interés. Estos valores aumentan en el postest, pasando a 2.353 palabras totales, es decir, una media de 47,06 palabras por informante (SD 14,299) y de 392,17 por centro, lo cual, representamos de manera gráfica y desglosada por centros de interés, en la figura 5.69:

**Figura 5.69**

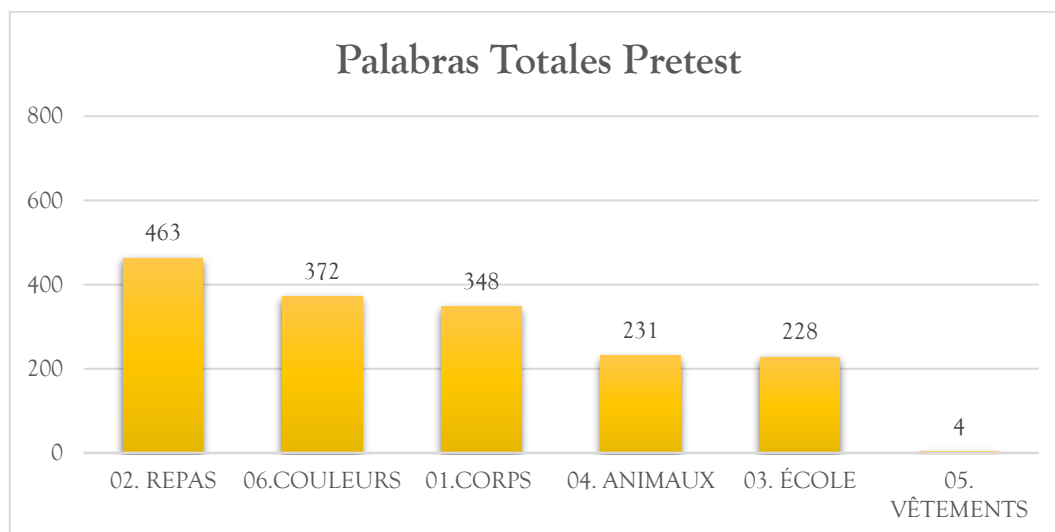
*Número de palabras por centro de interés en francés.*



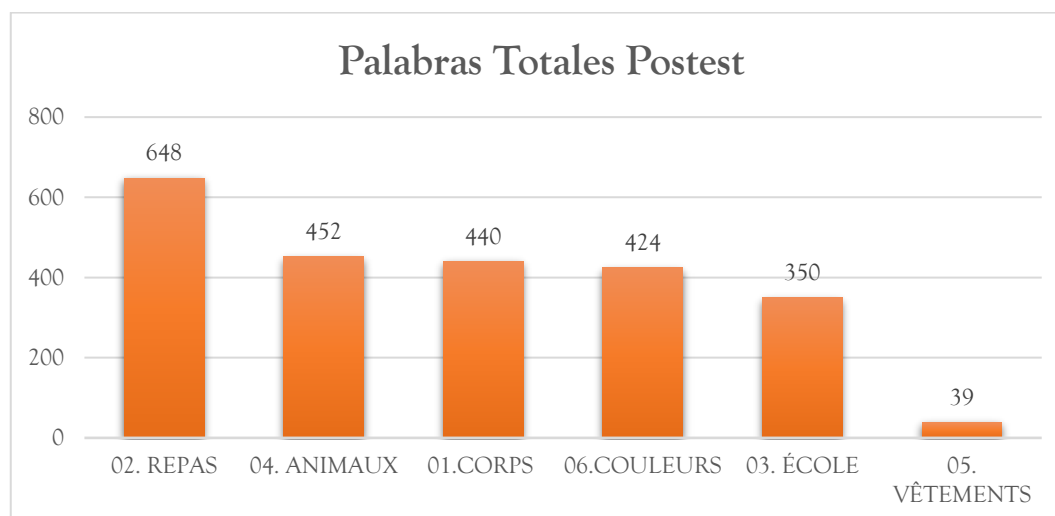
Si ordenamos los centros de mayor a menor productividad de palabras, la posición de algunos de ellos no es la misma en ambos momentos, tal y como se observa en las figuras 5.70(a) y 5.70(b). En ellas, se puede constatar que el centro más productivo tanto en pretest como postest, es el de comidas y bebidas, del cual, los alumnos proporcionan una media aproximada de 9 palabras en el primero y 13 en el segundo. Por el contrario, el menos productivo vuelve a ser el mismo en ambos momentos, la ropa, que en el momento del pretest apenas conocen palabras de este campo (4 palabras producidas en total) y en el postest registra 39 respuestas.

**Figura 5.70(a)**

*Centros de interés en francés ordenados de mayor a menor número de palabras (pretest).*

**Figura 5.70(b)**

*Centros de interés en francés ordenados de mayor a menor número de palabras (postest).*

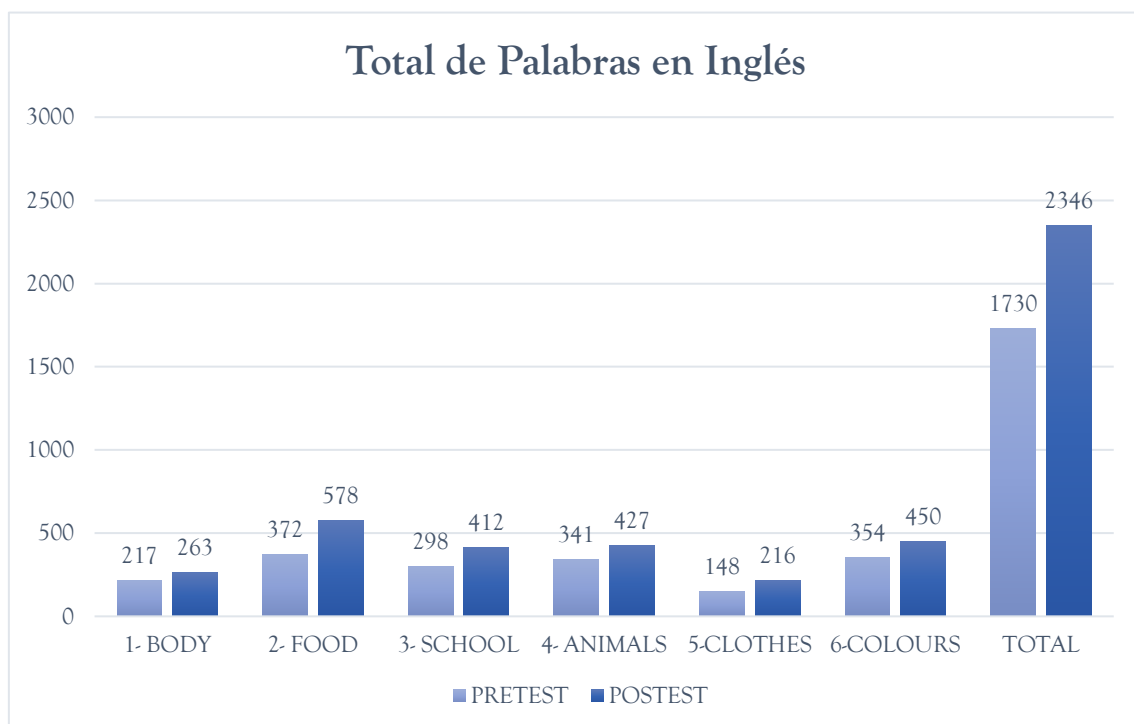


Los puestos que difieren entre un momento y otro en francés son el segundo y el cuarto, pues en el pretest, el rango 2 lo ocupa el centro 06 – *les couleurs* – con una media aproximada de 7 palabras por estudiante y en el postest, el centro 04 – *les animaux* – con mayor proporción (9 palabras). En el cuarto lugar, se da este mismo cambio a la inversa entre estos dos centros de interés, mientras que se mantienen igual en los dos momentos el centro 01 – *les parties du corps* – en tercer puesto con casi 7 y 9 palabras, y el 03 – *l'école* – (cerca de 5 y 7 palabras de media) en el penúltimo.

En inglés, el número total de palabras obtenidas en el primer momento asciende a 1.730, lo que supone una media de 34,60 palabras por informante (SD 9,067) y de 288,33 por centro de interés, mientras que, en el segundo, se actualiza en 2.346 palabras totales, con una media de 46,92 palabras por informante (SD 10,688) y de 391 por centro de interés. Igualmente, estos quedarían como se expone en la figura 5.71.

**Figura 5.71**

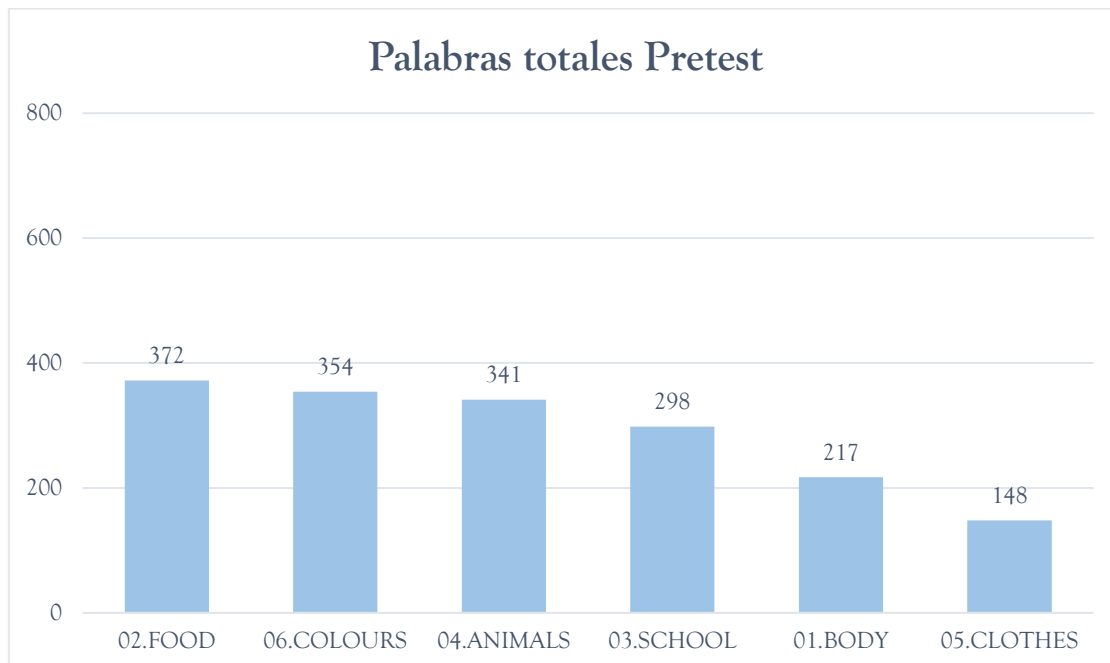
*Número de palabras por centro de interés en inglés.*



Al igual que en francés, se aprecia un aumento de palabras del pretest al postest tanto en la disponibilidad total como en los seis centros de interés. En este idioma, también es el centro 02 (*food and drinks*) el que mayor número de palabras obtiene en ambos momentos, aportando cada estudiante una media aproximada de 7 y 12 palabras. En el lado opuesto, encontramos igualmente el centro de la ropa (*clothes*) como el menos productivo, con 148 respuestas en el primer momento (2,96 por alumno) y 216 en el segundo (4,32 por estudiante). No obstante, a diferencia de lo que ocurría en la otra lengua, en inglés, todos los centros mantienen la misma posición tanto en un momento como en otro, tal y como se puede ver en las figuras 5.72(a) y 5.72(b).

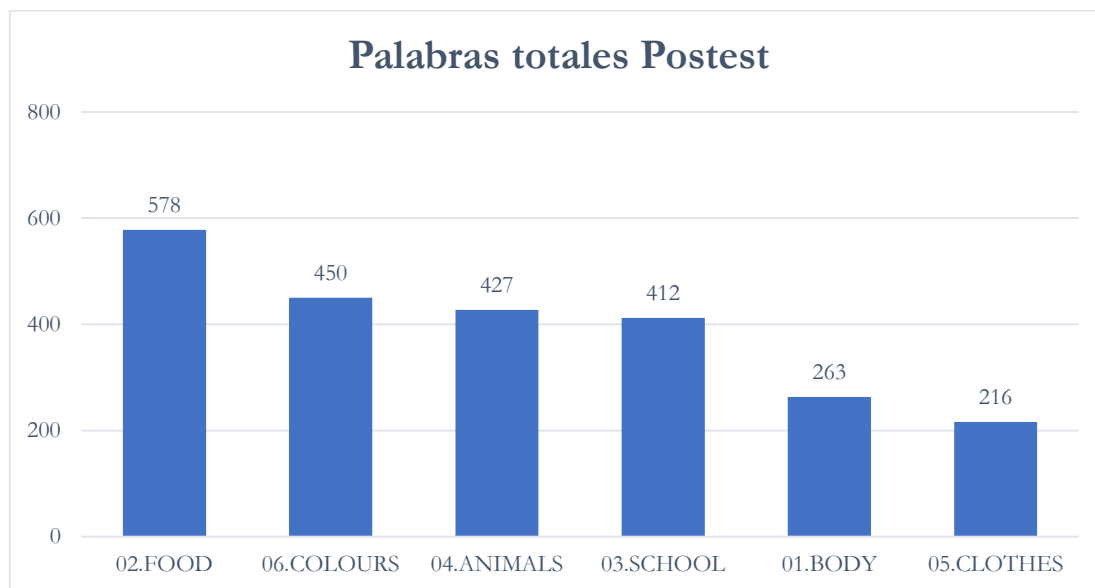
**Figura 5.72(a)**

*Centros de interés en inglés ordenados de mayor a menor número de palabras (pretest).*



**Figura 5.72(b)**

*Centros de interés en inglés ordenados de mayor a menor número de palabras (postest).*





### Por vocablos

Según los vocablos o palabras diferentes producidas dentro de cada centro de interés, el orden de estos varía considerablemente, pues en francés a pesar de que se han obtenido 1.646 palabras en el pretest, los vocablos han sido 157, y en inglés, del total de 1.730 palabras, solo existen 168 palabras diferentes. Lo mismo ocurre en el postest, donde los vocablos han sido 141 en francés (de 2.353 palabras), y en inglés, de 2.346, solo 202 palabras son diferentes. Reunimos los datos del rango que ocupa cada centro de interés según este factor en comparación con el número de palabras producidas en francés en la tabla 5.50 y en la tabla 5.51 para el inglés (*consultar anexo IX para ver gráficos de palabras y vocablos*).

**Tabla 5.50**

*Índices de palabras y vocablos de cada centro de interés en francés.*

	<b>RANGO</b>	<b>PALABRAS</b>	<b>CENTRO</b>	<b>VOCABLOS</b>	<b>RANGO</b>
Pretest	3	348	Les parties du corps	56	1
	1	463	Les repas et les boissons	41	2
	5	228	L'école	20	4
	4	231	Les animaux	26	3
	6	4	Les vêtements	2	6
	2	372	Les couleurs	12	5
Postest	3	440	Les parties du corps	22	3
	1	648	Les repas et les boissons	50	1
	5	350	L'école	18	4
	2	452	Les animaux	28	2
	6	39	Les vêtements	11	6
	4	424	Les couleurs	12	5

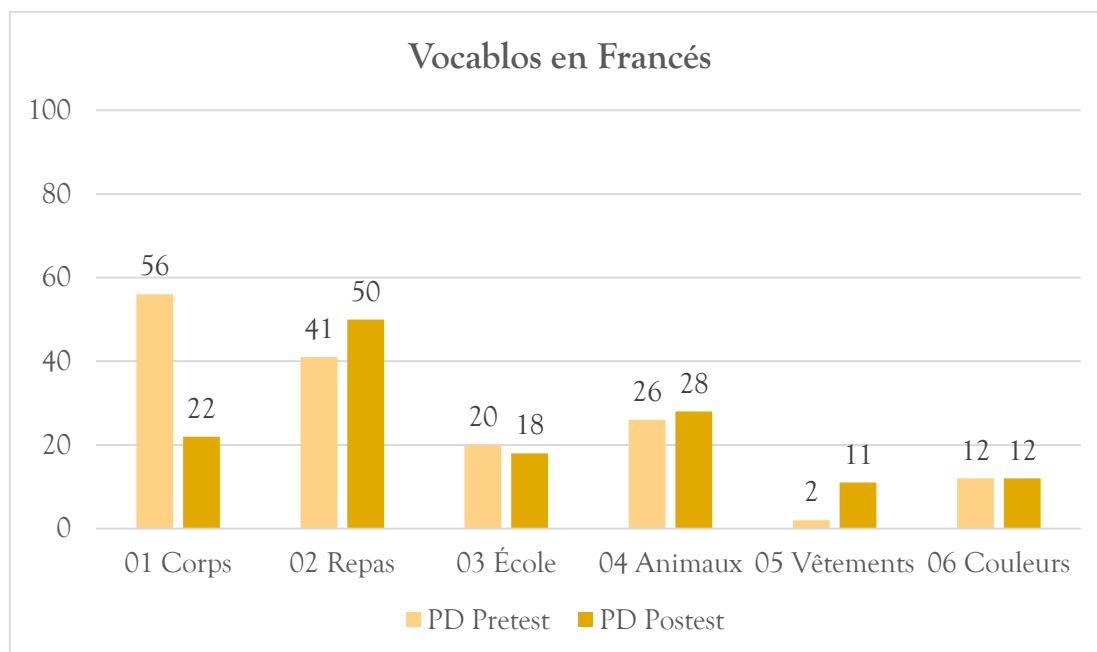
Como se observa en la tabla, en el pretest el campo más productivo en palabras (*les repas et les boissons*) pasa a segundo lugar según los vocablos, y el centro que ocupa el rango número uno es el del cuerpo humano (*les parties du corps*). Sin embargo, en el postest, este centro ocupa el tercer puesto en ambas categorías, y el que posee el primero también en las dos, es el centro de las comidas. El tercer puesto considerando los vocablos también es distinto en el pretest y postest, ya que tenemos el centro 04 (*les animaux*) en el primero y, como hemos comentado, el centro 01 (*les parties du corps*) en el segundo.

El resto de centros mantienen el mismo rango por palabras diferentes en ambos momentos, siendo el cuarto *l'école*, seguido de *les couleurs* y por último, el centro de *les vêtements*, el cual, al ser el que aporta menor número de palabras, también es el que contiene diferentes en menor medida.

Podemos observar mejor las diferencias de vocablos entre ambos momentos a través de la figura 5.73, donde, contrariamente a lo que se pueda pensar, no siempre en el posttest se ganan palabras diferentes, como ocurre por ejemplo en los centros 01 y 03 en los que disminuye el número de vocablos aunque, como vimos, se incrementase el número de palabras totales o también, el centro 06 que se mantiene igual en ambos momentos.

**Figura 5.73**

*Número de vocablos en el pretest y posttest de francés por centros de interés.*



En inglés, ocurre algo similar ya que también cambia el rango de algunos centros de interés en función del número de palabras o de vocablos. De este modo, observando la tabla 5.51 es llamativo el caso del centro 06 (*colours*) en el pretest, que pasa del rango 2 en palabras al 6 en vocablos o bien, al contrario, en el de la ropa (*clothes*), que asciende del último en palabras, al 4 en vocablos. Igualmente, el centro *school* sube del rango 4 al 2. Por otro lado, nos encontramos con tres centros que mantienen el mismo rango en palabras y vocablos en momento del pretest, como son: *food and drinks* (el primero), *animals* (el tercero) y *body parts* (el quinto puesto en ambas categorías).

**Tabla 5.51**

*Índices de palabras y vocablos de cada centro de interés en inglés.*

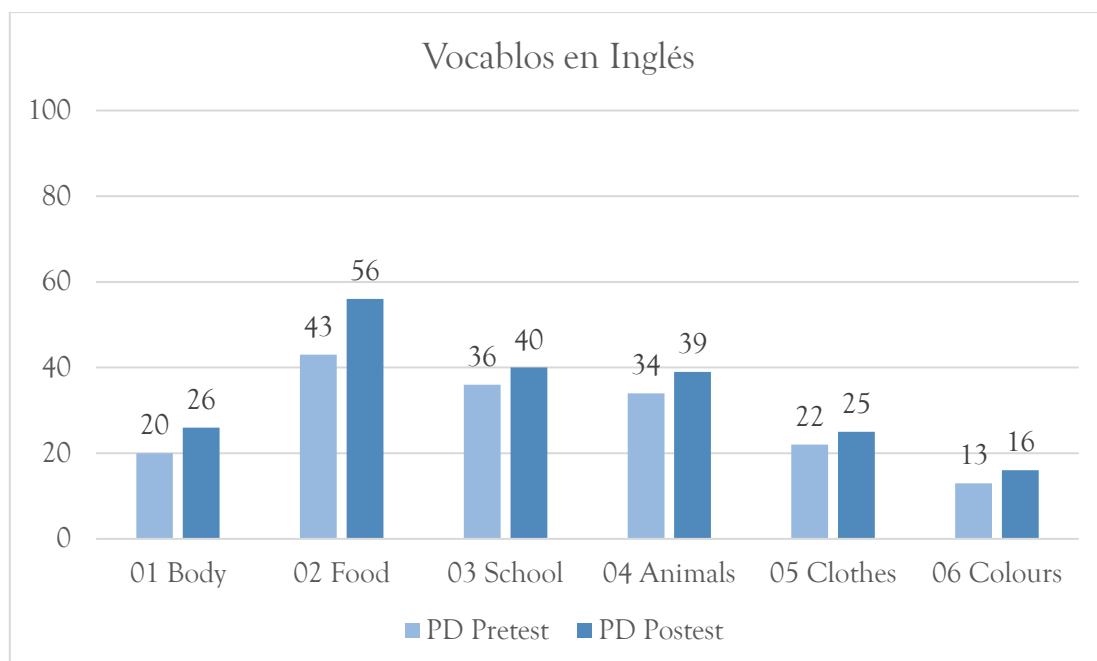
	<b>RANGO</b>	<b>PALABRAS</b>	<b>CENTRO</b>	<b>VOCABLOS</b>	<b>RANGO</b>
Pretest	5	217	Body parts	20	5
	1	372	Food and drinks	43	1
	4	298	School	36	2
	3	341	Animals	34	3
	6	148	Clothes	22	4
	2	354	Colours	13	6
Postest	5	263	Body parts	26	4
	1	578	Food and drinks	56	1
	4	412	School	40	2
	3	427	Animals	39	3
	6	216	Clothes	25	5
	2	450	Colours	16	6

En el momento del postest, el campo más productivo en palabras (*food and drinks*) coincide también en vocablos, ocupando el rango número uno en las dos categorías. Sin embargo, el centro que ocupaba el último lugar en palabras totales (05–*clothes*) deja este puesto al centro 06 –*colours*–. En este sentido, es llamativo el caso de este centro, que pasa de ocupar el rango 2 por palabras, al último por vocablos, y a la inversa, el centro “*school*” que asciende del rango 4 en palabras totales al rango 2 según los vocablos.

Comparando ahora el número de vocablos de cada centro entre ambos momentos, la figura 5.74 nos muestra que, a diferencia de lo que ocurría en francés, se produce un incremento de palabras diferentes del pretest al postest (en mayor o menor medida) en todos los centros de interés.

**Figura 5.74**

*Número de vocablos en el pretest y postest de inglés por centros de interés.*



#### Por promedio por informante

Según los cálculos de *Dispolex*, el promedio de palabras proporcionadas por informante (PI) en los distintos centros de interés provocan un nuevo cambio respecto al orden que ocupa cada uno de estos. Si reunimos los datos de los dos idiomas, quedarían dispuestos como se muestra en la tabla 5.52 para el pretest y en la figura 5.75 para el postest. Como se aprecia en la primera, coinciden en ambas lenguas el centro 02 – *comidas y bebidas*– en primer lugar, y en segundo, el centro 06 – *los colores* –. El centro de interés donde menos palabras proporciona cada estudiante vuelve a ser el 05 – *la ropa*– tanto en francés (con un 0,94) como en inglés (con un 2,96). De esta forma, la diferencia entre el primer centro de francés y el último asciende a 8,32, mucho mayor que en inglés donde se queda en 4,50.

**Tabla 5.52**

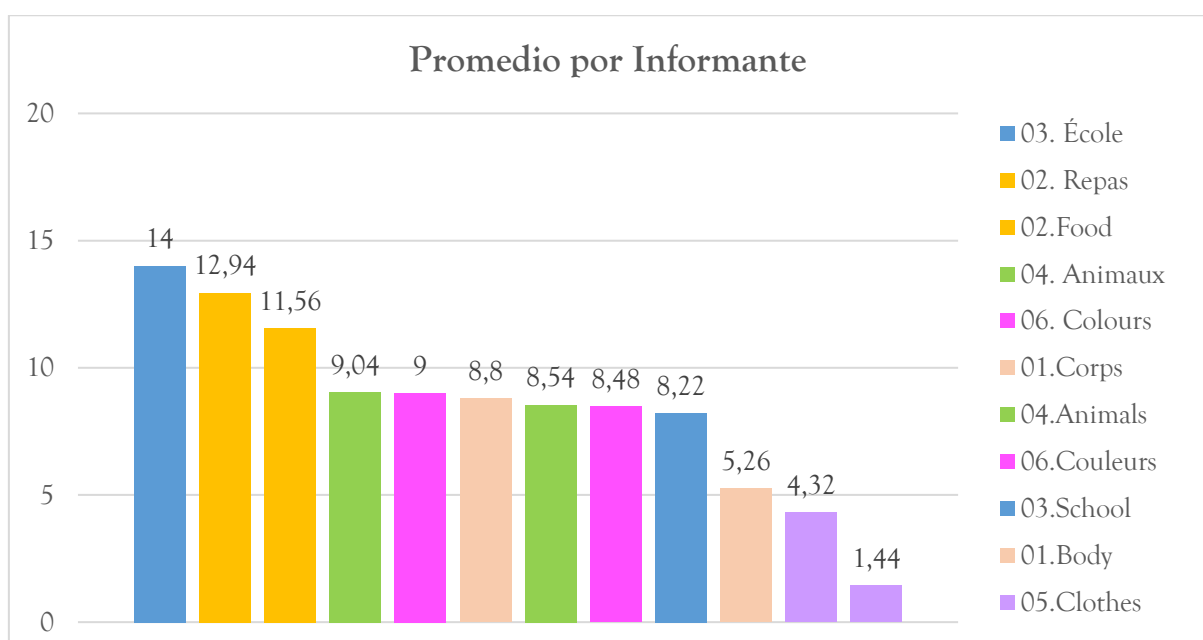
*Centros de interés en francés e inglés ordenados de mayor a menor promedio por informante (pretest).*

Rango	Centro en francés	P.I.	Centro en inglés	P.I.
1	02. Repas	9,26	02.Food	7,46
2	06.Couleurs	7,44	06. Colours	7,08
3	01.Corps	6,96	04.Animals	6,82
4	04. Animaux	4,68	03.School	6,00
5	03. École	4,56	01.Body	4,34
6	05. Vêtements	0,94	05.Clothes	2,96

Este rango, concuerda con el número de palabras totales, donde el centro menos productivo también era el 05 en ambos idiomas. Lo mismo ocurre en todos los centros de interés, ya que ocupan las mismas posiciones según los dos criterios, con lo cual, no es necesario representarlo de manera gráfica pues quedan igual que en las figuras 5.69(a) y 5.71(a). Al no ser así en el postest, exponemos el orden de los centros de interés en ambos idiomas en la figura 5.75

**Figura 5.75**

*Centros de interés en francés e inglés ordenados de mayor a menor promedio por informante (postest).*



Según este factor, en francés es donde se produce mayor variabilidad en cuanto al rango que ocupa cada centro de interés, pues solo se mantiene igual el último centro de la ropa (*vêtements*); mientras que, en inglés, tanto el rango número 1 como el 6 pertenecen a los mismos centros en función de las palabras totales y promedio por informante. De este modo, los tres centros con mayor PI en francés son: *école* (03), *repas* (02) y *animaux* (04); y por su parte, en inglés tenemos: *food* (02), *colours* (06) y *animals* (04). El centro con menor promedio por informante en ambos idiomas es el centro 06 (*clothes /vêtements*), y los más igualados en puntuaciones, los centros 04 y 06.

### Por índice de cohesión

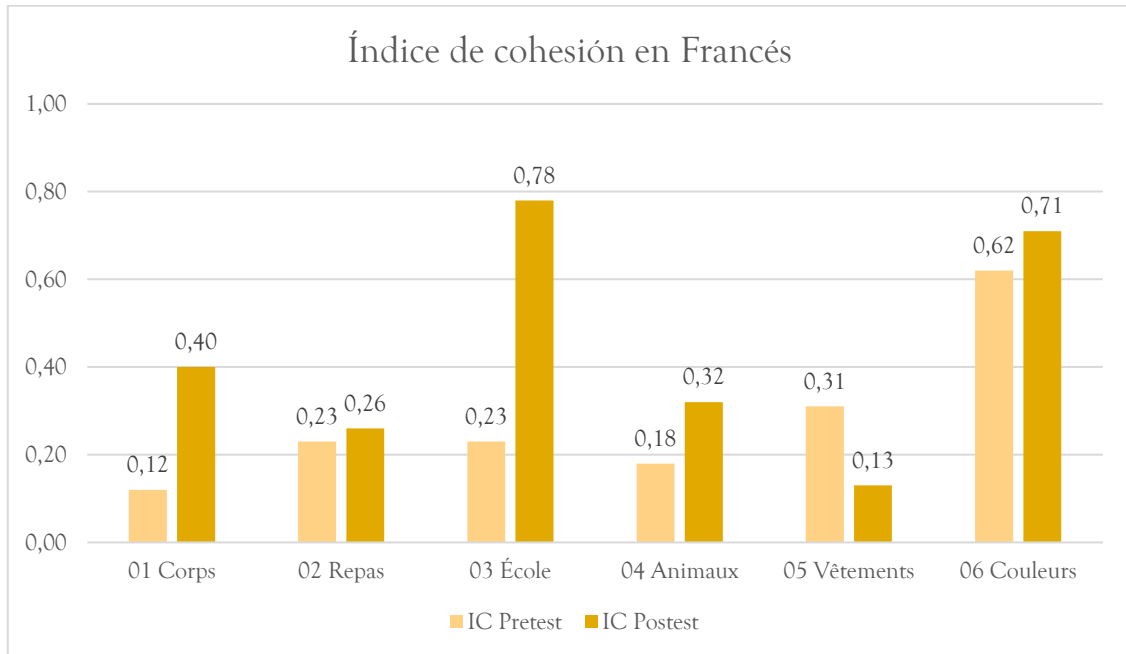
Este índice nos permite caracterizar los centros de interés como compactos o difusos, en función de si las palabras respondidas coinciden en una gran proporción (con un valor máximo de 1) o, por el contrario, si las palabras proporcionadas son muy distintas entre sí se categorizan como difusos o abiertos.

Comenzando por el francés, la figura 5.76 nos muestran el índice de cohesión (IC) de los centros, ordenados de más difusos a más compactos en cada momento. A través de estos datos podemos ver que el centro de interés más compacto en el pretest es *les couleurs* (con un 0,62), que se distancia bastante del segundo, *les vêtements*, con casi el doble de índice de cohesión. El resto de centros que continúan muestran índices muy igualados, siendo *les parties du corps* el más difuso en este momento (con un 0,12), que supone una diferencia de 0,50 respecto al primer centro.

En el postest, el centro de interés más compacto cambia y ahora *les couleurs* pasa al segundo lugar, superado por muy poco por el centro de *l'école*, que alcanza un índice de 0,78 (solo 0,07 más que el anterior). En los siguientes centros, encontramos valores más dispares que en el pretest, teniendo como centro con menor IC *les vêtements* (0,13), con una diferencia de 0,65 respecto al primero.

**Figura 5.76**

Representación gráfica de los índices de cohesión en francés por centros de interés (pretest y postest).

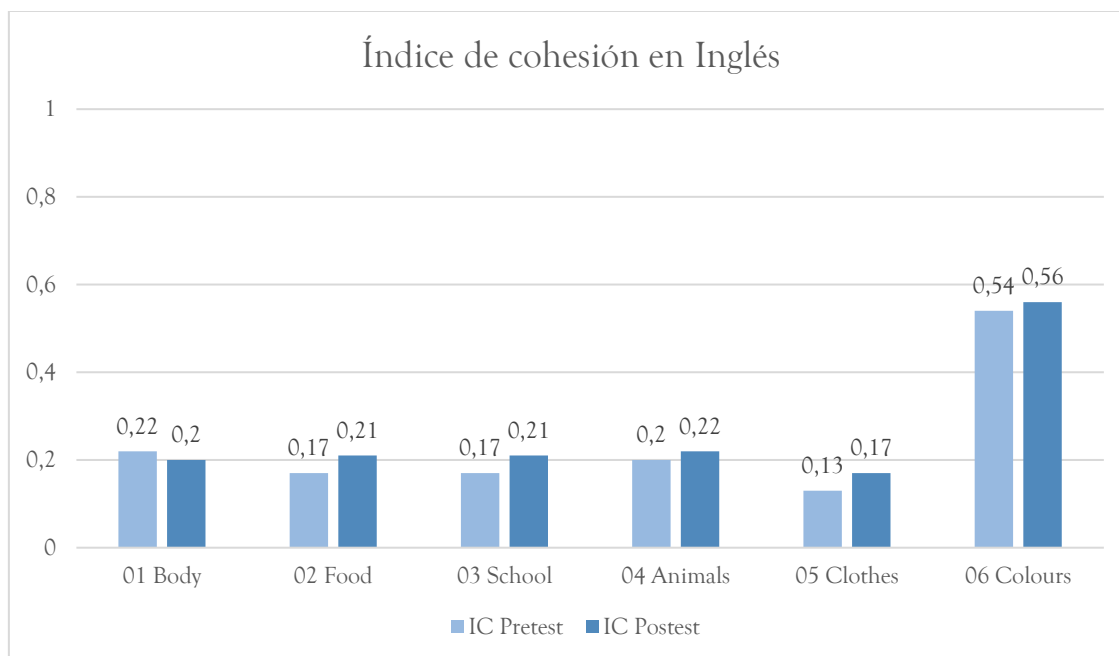


Si comparamos el índice de cohesión que ha alcanzado cada centro de interés en el primer y segundo momento, tenemos centros como el 01, 03 y 04 que han incrementado este índice bastante en el postest, otros como el centro 02 y 06 que apenas lo han aumentado, y el caso del centro 05 que disminuye su índice en el momento final.

Realizando el mismo análisis en inglés, se deduce que el centro de interés más compacto tanto en el pretest como en el postest corresponde a *colours* (con un 0,54 y 0,56), que se diferencia en más del doble del segundo: *body* en el pretest y *animals* en el postest, con idéntico índice (0,22). Seguidamente de este, encontramos valores muy próximos entre todos los centros, siendo el más difuso el 06 (*clothes*) en ambos momentos, sin apenas distanciarse del anterior. Todo esto se puede apreciar a través de la figura 5.77. Al comparar el índice de cohesión obtenido por cada centro de interés entre ambos momentos, encontramos muy poca diferencia entre ambos en todos los centros, oscilando apenas entre 0,02 y 0,04 la distancia entre ellos.

**Figura 5.77**

*Representación gráfica de los índices de cohesión en inglés por centros de interés (pretest y postest).*



Para terminar este apartado, presentaremos para cada idioma las tablas con el vocabulario más disponible para nuestro alumnado, primero en cada uno de los centros de interés y después, el listado de las 20 palabras con los índices de disponibilidad más elevados del total. Así, para el francés, esto queda recogido de la tabla 5.53 a la 5.58.

**Tabla 5.53 a 5.58**

*Listado de palabras más disponibles de cada centro de interés en francés:*

Tabla 5.53

01 Le corps			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	tête	0.66091
	2	main	0.50842
	3	bras	0.44398
Postest	1	tête	0.63559
	2	main	0.55043
	3	bras	0.51028

Tabla 5.54

02 Les repas			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	lait	0.71893
	2	pomme	0.44893
	3	beurre	0.43991
Postest	1	pain	0.60521
	2	lait	0.59583
	3	poisson	0.47638



Tabla 5.55

03 L'école			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	livre	0.49858
	2	gomme	0.38314
	3	sac à dos	0.35753
Postest	1	livre	1.45635
	2	sac à dos	1.01964
	3	gomme	0.93577

Tabla 5.56

04 Les animaux			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	chien	0.47707
	2	chat	0.46458
	3	poisson	0.39631
Postest	1	lion	0.72257
	2	singe	0.53003
	3	tigre	0.48100

Tabla 5.57

05 Les vêtements			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	jeans	0.06000
	2	pantalon	0.02000
	3	–	–
Postest	1	pantalon	0.15807
	2	robe	0.11701
	3	pull(-over)	0.10184

Tabla 5.58

06 Les couleurs			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	rouge	0.48533
	2	vert	0.47646
	3	gris	0.45152
Postest	1	rouge	0.58679
	2	vert	0.50156
	3	bleu	0.47966

Como podemos observar, el único centro de interés en el que las palabras son las mismas en el pretest y el postest es *les parties du corps*. En el resto de ellos, o bien no coinciden el orden que ocupan en un momento y otro esas palabras, como el centro 03 (*l'école*) donde se intercambian el segundo y tercer lugar del pretest al postest los términos “gomme” y “sac à dos”; o bien, son completamente diferentes como en el centro 04 (*les animaux*), en el cual, no coincide ninguno de los tres términos del pretest con los del postest.

Además, los centros que contienen las palabras con mayor índice de disponibilidad en el pretest son el 01 y el 02 (con una media de 0,538 y 0,536 respectivamente), mientras que en el postest, ese mayor índice corresponde al centro 03 con bastante ventaja sobre los demás (una media de 1,14). Estas palabras son las que después integran también la lista de la tabla 5.59. Opuestamente, el menor, corresponde al centro 05 en ambos momentos, tal y como era de esperar tras la baja cantidad de respuestas obtenidas en este.

**Tabla 5.59**

Listado de palabras más disponibles del total en francés.

Rango	Pretest		Postest	
	Vocablo	Disponibilidad	Vocablo	Disponibilidad
1	lait	0.71893	livre	1.45635
2	tête	0.66091	sac à dos	1.01964
3	main	0.50842	gomme	0.93577
4	livre	0.49858	crayon	0.79425
5	rouge	0.48533	cahier	0.74937
6	chien	0.47707	lion	0.72257
7	vert	0.47646	classe	0.69034
8	chat	0.46458	règle	0.64006
9	gris	0.45152	stylo	0.63571
10	pomme	0.44893	tête	0.63559
11	bras	0.44398	pain	0.60521
12	beurre	0.43991	lait	0.59583
13	poisson	0.40182	rouge	0.58679
14	violet	0.38582	main	0.55043
15	marron	0.38039	singe	0.53003
16	gomme	0.38994	bras	0.51028
17	café	0.38242	vert	0.50156
18	orange (02)	0.36780	tigre	0.48100
19	sac à dos	0.35753	bleu	0.47966
20	orange (06)	0.35687	tartine	0.46824

Según se puede observar, las palabras que se posicionan en los primeros puestos en el pretest coinciden con los centros de interés que tienen mayor número de palabras totales, vocablos y promedio por informante. Asimismo, los centros que más palabras aportan a este listado en este momento son el 06 *–los colores–* con seis palabras, y seguidamente, el centro 02 *–comidas y bebidas–* con cinco palabras. En igual número (3 cada uno) continúan los centros 01, 03 y 04, mientras que el único centro del que no se incluye ninguna palabra en este listado es el 05 *–la ropa–*. Sin embargo, en el postest, las primeras tres palabras del listado pertenecen al centro de interés de la escuela (*l'école*), que es el que mayor promedio por informante aporta, y también, el centro más compacto en cuanto a índice de cohesión, aunque no así en número de palabras totales ni vocablos, como ocurría anteriormente. En esta ocasión, los centros más presentes en este listado cambian respecto al pretest, y ahora encontramos el 03 *–la escuela–* con siete palabras, el centro 04 *–los animales–* con cuatro palabras, a continuación empatados a tres palabras cada uno, los centros 01, 03 y 06, siendo de nuevo, el centro 05 *–la ropa–*, el único centro del que no se incluye ninguna palabra.

Por otra parte, en inglés, como era previsible, las palabras más disponibles de cada centro de interés no son las mismas con respecto al francés, ya que no coincide ninguna palabra equivalente en ambos (por ejemplo, del centro 01 la palabra más disponible en francés es “tête” –cabeza– y en inglés es “eye” –ojo– o incluso en los colores, la primera en una es “rouge” –rojo– y en la otra “blue” –azul–), y además, encontramos índices de disponibilidad más altos en esta lengua tal y como se puede ver de la tabla 5.60 a 5.65.

**Tabla 5.60 a 5.65**

*Listado de palabras más disponibles de cada centro de interés en inglés:*

Tabla 5.60

<b>01 Body parts</b>			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	eye	0.79724
	2	nose	0.70239
	3	body	0.39594
Postest	1	eye	0.84848
	2	nose	0.72204
	3	mouth	0.35855

Tabla 5.61

<b>02 Food and drinks</b>			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	banana	0.69723
	2	apple	0.58066
	3	orange	0.57628
Postest	1	apple	0.74420
	2	orange	0.68502
	3	milk	0.57685

Tabla 5.62

<b>03 School</b>			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	pencil	0.73799
	2	book	0.57833
	3	teacher	0.33947
Postest	1	book	0.76071
	2	pencil	0.73859
	3	rubber	0.28756

Tabla 5.63

<b>04 Animals</b>			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	elephant	0.73635
	2	tiger	0.67831
	3	dog	0.59349
Postest	1	elephant	0.68594
	2	tiger	0.64732
	3	dog	0.61772

Tabla 5.64

<b>05 Clothes</b>			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	t-shirt	0.56923
	2	jeans	0.44812
	3	dress	0.36070
Postest	1	t-shirt	0.68078
	2	jeans	0.56445
	3	dress	0.39770

Tabla 5.65

<b>06 Colours</b>			
	Rango	Vocablo	Disponibilidad
Pretest	1	blue	0.74369
	2	red	0.72398
	3	yellow	0.53759
Postest	1	blue	0.76213
	2	red	0.72479
	3	yellow	0.60002

En función de lo expuesto en las tablas anteriores, podemos apreciar que, en inglés, hay menor discrepancia entre las palabras que componen estas listas en el pretest con respecto al postest. De hecho, encontramos tres centros donde las palabras no solo son las mismas, sino que ocupan exactamente los mismos puestos en ambos momentos como son el centro 04, 05 y 06. En los demás, la mayoría de palabras coinciden y simplemente se altera el orden que ocupan del primer momento al segundo. De todos estos centros, los que poseen las palabras con mayor índice de disponibilidad en el pretest son el 04 y el 06, prácticamente empatados con una media de 0,669 y 0,668 respectivamente. De estos, el que mantiene la primera posición en el postest es el 06 (*colours*) con una media de 0,70. Por otro lado, el centro con menor índice de disponibilidad lo asume el centro 05 en ambos momentos, coincidiendo con lo expuesto en la lengua francesa.

En cuanto al listado total de las 20 palabras más disponibles de inglés presentado en la tabla 5.66, las dos primeras (*eye* y *blue*) en esta ocasión coinciden en ambos momentos. Estas pertenecen a los centros de interés más densos. En el lado opuesto, la siguiente pertenece al centro 03 (*school*) que no tiene un índice de cohesión elevado, sino que es el segundo con mayor proporción de palabras diferentes o vocablos.

**Tabla 5.66**

*Listado de palabras más disponibles del total en inglés.*

Rango	Pretest		Postest	
	Vocablo	Disponibilidad	Vocablo	Disponibilidad
1	eye	0.79724	eye	0.84848
2	blue	0.74369	blue	0.76213
3	pencil	0.73799	book	0.76071
4	elephant	0.73635	apple	0.74420
5	red	0.72398	pencil	0.73859
6	nose	0.70239	red	0.72479
7	banana	0.69723	nose	0.72204
8	tiger	0.67831	elephant	0.68594
9	dog	0.59349	orange (02)	0.68502
10	apple	0.58066	t-shirt	0.68078
11	book	0.57833	tiger	0.64732
12	orange (02)	0.57628	dog	0.61772
13	cat	0.57575	cat	0.60570
14	t-shirt	0.56923	yellow	0.60002
15	yellow	0.53759	milk	0.57685
16	fish	0.51528	jeans	0.56445

<b>17</b>	lion	0.47114	lion	0.54791
<b>18</b>	green	0.45685	banana	0.52817
<b>19</b>	jeans	0.44812	green	0.47703
<b>20</b>	monkey	0.43963	orange (06)	0.47302

De otro lado, en el pretest, los centros que más palabras aportan a este listado son el 04 *–animals–* con siete palabras, tras él, el centro 06 *–colours–* con cuatro palabras; y seguidamente, el centro 02 *–food and drinks–* con tres. En último lugar, con 2 palabras, los centros 01, 03 y 05 que equivalen a las *body parts*, *school* y *clothes*, respectivamente. Todo esto cambia ligeramente en el postest siendo los centros 06 y 04, igualados a cinco palabras cada uno, los que más palabras incluyen en esta lista de las 20 más disponibles, mientras que el resto de centros mantiene el mismo orden, de manera que, a diferencia del francés, las palabras de todos los centros tienen presencia en esta lista.

Una vez expuestos los resultados generales de disponibilidad derivados del *Dispolex* en el pretest, abordamos ahora los obtenidos en este momento también, a través del tratamiento estadístico en SPSS en las dos lenguas estudiadas. Para ello, mostraremos en primer lugar, los datos por disponibilidad global y, en segundo lugar, realizaremos el mismo proceso teniendo en cuenta los distintos centros de interés. En cada parte, presentamos los descriptivos y los gráficos con las medias del total de respuestas proporcionadas por la muestra completa en una y otra lengua, así como los valores obtenidos en las pruebas inferenciales.

#### - Resultados por **Disponibilidad Global**

Comenzando con el análisis, la tabla 5.67 nos muestra los estadísticos descriptivos de la media de palabras totales producidas en inglés y francés por el total de estudiantes de nuestra investigación. A simple vista, en el pretest los alumnos han demostrado tener un mayor léxico disponible en inglés que en francés, con un mínimo más alto también pero con idéntico máximo en ambas lenguas. Estos valores se reflejan visualmente en la figura 5.78(a) donde los bigotes del diagrama de cajas de francés son mucho más amplios que los de inglés debido a esa mayor diferencia entre mínimo y máximo que viene a demostrar una menor homogeneidad en los datos respecto a la primera lengua.

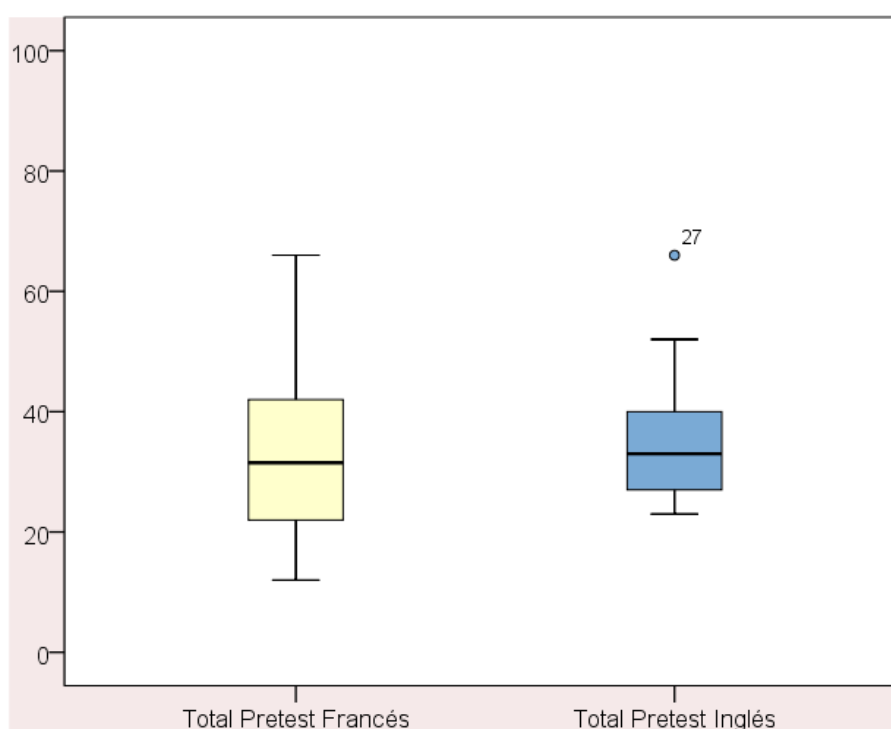
**Tabla 5.67**

*Estadísticos descriptivos de la disponibilidad global en francés e inglés del total de la muestra (pretest y postest).*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Total Pretest Francés	50	12	66	32,92	13,068
Total Pretest Inglés	50	23	66	34,60	9,067
Total Postest Francés	50	20	81	47,06	14,299
Total Postest Inglés	50	29	82	46,92	10,688
N válido (según lista)	50				

**Figura 5.78(a)**

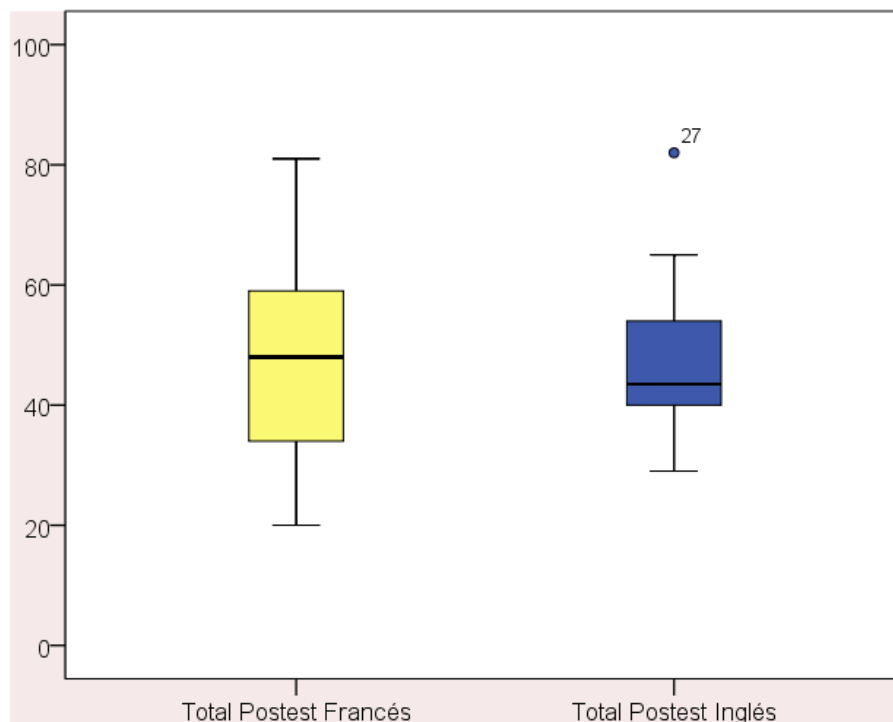
*Diagrama de cajas de la disponibilidad global de la muestra en francés e inglés (pretest).*



Contrariamente a esto, en el postest, se invierte esa leve superioridad del francés, reduciendo también las diferencias de mínimos del momento anterior, lo cual, se representa en la figura 5.78(b). Además, podemos observar que en inglés se da un caso perdido (ID27) en ambos momentos, que supera ampliamente la media de disponibilidad de sus compañeros.

**Figura 5.78(b)**

Diagrama de cajas de la disponibilidad global de la muestra en francés e inglés (postest).



El análisis inferencial nos revela a través de la prueba  $t$  de Student que, tanto en el pretest ( $t(49)=-.866$ ;  $p=.391$ ) como en el postest ( $t(49)=.064$ ;  $p=.949$ ), esta leve superioridad de una lengua sobre otra no resulta significativa desde el punto de vista estadístico, de manera que no hay diferencias entre la disponibilidad global que poseen los estudiantes en inglés y en francés. Este hecho, nos lleva a tener que rechazar la H13 de nuestra investigación que afirmaba que “*la muestra general de estudiantes manifiesta un léxico disponible mayor en inglés que en francés*” puesto que, a la luz de los resultados inferenciales, esto no se ha cumplido.

Si tenemos en cuenta la disponibilidad global de cada lengua por separado, podemos comprobar a nivel inferencial el cambio que experimenta cada una de ellas desde el primer momento de medida del léxico disponible al segundo, aplicando la  $t$  de Student y la  $d$  de Cohen. Estas nos informan de que, tal y como se observa en las figuras 5.77(a) y 5.77(b), se produce un aumento significativo del pretest al postest con un tamaño mediano del efecto en francés ( $t(49)=-17.443$ ;  $p<.001$  y  $d=0,730$ ) y grande para el inglés ( $t(49)=-20.500$ ;  $p<.001$  y  $d=0,879$ ), con lo cual, confirma nuestra H14.

- Resultados por **Centros de Interés**

Una vez vista la disponibilidad global, vamos a comprobar los resultados obtenidos en cada uno de los centros de interés en francés e inglés. Empezamos con el análisis a nivel descriptivo presentando las tablas 5.68 para el francés y 5.69 para el inglés, con la media, la desviación típica, mínimo y máximo de todos ellos en ambos momentos. Dichas tablas nos muestran que, a diferencia de lo que ocurría para el total de vocabulario disponible analizado globalmente, al tomar en consideración los centros de interés no siempre son mejores los resultados en inglés que en francés en el caso del pretest, o al revés, en el del postest. Esto ocurre en los centros 01 (*corps/body*), 02 (*repas/food*) y 06 (*couleurs/colours*) del pretest, y se refleja en la figura 5.79(a). Para el postest, la situación inversa ocurre en los centros 03, 05 y 06 donde las medias son superiores en inglés, como se observa en las figuras 5.79(a) y 5.79(b).

**Tabla 5.68**

*Estadísticos descriptivos del léxico disponible en francés por centros de interés del total de la muestra (pretest y postest).*

Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. Típ.
01.CORPS Pretest	50	1	14	348	6,96	3,136
01.CORPS Postest	50	3	15	440	8,80	2,969
02.REPAS Pretest	50	4	24	463	9,26	4,247
02.REPAS Postest	50	6	26	648	12,96	4,135
03.ÉCOLE Pretest	50	1	12	228	4,56	2,734
03.ÉCOLE Postest	50	2	12	350	7,00	2,650
04.ANIMAUX Pretest	50	0	11	231	4,62	2,899
04.ANIMAUX Postest	50	3	17	452	9,04	3,608
05.VÊTEMENTS Pretest	50	0	1	4	,08	,274
05.VÊTEMENTS Postest	50	0	5	39	,78	1,345
06.COULEURS Pretest	50	3	11	372	7,44	2,187
06.COULEURS Postest	50	4	11	424	8,48	2,002
N válido (según lista)	50					



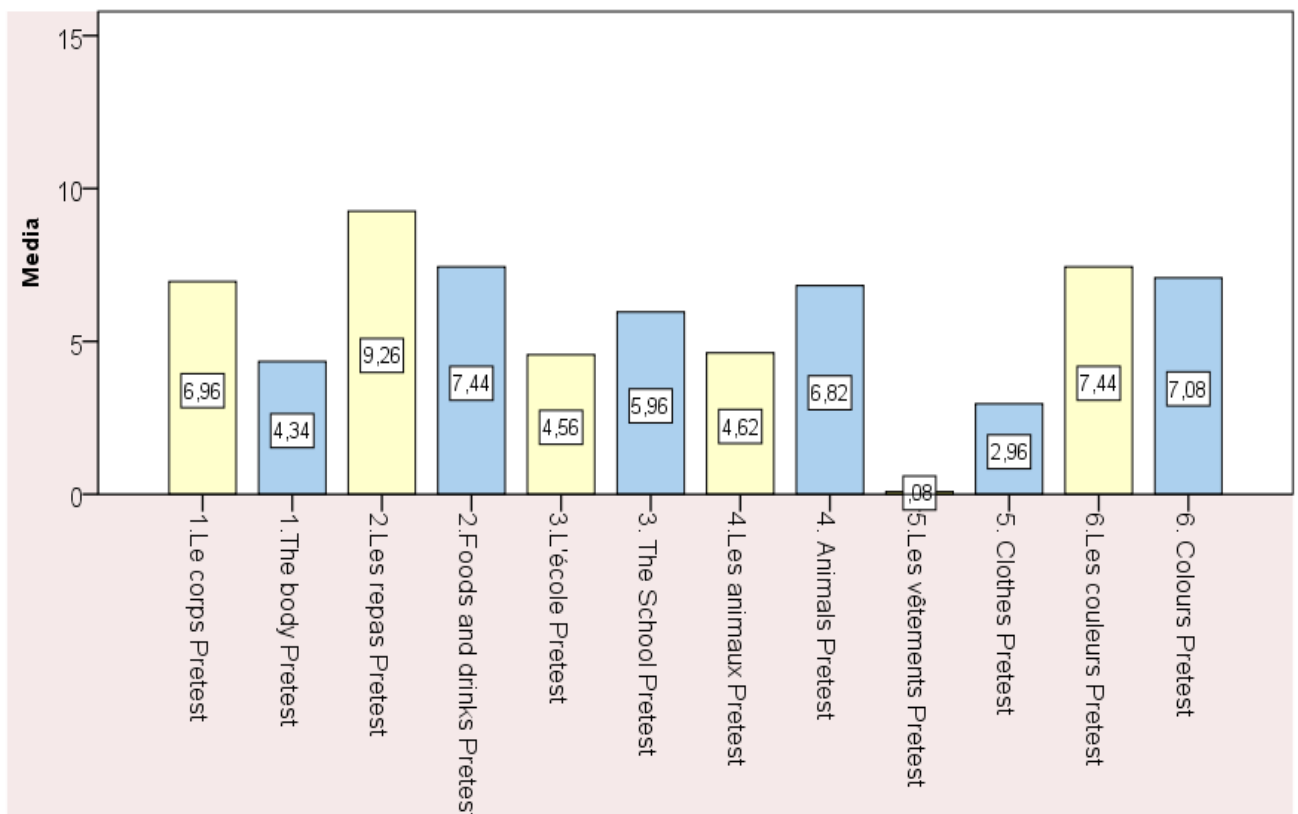
**Tabla 5.69**

*Estadísticos descriptivos del léxico disponible en inglés por centros de interés del total de la muestra (pretest y postest).*

Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. Típ.
01.BODY Pretest	50	1	12	217	4,34	1,902
01.BODY Postest	50	3	15	263	5,26	2,048
02.FOOD Pretest	50	2	16	372	7,44	2,565
02.FOOD Postest	50	5	20	578	11,56	3,418
03.SCHOOL Pretest	50	2	11	298	5,96	2,338
03.SCHOOL Postest	50	3	13	412	8,24	2,669
04.ANIMALS Pretest	50	4	14	341	6,82	2,545
04.ANIMALS Postest	50	4	18	427	8,54	2,991
05.CLOTHES Pretest	50	1	9	148	2,96	1,749
05.CLOTHES Postest	50	2	11	216	4,32	1,984
06.COLOURS Pretest	50	4	11	354	7,08	1,602
06. COLOURS Postest	50	6	12	450	9,00	1,245
N válido (según lista)	50					

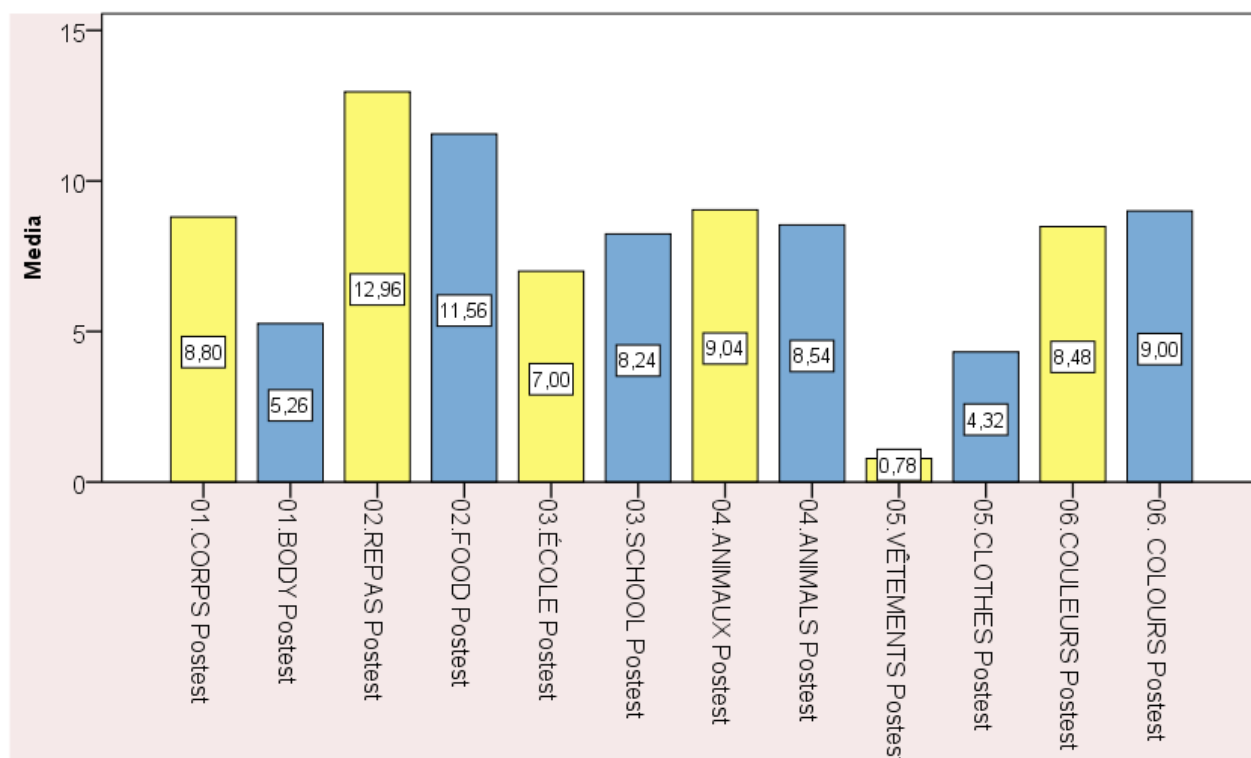
**Figura 5.79(a)**

*Gráfico del léxico disponible por centros de interés en francés e inglés (pretest).*



**Figura 5.79(b)**

Gráfico del léxico disponible por centros de interés en francés e inglés (postest).



Contrastamos los seis centros de interés a nivel inferencial mediante la prueba *t* de Student, y los resultados nos indican que, en el momento del pretest, existen diferencias significativas entre todos los centros salvo en el 06 de *los colores*. En los dos primeros centros ( *cuerpo y comidas*) los estudiantes alcanzan mayor disponibilidad en francés mientras que los centros de  *escuela, animales y ropa* el léxico disponible es superior en inglés. En cuanto al postest, volvemos a obtener diferencias significativas mediante la misma prueba entre todos los centros a excepción del 04 ( *los animales*). En los dos primeros centros ( *cuerpo y comidas*) los estudiantes alcanzan una disponibilidad significativamente mayor en francés, mientras que los centros de  *escuela, ropa y colores*, es superior en inglés, tal y como queda recogido en la tabla 5.70.

**Tabla 5.70**

*Resultados de la prueba t de Student entre idiomas por centros de interés (pretest y postest).*

<i>Centro de interés</i>	<i>Valor de t Pretest</i>	<i>Valor de p Pretest</i>	<i>Valor de t Postest</i>	<i>Valor de p Postest</i>
<i>01 cuerpo</i>	5,184	.000	6,457	.000
<i>02 comidas</i>	2,707	.009	2,325	.024
<i>03 escuela</i>	-3,039	.004	-2,764	.008
<i>04 animales</i>	-4,098	.000	,803	.426
<i>05 ropa</i>	-11,514	.000	-10,177	.000
<i>06 colores</i>	1,110	.272	-2,007	.050

Este análisis interno por centros resulta bastante revelador pues cuando hemos analizado los resultados globalmente no había diferencias entre las dos lenguas, y sin embargo, en la mitad de los centros de interés estudiados la disponibilidad léxica en inglés es significativamente mayor, y por el contrario, en dos de ellos lo es en francés. Igualmente, al examinar los centros separadamente en cada lengua entre un momento y otro, encontramos un crecimiento significativo del vocabulario disponible en todos los centros de interés tanto en francés como en inglés, como se muestra en la tabla 5.71.

**Tabla 5.71**

*Resultados de la prueba t de Student entre el pretest y el postest de cada centro de interés en francés e inglés.*

<i>Francés</i>	<i>Valor de t</i>	<i>Valor de p</i>	<i>Inglés</i>	<i>Valor de t</i>	<i>Valor de p</i>
<i>01 corps</i>	-8,503	.000	<i>01 body</i>	-6,738	.000
<i>02 repas</i>	-9,039	.000	<i>02 food</i>	-10,080	.000
<i>03 école</i>	-9,984	.000	<i>03 school</i>	-10,475	.000
<i>04 animaux</i>	-14,058	.000	<i>04 animals</i>	-11,369	.000
<i>05 vêtements</i>	-3,642	.001	<i>05 clothes</i>	-10,990	.000
<i>06 couleurs</i>	-5,490	.000	<i>06 colours</i>	-10,924	.000

## Resultados según el modelo de instrucción

### ❖ Pretest y Postest

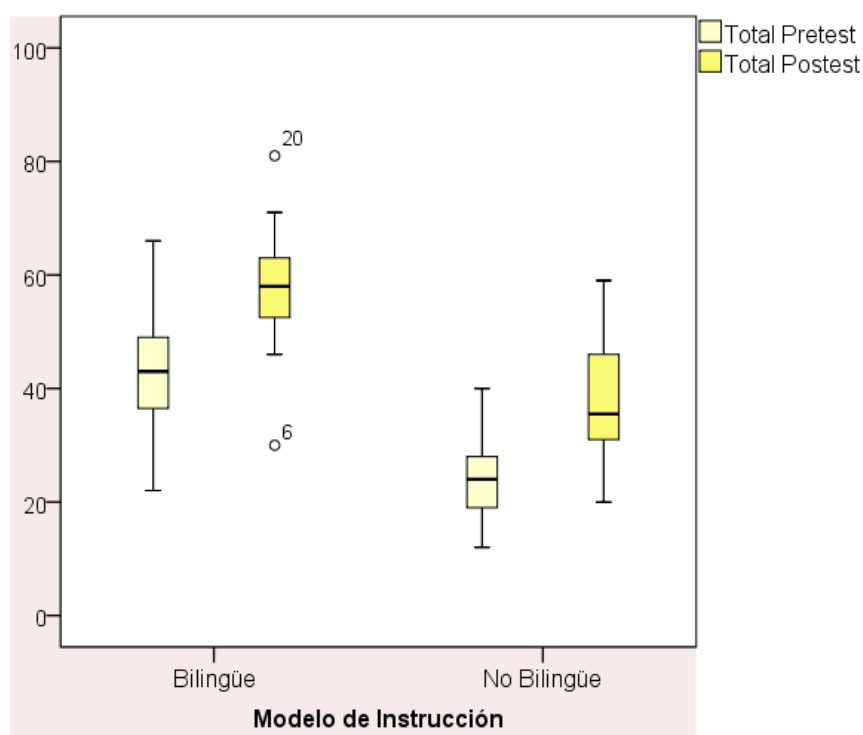
En este apartado presentamos los resultados en relación con el modelo de instrucción cursado por los alumnos, mostrando los datos de ambos momentos agrupados en función de la disponibilidad considerada globalmente (disponibilidad total) y según los seis centros de interés. De esta forma, en cada uno de ellos se realizan tres tipos de análisis atendiendo a: la diferencia por grupos (bilingüe y no-bilingüe), por lenguas (inglés y francés) y por momentos (pretest-postest).

#### ▪ Disponibilidad Total

Centrándonos en la disponibilidad total alcanzada en cada lengua, la tabla 5.72 nos muestra los informes descriptivos de los alumnos que cursan sus estudios en la sección bilingüe y los que no, datos que se encuentran representados por separado en la figura 5.80 para el francés y 5.81 para el inglés.

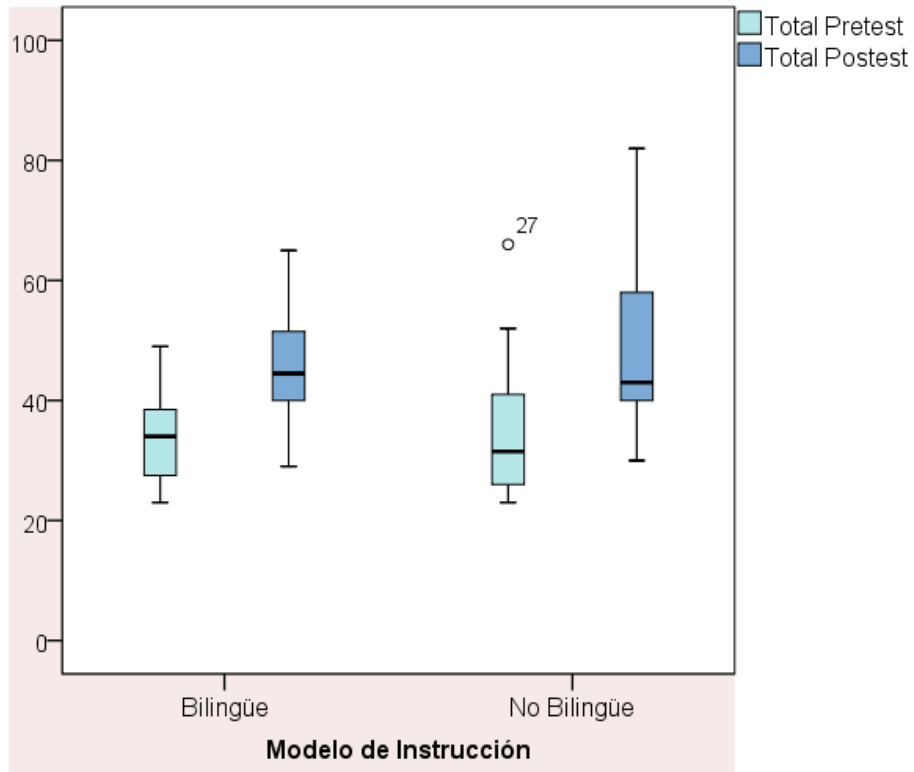
**Figura 5.80**

*Diagrama de cajas de la disponibilidad total en francés según el modelo de instrucción.*



**Figura 5.81**

*Diagrama de cajas de la disponibilidad total en inglés según el modelo de instrucción.*



El examen de la figura 5.80 revela claramente que los resultados de los alumnos del grupo AICLE en esta lengua son mejores que los del No-AICLE, tanto en el pretest como en el postest. Observamos también que la variabilidad de los datos es bastante equilibrada en ambos únicamente con dos valores atípicos en el postest que alcanzan puntuaciones alejadas por debajo (ID6) y por encima (ID20) de su grupo bilingüe. En la figura 5.81, se puede observar que, en inglés, la distribución de los datos se muestra menos homogénea en el grupo no-bilingüe, especialmente en el postest. Además, se observan medias bastante igualadas en ambos momentos, como se refleja de manera más precisa en la tabla de datos (5.72) a continuación.

**Tabla 5.72**

*Descriptivos de la disponibilidad total en inglés y francés según el modelo de instrucción (pretest y postest).*

Modelo de Instrucción		Total Pretest Francés	Total Pretest Inglés	Total Postest Francés	Total Postest Inglés
Bilingüe	N	24	24	24	24
	Media	42,38	33,96	57,50	45,62
	Desv. Típ.	11,154	7,262	9,913	9,059
	Mínimo	22	23	30	29
	Máximo	66	49	81	65
No Bilingüe	N	26	26	26	26
	Media	24,19	35,19	37,42	48,12
	Desv. Típ.	7,430	10,576	10,447	12,054
	Mínimo	12	23	20	30
	Máximo	40	66	59	82

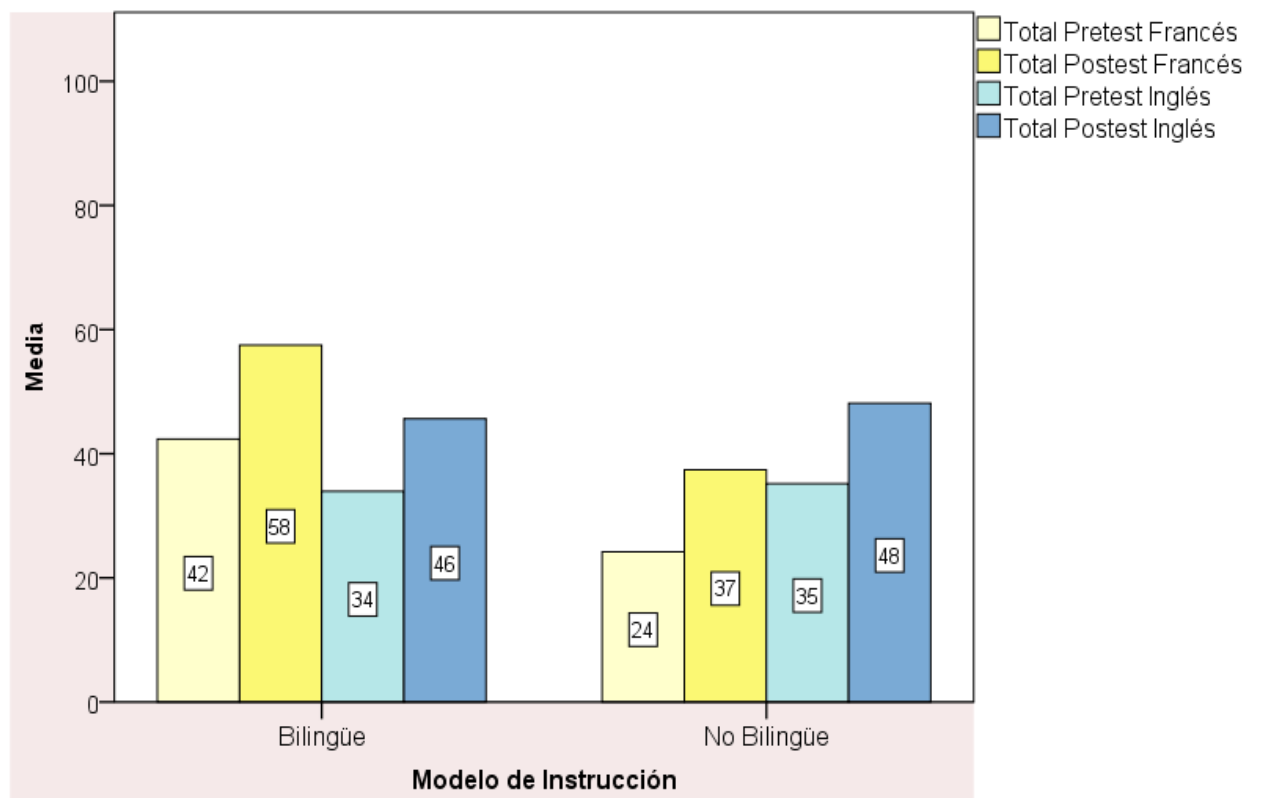
Para verificar que lo que apuntan los datos descriptivos, es decir, que no existen diferencias entre las medias de los alumnos de ambos modelos de instrucción en la primera lengua extranjera –inglés–, llevamos a cabo el análisis inferencial mediante la aplicación de la prueba paramétrica *t* de Student para muestras independientes, la cual, nos confirma estadísticamente que no existen diferencias significativas ni en el pretest ( $t(48)=-.477$ ;  $p=.636$ ) ni en el postest ( $t(48)=-.820$ ;  $p=.416$ ) en cuanto al léxico disponible total de los estudiantes en inglés. En el sentido contrario, la misma prueba nos indica que en francés, el grupo AICLE sí posee una disponibilidad léxica total significativamente mayor que el grupo no-bilingüe tanto en el primer momento del pretest ( $t(48)=6.833$ ;  $p<.000$ ) como en el segundo del postest ( $t(48)=6.957$ ;  $p<.000$ ). Por tanto, debemos rechazar la H15(a) de nuestra investigación al cumplirse solo parcialmente, dado que el grupo bilingüe sí tiene mayor disponibilidad léxica en francés que el grupo no-bilingüe, pero en inglés, se ha comprobado que el grupo no-bilingüe no supera al bilingüe, pues no se dan diferencias significativas entre ellos en esta lengua.

Continuando con el segundo análisis, esta vez entre momentos, agrupamos los resultados en la figura 5.82, donde se aprecia una clara evolución de ambos grupos en las dos lenguas estudiadas del pretest al postest. Para comprobarlo inferencialmente, recurrimos a la prueba *t* de Student para muestras relacionadas (*consultar anexo IX*).

En ella, los resultados nos confirman que se produce un aumento significativo de la disponibilidad léxica total en inglés tanto de grupo bilingüe ( $t(23)=-12.546$ ;  $p<.000$ ) como del no-bilingüe ( $t(25)=-16.730$ ;  $p<.000$ ), y también en francés ( $t(23)=-11.841$ ;  $p<.000$  y  $t(25)=-13.084$ ;  $p<.000$ ), hecho que viene a confirmar nuestra hipótesis H15(c).

### Figura 5.82

*Representación gráfica de la disponibilidad total en ambas lenguas según el modelo de instrucción (pretest y postest).*



Esta figura (5.82), también nos sirve para examinar las diferencias entre las dos lenguas, dado que nos deja ver la superioridad que presenta el grupo bilingüe en francés respecto al inglés en el pretest (con una diferencia de 8 puntos entre las medias) y que se acentúa en el postest (con 12). Inversamente, el grupo no bilingüe muestra esta superioridad en la lengua inglesa con la misma diferencia de medias (11 puntos aproximadamente) en ambos momentos.

El análisis estadístico igual que el anterior, a través de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, nos confirma inferencialmente que el grupo AICLE muestra un léxico disponible significativamente mayor en francés que en inglés en ambos momentos (pretest  $t(23)= 4.197$ ;  $p<.000$  y posttest  $t(23)= 6.275$ ;  $p<.000$ ); al igual que el grupo No-AICLE demuestra más disponibilidad total en inglés también significativa en el primer momento ( $t(25)=-5.840$ ;  $p<.000$ ) y en el segundo ( $t(25)=-4.781$ ;  $p<.000$ ). Por lo tanto, podemos aceptar nuestra hipótesis de trabajo H15(b).

#### ▪ Centros de Interés

Una vez analizado el vocabulario disponible de manera global, pasamos a valorar la disponibilidad por centros de interés siguiendo los mismos pasos que en el apartado anterior. Para ello, inicialmente presentamos los estadísticos descriptivos que reúne las medias, la desviación típica, el máximo y mínimo de los seis centros para cada grupo de estudio en ambos momentos con la tabla 5.73 para el francés y la 5.74 para el inglés. En la primera de ellas, podemos ver que el grupo bilingüe marca una media superior al no-bilingüe en todos los centros de interés del pretest y, como ocurría a nivel global, se realiza todavía más en el postest.

Por su parte, en inglés, los valores medios se muestran más dispares, ya que no en todos los centros el grupo no-bilingüe alcanza mayor disponibilidad que el bilingüe. En el pretest, este grupo obtiene mejores resultados en cuatro de los seis centros (el 01, 02, 03 y 04) mientras que es superado por el grupo bilingüe en el centro 05 y 06. Lo mismo ocurre en el postest aunque en centros diferentes: el grupo No-AICLE tiene mayor media de disponibilidad en los centros 01, 03, 04 y 05, invirtiéndose esta tendencia en los dos restantes.



**Tabla 5.73**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en francés por centros de interés según el modelo de instrucción (pretest y postest).*

	Modelo de Instrucción	N	Media	Desviación típ.	Mínimo	Máximo
01.CORPS Pretest	Bilingüe	24	8,83	2,648	3	14
	No Bilingüe	26	5,23	2,519	1	12
02.REPAS Pretest	Bilingüe	24	11,58	4,745	4	24
	No Bilingüe	26	7,12	2,160	4	12
03.ÉCOLE Pretest	Bilingüe	24	6,75	2,172	1	12
	No Bilingüe	26	2,54	1,208	1	6
04.ANIMAUX Pretest	Bilingüe	24	6,92	2,244	3	11
	No Bilingüe	26	2,50	1,449	0	6
05.VÊTEMENTS Pretest	Bilingüe	24	,17	,381	0	1
	No Bilingüe	26	,00	,000	0	0
06.COULEURS Pretest	Bilingüe	24	8,13	1,727	5	11
	No Bilingüe	26	6,81	2,400	3	11
01.CORPS Postest	Bilingüe	24	10,79	2,105	6	15
	No Bilingüe	26	6,96	2,425	3	13
02.REPAS Postest	Bilingüe	24	15,83	3,886	6	26
	No Bilingüe	26	10,31	2,093	6	15
03.ÉCOLE Postest	Bilingüe	24	8,92	1,909	4	12
	No Bilingüe	26	5,23	1,904	2	9
04.ANIMAUX Postest	Bilingüe	24	11,54	3,007	6	17
	No Bilingüe	26	6,73	2,376	3	12
05.VÊTEMENTS Postest	Bilingüe	24	1,00	1,504	0	5
	No Bilingüe	26	,58	1,172	0	4
06.COULEURS Postest	Bilingüe	24	9,42	1,316	6	11
	No Bilingüe	26	7,62	2,155	4	11

**Tabla 5.74**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en inglés por centros de interés según el modelo de instrucción (pretest y postest).*

	Modelo de Instrucción	N	Media	Desviación típ.	Mínimo	Máximo
01.BODY Pretest	Bilingüe	24	3,96	1,334	1	7
	No Bilingüe	26	4,69	2,276	2	12
02.FOOD Pretest	Bilingüe	24	7,25	1,939	4	11
	No Bilingüe	26	7,62	3,060	2	16
03.SCHOOL Pretest	Bilingüe	24	5,75	2,308	2	10
	No Bilingüe	26	6,15	2,395	2	11
04.ANIMALS Pretest	Bilingüe	24	6,50	1,934	4	12
	No Bilingüe	26	7,12	3,011	4	14
05.CLOTHES Pretest	Bilingüe	24	3,00	1,719	1	9
	No Bilingüe	26	2,92	1,809	1	8
06.COLOURS Pretest	Bilingüe	24	7,50	1,642	5	11
	No Bilingüe	26	6,69	1,490	4	10
01.BODY Postest	Bilingüe	24	4,38	1,173	3	7
	No Bilingüe	26	6,08	2,348	4	15
02.FOOD Postest	Bilingüe	24	12,29	3,569	5	20
	No Bilingüe	26	10,88	3,192	5	17
03.SCHOOL Postest	Bilingüe	24	7,92	2,636	3	12
	No Bilingüe	26	8,54	2,716	4	13
04.ANIMALS Postest	Bilingüe	24	7,75	2,090	4	12
	No Bilingüe	26	9,27	3,516	5	18
05.CLOTHES Postest	Bilingüe	24	3,96	1,805	2	11
	No Bilingüe	26	4,65	2,116	2	9
06. COLOURS Postest	Bilingüe	24	9,33	1,129	7	12
	No Bilingüe	26	8,69	1,289	6	11

Al objeto de comprobar si las diferencias en las puntuaciones obtenidas según el modelo de instrucción son significativas, hemos realizado la prueba *t* de Student con la cual, se confirma que el grupo AICLE supera significativamente al No-AICLE en todos los centros de interés de francés en el pretest, y en cinco de los seis centros del postest. La excepción corresponde al centro 05 *-vêtements-* donde no hay diferencias significativas, tal y como se puede comprobar en la tabla 5.75.

**Tabla 5.75**

*Resultados de la prueba t de Student por centros de interés en francés según el modelo de instrucción (pretest y postest).*

<i>Centros de interés</i>	<b>Valor de t Pretest</b>	<b>Valor de p Pretest</b>	<b>Valor de t Postest</b>	<b>Valor de p Postest</b>
<i>01 corps</i>	4.929	.000	5.942	.000
<i>02 repas</i>	4.341	.000	6.327	.000
<i>03 école</i>	8.571	.000	6.830	.000
<i>04 animaux</i>	8.332	.000	6.302	.000
<i>05 vêtements</i>	2.234	.030	1.114	.271
<i>06 couleurs</i>	2.211	.032	3.530	.001

En inglés, sin embargo, no existen diferencias significativas en ningún centro del pretest entre ambos grupos. Curiosamente, en el postest se repite esta igualdad a excepción del centro 01 *–body–* donde el grupo no-bilingüe obtiene una disponibilidad significativamente mayor que el bilingüe, justo lo contrario de lo que hemos visto en este momento en francés. Dichos resultados quedan reflejados en la tabla 5.76.

**Tabla 5.76**

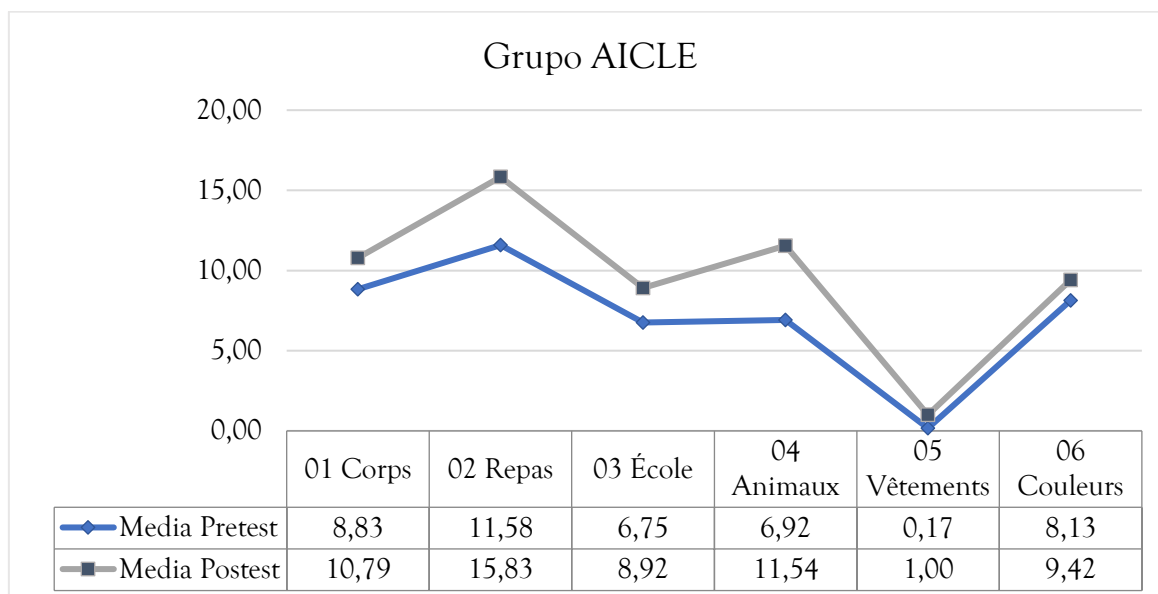
*Resultados de la prueba t de Student por centros de interés en inglés según el modelo de instrucción (pretest y postest).*

<i>Centros de interés</i>	<b>Valor de t Pretest</b>	<b>Valor de p Pretest</b>	<b>Valor de t Postest</b>	<b>Valor de p Postest</b>
<i>01 body</i>	–1.376	.175	–3.200	.002
<i>02 food</i>	–.499	.620	1.472	.148
<i>03 school</i>	–.606	.547	–.820	.416
<i>04 animals</i>	–.852	.399	–1.837	.072
<i>05 clothes</i>	.154	.878	–1.245	.219
<i>06 colours</i>	1.823	.068	1.864	.074

Continuando con el análisis entre los dos momentos de medida del vocabulario disponible de los grupos, nos ayudamos de las figuras 5.83 y 5.84 para poder observar mejor la evolución del grupo bilingüe en francés e inglés, respectivamente.

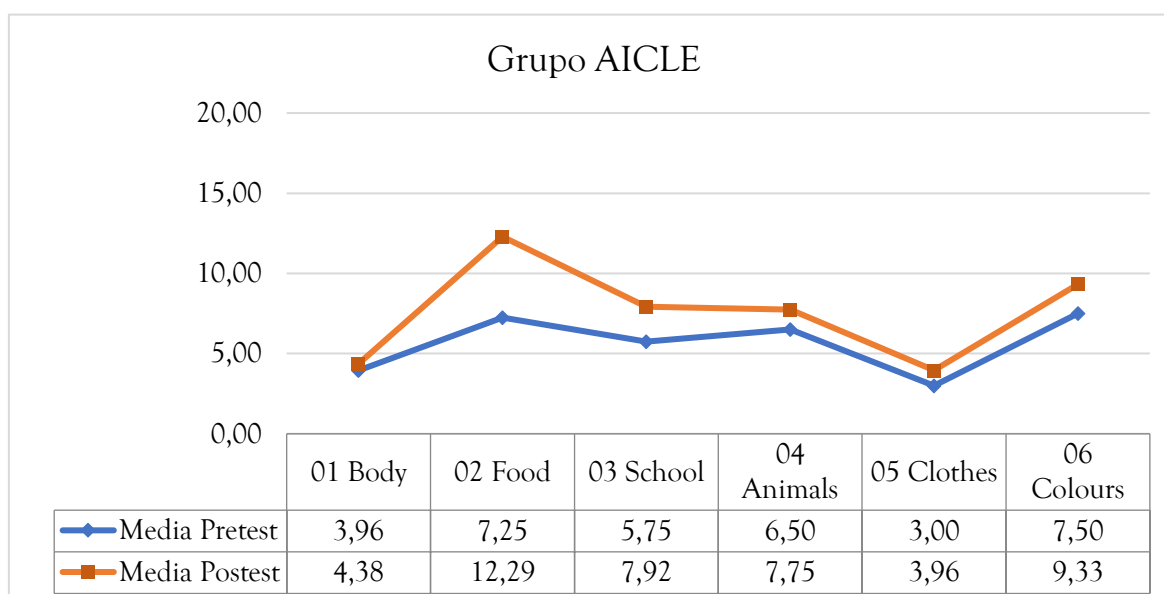
**Figura 5.83**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo AICLE (pretest y postest).*



**Figura 5.84**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo AICLE (pretest y postest)*



Como bien se puede observar, el grupo bilingüe obtiene mejores resultados en el postest que en el pretest tanto en los centros de una como de otra lengua. Al comprobarlo de manera inferencial (tabla 5.77), la *t* de Student indica que, efectivamente, este grupo aumenta su disponibilidad entre ambos momentos en todos los centros de interés de francés y de inglés.

**Tabla 5.77**

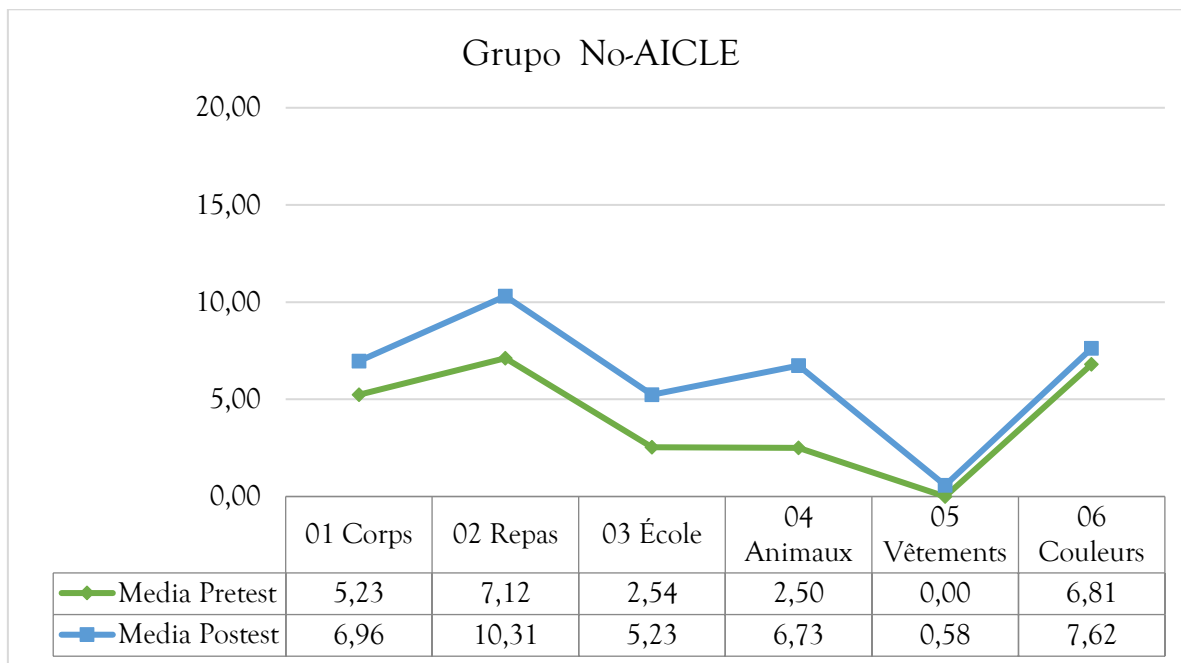
*Resultados de la prueba t de Student en francés e inglés por centros de interés para el grupo AICLE (pretest y postest).*

	Francés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	Inglés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Grupo AICLE	01 corps	-5.799	.000	01 body	-2.632	.015
	02 repas	-5.613	.000	02 food	-7.067	.000
	03 école	-6.114	.000	03 school	-8.117	.000
	04 animaux	-10.799	.000	04 animals	-7.230	.000
	05 vêtements	-2.632	.015	05 clothes	-10.112	.000
	06 couleurs	-4.742	.000	06 colours	-6.543	.000

En lo que respecta al grupo no-bilingüe, las figuras 5.85 y 5.86 representan igualmente la evolución de este grupo entre ambos momentos, apreciando un incremento de la disponibilidad tanto en francés como en inglés de todos los centros de interés. En francés el menor cambio entre ambos momentos de este grupo corresponde al centro 04 (*vêtements*) y por el contrario, los que mayor diferencia muestran entre el pretest y el postest se encuentra en los centros 02 (*repas*), 03 (*école*) y 04 (*animaux*). Igualmente, en inglés, es el centro 02 (*food*) el que muestra un incremento más acusado entre ambas medidas de disponibilidad respecto a los demás, y en el lado opuesto, el centro 01 (*body*) el que tiene menor diferencia entre las medias de los dos momentos.

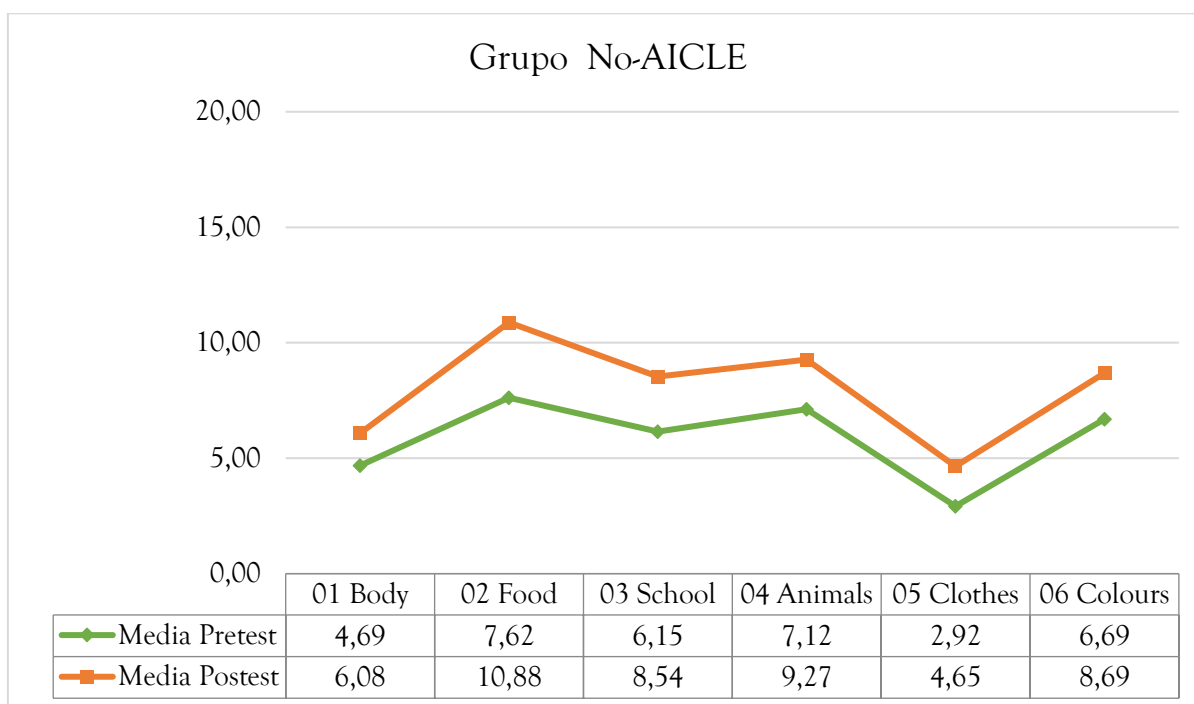
**Figura 5.85**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo No-AICLE (pretest y postest).*



**Figura 5.86**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo No-AICLE (pretest y postest).*



Esta evolución que se observa en las figuras anteriores se constata estadísticamente mediante la prueba *t* de Student (tabla 5.78), cuyos resultados confirman que este grupo también aumenta su disponibilidad entre ambos momentos en todos los centros de interés de francés y de inglés.

**Tabla 5.78**

*Resultados de la prueba t de Student en francés e inglés por centros de interés para el grupo No-AICLE (pretest y postest).*

	Francés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	Inglés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Grupo No-AICLE	01 corps	-6.172	.000	01 body	-7.863	.000
	02 repas	-9.097	.000	02 food	-8,829	.000
	03 école	-8,004	.000	03 school	-6.967	.000
	04 animaux	-9.162	.000	04 animals	-10.130	.000
	05 vêtements	-2.510	.019	05 clothes	-8.805	.000
	06 couleurs	-3.103	.005	06 colours	-9.014	.000

En el último análisis por lenguas, volvemos a aplicar la prueba *t* de Student en cada grupo, la cual, nos revela que el grupo bilingüe tiene una disponibilidad léxica significativamente mayor en francés que en inglés en cuatro de los seis centros de interés ya desde el momento del pretest (01, 02, 03 y 05) siendo los centros 04 y 06 donde la diferencia no resulta significativa.

Esta superioridad en francés se repite en el postest en los cuatro primeros centros, con la excepción del centro 05 donde alcanza más disponibilidad en inglés, y el centro 06 que pasa a ser el único donde no hay diferencias estadísticamente significativas. Todo esto queda recogido a continuación en la tabla 5.79.

**Tabla 5.79**

*Resultados de la prueba t de Student entre idiomas por centros de interés para el grupo AICLE (pretest y postest).*

	<b>Centro de interés</b>	<b>Valor de t Pretest</b>	<b>Valor de p Pretest</b>	<b>Valor de t Postest</b>	<b>Valor de p Postest</b>
<b>Grupo AICLE</b>	01 cuerpo	8.475	.000	13.548	.000
	02 comidas	4.502	.000	3.994	.001
	03 escuela	2.127	.044	2.093	.048
	04 animales	.784	.441	6.430	.000
	05 ropa	-7.882	.000	-5.896	.000
	06 colores	1.646	.113	.347	.732

Por su parte, el grupo no-bilingüe demuestra una disponibilidad léxica significativamente mayor en inglés que en francés en los centros de interés 03, 04 y 05 en el momento del pretest, mientras que en los otros tres, no se diferencia estadísticamente la disponibilidad entre un idioma y otro. Finalmente, en el postest, las diferencias a favor del inglés sobre el francés se dan en cuatro de los seis centros (03, 04, 05 y 06), mientras que en el centro 01 y 02 no se hallan diferencias significativas tal y como se puede ver en la tabla 5.80.

**Tabla 5.80**

*Resultados de la prueba t de Student entre idiomas por centros de interés para el grupo No-AICLE (pretest y postest).*

	<b>Centro de interés</b>	<b>Valor de t Pretest</b>	<b>Valor de p Pretest</b>	<b>Valor de t Postest</b>	<b>Valor de p Postest</b>
<b>Grupo No-AICLE</b>	01 cuerpo	.951	.351	1.485	.150
	02 comidas	-.731	.472	-.945	.354
	03 escuela	-8.018	.000	-7.244	.000
	04 animales	-7.690	.000	-4.026	.000
	05 ropa	-8.238	.000	-8.727	.000
	06 colores	.223	.826	-2.551	.017



## ✚ Resultados según el sexo

### ❖ Pretest y Postest

En relación con la disponibilidad léxica de los chicos y las chicas de nuestro estudio, presentamos los resultados siguiendo el mismo esquema que con la variable anterior.

#### ▪ Disponibilidad Total

Comenzando por la disponibilidad total alcanzada en los dos grupos, exponemos los informes descriptivos de los alumnos de sexo masculino y femenino en cada lengua a través de la tabla 5.81, representados de manera agrupada en la figura 5.87.

**Tabla 5.81**

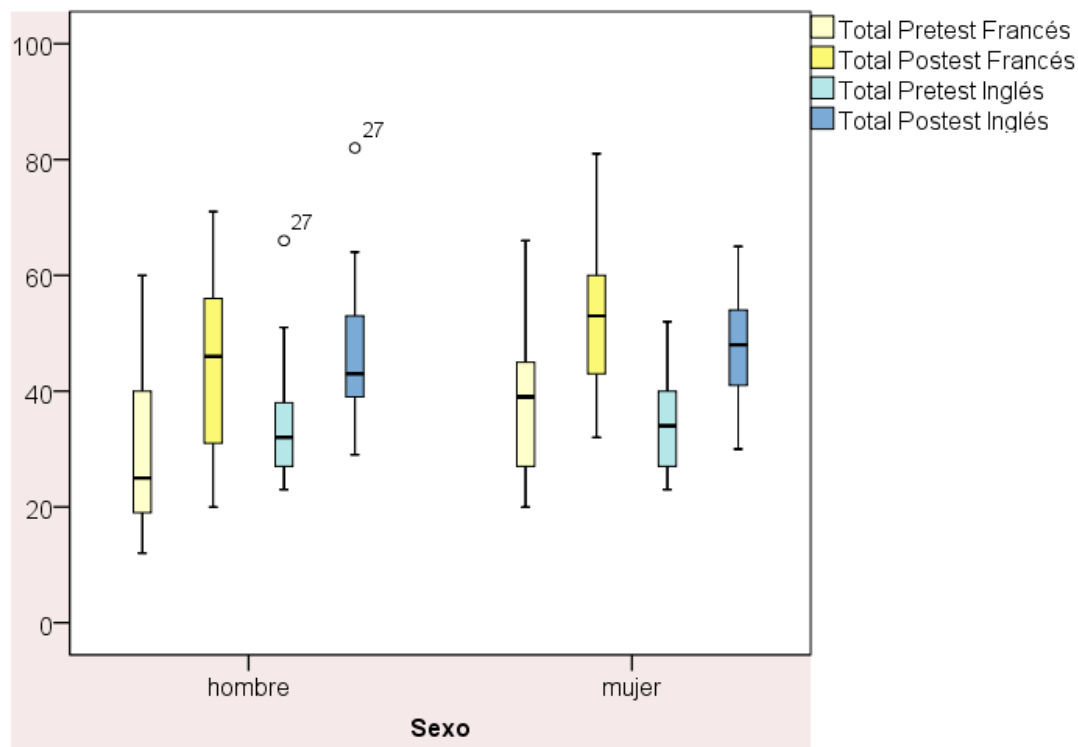
*Descriptivos de la disponibilidad total en inglés y francés según el sexo (pretest y postest).*

Sexo		Total Pretest Francés	Total Pretest Inglés	Total Postest Francés	Total Postest Inglés
hombre	N	29	29	29	29
	Media	29,90	34,66	43,86	45,97
	Mínimo	12	23	20	29
	Máximo	60	66	71	82
	Desv. Típ.	13,321	9,846	14,904	11,166
mujer	N	21	21	21	21
	Media	37,10	34,52	51,48	48,24
	Mínimo	20	23	32	30
	Máximo	66	52	81	65
	Desv. Típ.	11,764	8,103	12,436	10,109

Observando ambos elementos, podemos ver que las chicas obtienen mejores resultados que los chicos tanto en el pretest como en el postest de francés, pero no así en inglés, donde ambos sexos están prácticamente empatados en el pretest y continúan muy igualados en el postest. En cuanto a la distribución de los datos, también vemos que la variabilidad de estos es bastante similar en ambos grupos, volviendo a sobresalir el ID27 como valor atípico con una media muy por encima de su grupo.

**Figura 5.87**

Diagrama de cajas con la disponibilidad léxica total en inglés y francés según el sexo (pretest y postest).



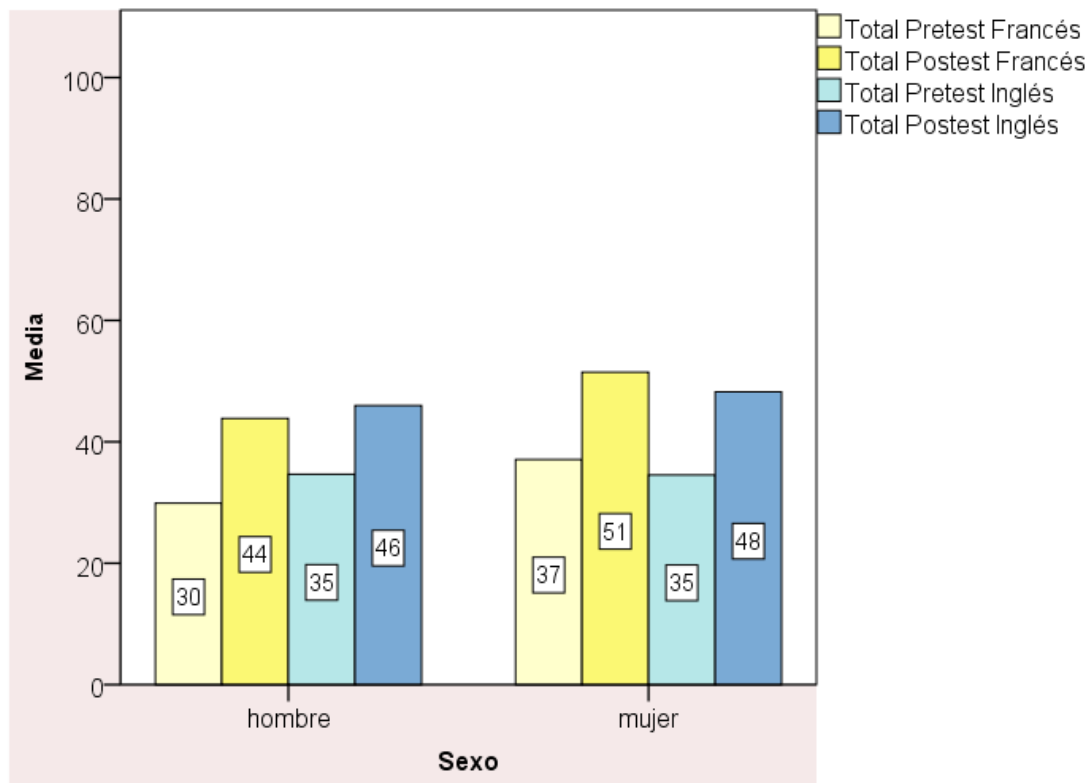
Del análisis inferencial de los datos mediante la  $t$  de Student se deduce que, en francés, a pesar de que las chicas puntúan por encima de los chicos no existen diferencias significativas ni en el pretest ( $t(48)=-1.979$ ;  $p=.054$ ) ni en el postest ( $t(48)=-1.908$ ;  $p=.062$ ). En inglés, tal y como apuntaban las medias igualadas, tampoco se diferencia significativamente la disponibilidad léxica entre los dos sexos, ya sea en el pretest ( $t(48)=.050$ ;  $p=.960$ ) o el postest ( $t(48)=-.739$ ;  $p=.464$ ). Estos resultados nos llevan a rechazar la H16(a) que apuntaba a una superioridad significativa de la disponibilidad de las chicas sobre los chicos en ambas lenguas.

Pasando a valorar la evolución de dicha disponibilidad entre momentos pre y post, la figura 5.88 nos muestra visualmente el incremento que se produce tanto en las chicas como en los chicos en las dos lenguas, y posteriormente, la prueba  $t$  de Student nos confirma de manera inferencial, que en francés los dos grupos aumentan la disponibilidad global del pretest al postest (hombres  $t(28)=-12.629$ ;  $p<.000$  y mujeres  $t(20)=-11.885$ ;  $p<.000$ ), así como también sucede en inglés (chicos  $t(28)=-17.372$ ;  $p<.000$  y chicas

$t(20)=-12.960$ ;  $p<.000$ ), permitiéndonos aceptar la H16(c) ya que “tanto chicas como chicos incrementan su disponibilidad léxica en las dos lenguas”.

### Figura 5.88

Representación gráfica de la disponibilidad léxica total en inglés y francés según el sexo (pretest y postest).



Asimismo, la figura 5.88 también nos permite examinar la disponibilidad léxica total por lenguas, ya que en ella se aprecia perfectamente que mientras los chicos obtienen mejores puntuaciones en inglés que en francés, en el caso de las chicas sucede al contrario. Para verificar la superioridad de disponibilidad en una u otra lengua, realizamos la prueba  $t$  de Student para muestras relacionadas. Gracias a esta, comprobamos que, a pesar de lo que aparenta el gráfico, no encontramos diferencias significativas entre la disponibilidad léxica total de inglés y francés de los chicos ni en el momento del pretest ( $t(28)=-1.837$ ;  $p=.077$ ) ni en el del postest ( $t(28)=-.752$ ;  $p=.459$ ). También en las chicas, aunque puntúan mejor en francés, estas diferencias en cuanto a la disponibilidad léxica total no resultan ser estadísticamente significativas tanto en el primer momento ( $t(20)=.942$ ;  $p=.357$ ) como en el segundo ( $t(20)=.950$ ;  $p=.353$ ). Todo ello conlleva el rechazo de nuestra hipótesis de trabajo H16(b).

▪ Centros de Interés

Analizada la disponibilidad de manera global, seguimos el mismo proceso por centros de interés. Como venimos haciendo, en primer lugar, mostramos las tablas con los estadísticos descriptivos para el francés (tabla 5.82) y para inglés (tabla 5.83) y seguidamente comentamos el análisis inferencial de estos.

**Tabla 5.82**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en francés por centros de interés según el sexo (pretest y postest).*

	Sexo	N	Media	Desviación tıp.	Mínimo	Máximo
01.CORPS Pretest	hombre	29	6,21	3,342	1	14
	mujer	21	8,00	2,550	4	12
02.REPAS Pretest	hombre	29	8,41	4,067	4	19
	mujer	21	10,43	4,308	5	24
03.ÉCOLE Pretest	hombre	29	3,93	2,549	1	9
	mujer	21	5,43	2,803	2	12
04.ANIMAUX Pretest	hombre	29	4,41	3,257	0	11
	mujer	21	4,90	2,364	2	10
05.VÊTEMENTS Pretest	hombre	29	,07	,258	0	1
	mujer	21	,10	,301	0	1
06.COULEURS Pretest	hombre	29	6,86	2,150	3	10
	mujer	21	8,24	2,022	4	11
01.CORPS Postest	hombre	29	8,14	3,102	3	15
	mujer	21	9,71	2,572	5	13
02.REPAS Postest	hombre	29	12,59	4,213	6	20
	mujer	21	13,48	4,070	9	26
03.ÉCOLE Postest	hombre	29	6,45	2,694	2	11
	mujer	21	7,76	2,448	4	12
04.ANIMAUX Postest	hombre	29	8,52	3,952	3	16
	mujer	21	9,76	3,015	5	17
05.VÊTEMENTS Postest	hombre	29	,24	,689	0	3
	mujer	21	1,52	1,662	0	5
06.COULEURS Postest	hombre	29	7,93	2,203	4	11
	mujer	21	9,24	1,411	7	11

A partir de los datos contenidos en dichos descriptivos, podemos apreciar que las chicas superan a los chicos en la mayoría de centros de interés (salvo el particular caso del centro 05) en el pretest, y se repite esta tendencia en el postest. Por su parte, los chicos invierten dicha tendencia en inglés, superando a sus compañeras o estando muy igualados tanto en el primer momento como en el segundo.

**Tabla 5.83**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en inglés por centros de interés según el sexo (pretest y postest).*

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Mínimo	Máximo
01.BODY Pretest	hombre	29	4,55	2,063	1	12
	mujer	21	4,05	1,658	2	8
02.FOOD Pretest	hombre	29	7,34	2,395	4	16
	mujer	21	7,57	2,839	2	14
03.SCHOOL Pretest	hombre	29	5,72	2,374	2	10
	mujer	21	6,29	2,305	2	11
04.ANIMALS Pretest	hombre	29	7,00	2,591	4	14
	mujer	21	6,57	2,521	4	14
05.CLOTHES Pretest	hombre	29	2,97	1,762	1	8
	mujer	21	2,95	1,774	1	9
06.COLOURS Pretest	hombre	29	7,07	1,751	4	11
	mujer	21	7,10	1,411	5	10
01.BODY Postest	hombre	29	5,31	2,238	3	15
	mujer	21	5,19	1,806	3	9
02.FOOD Postest	hombre	29	10,90	3,266	5	17
	mujer	21	12,48	3,487	5	20
03.SCHOOL Postest	hombre	29	7,97	2,809	3	13
	mujer	21	8,62	2,479	5	13
04.ANIMALS Postest	hombre	29	8,76	3,237	4	18
	mujer	21	8,24	2,663	5	16
05.CLOTHES Postest	hombre	29	4,00	1,793	2	9
	mujer	21	4,76	2,189	2	11
06. COLOURS Postest	hombre	29	9,03	1,401	6	12
	mujer	21	8,95	1,024	7	10

Del análisis inferencial mediante la prueba *t* de Student se desprende que, en francés (tabla 5.84), las chicas superan estadísticamente a los chicos solamente en dos centros del pretest (01 y 06), mientras que en el resto no hay diferencias significativas. Sin embargo, en el postest, los dos centros donde se producen diferencias son *vêtements* y *couleurs* (05 y 06), en los que tienen significativamente mejores resultados de nuevo las chicas, no siendo así en los demás.

**Tabla 5.84**

*Resultados de la prueba t de Student entre sexos por centros de interés en francés (pretest y postest).*

Centro de interés	Valor de <i>t</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>t</i> <i>Postest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Postest</i>
01 corps	-2.060	.045	-1.902	.063
02 repas	-1.687	.098	-.748	.458
03 école	-1.967	.055	-1.767	.084
04 animaux	-.587	.560	-1.210	.232
05 vêtements	-.332	.742	-3.745	.000
06 couleurs	-2.289	.027	-2.384	.021

**Tabla 5.85**

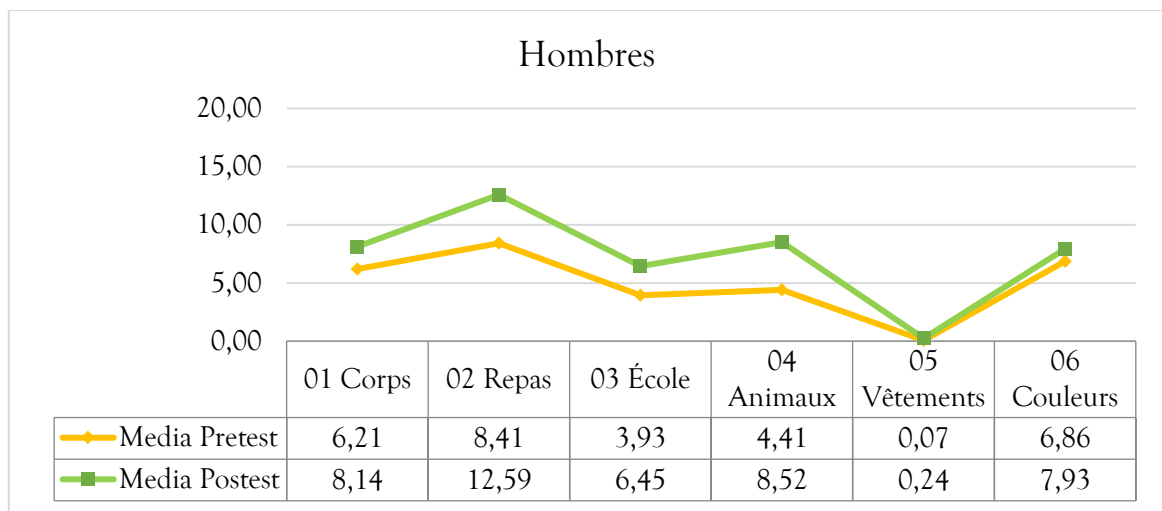
*Resultados de la prueba t de Student entre sexos por centros de interés en inglés (pretest y postest).*

Centro de interés	Valor de <i>t</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>t</i> <i>Postest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Postest</i>
01 body	-7.863	.360	-7.863	.841
02 food	-8.829	.761	-8.829	.107
03 school	-6.967	.408	-6.967	.398
04 animals	-10.130	.562	-10.130	.549
05 clothes	-8.805	.979	-8.805	.183
06 colours	-9.014	.955	-9.014	.821

En inglés, la tabla 5.85 nos muestra que las puntuaciones están muy igualadas entre ambos sexos y no se dan diferencias significativas en ninguno de los seis centros ni de un momento ni de otro. Continuando con el segundo análisis, esta vez entre los dos momentos de medida del vocabulario disponible, observamos la evolución tanto de los chicos (figuras 5.89 y 5.90) como de las chicas (figuras 5.91 y 5.92) en francés e inglés, respectivamente.

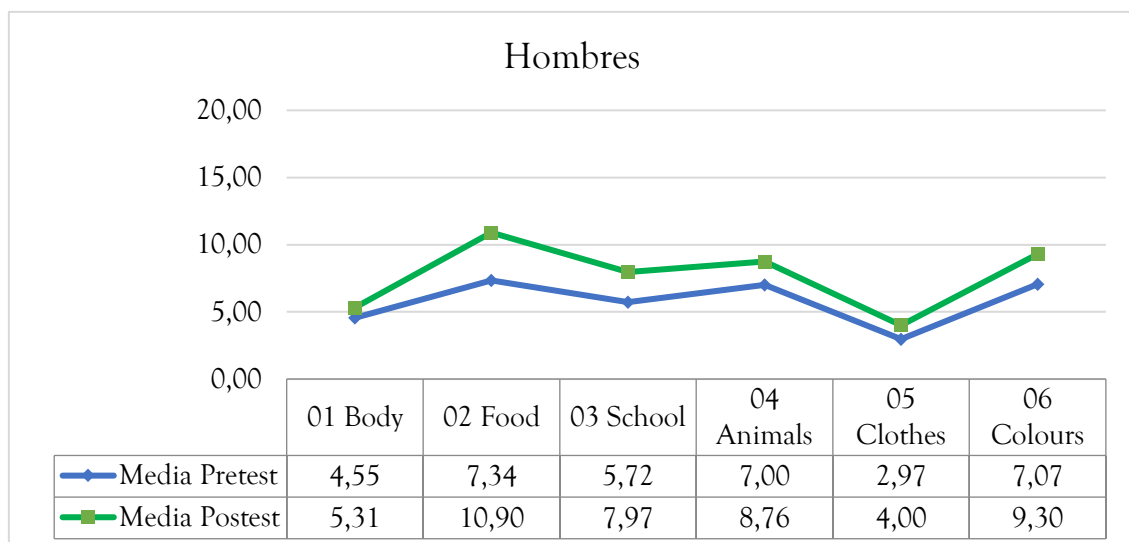
**Figura 5.89**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo masculino (pretest y postest).*



**Figura 5.90**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo masculino (pretest y postest).*



Al realizar la prueba *t* de Student, comprobamos inferencialmente que, tal y como se aprecia en las figuras anteriores, los chicos aumentan significativamente su disponibilidad léxica en todos los centros de inglés y de francés, menos en el centro de *vêtements*. Los resultados de dicha prueba en este grupo se resumen en la tabla 5.86.

**Tabla 5.86**

*Resultados de la prueba t de Student en francés e inglés por centros de interés para el grupo masculino (pretest y postest).*

	Francés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	Inglés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Grupo Hombres	01 corps	-6.236	.000	01 body	-4.683	.000
	02 repas	- 6.818	.000	02 food	-7.282	.000
	03 école	- 7.862	.000	03 school	-8.293	.000
	04 animaux	- 9.789	.000	04 animals	-7.615	.000
	05 vêtements	-1.223	.232	05 clothes	-8.902	.000
	06 couleurs	- 4.708	.000	06 colours	-8.352	.000

Por otro lado, el vocabulario disponible de las chicas crece significativamente desde el pretest al postest en los seis centros de interés tanto de inglés como de francés, tal y como se puede comprobar con los resultados recogidos en la tabla 5.87 del análisis inferencial, y por medio de las figuras 5.91 y 5.92 del análisis descriptivo.

**Tabla 5.87**

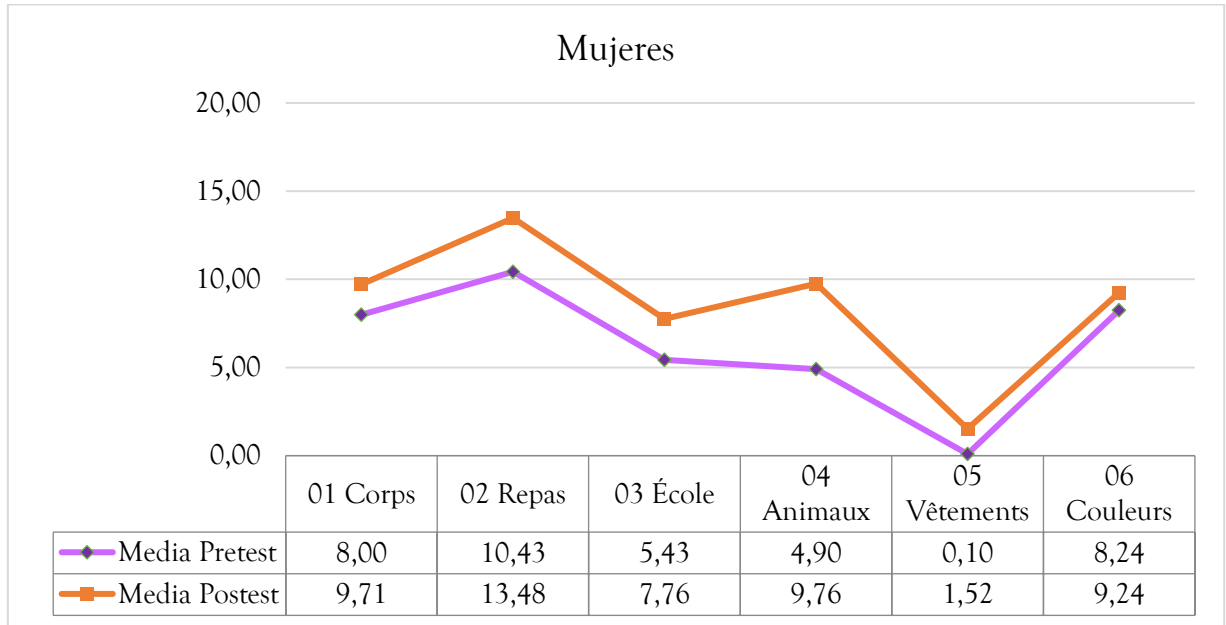
*Resultados de la prueba t de Student en francés e inglés por centros de interés para el grupo femenino (pretest y postest).*

	Francés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	Inglés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Grupo Mujeres	01 corps	-5.832	.000	01 body	-4.930	.000
	02 repas	- 6.549	.000	02 food	-7.220	.000
	03 école	- 6.041	.000	03 school	-6.352	.000
	04 animaux	- 10.346	.000	04 animals	-9.597	.000
	05 vêtements	-3.943	.001	05 clothes	-8.455	.000
	06 couleurs	- 3.022	.007	06 colours	-6.884	.000



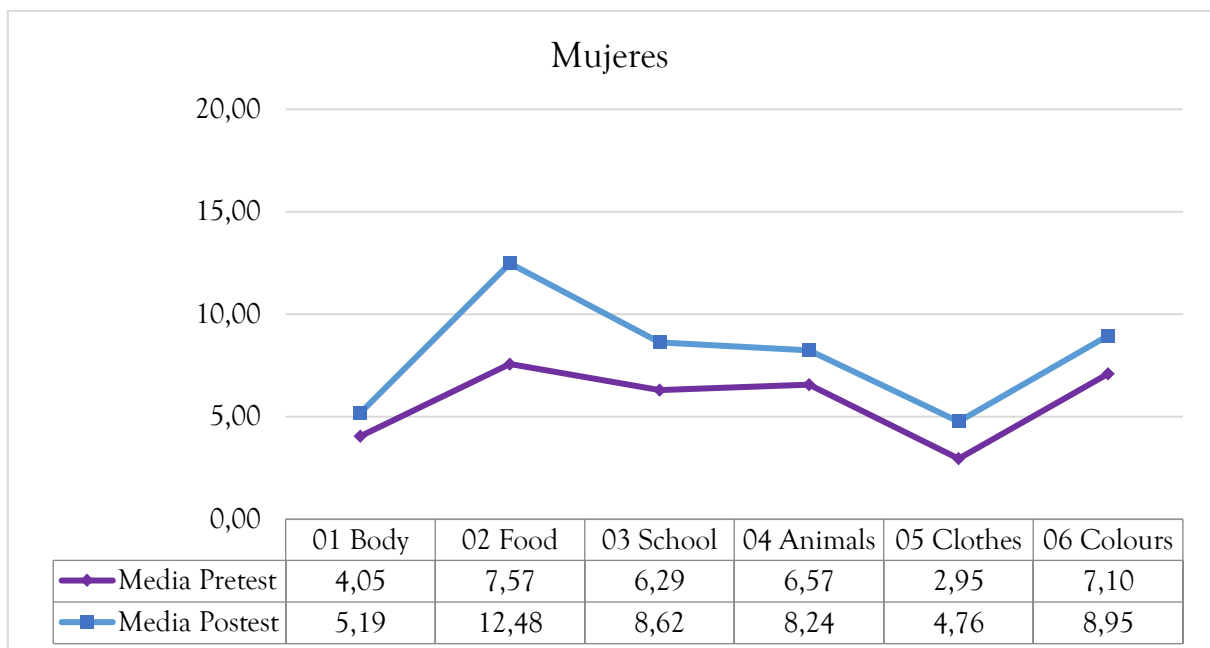
**Figura 5.91**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo femenino (pretest y postest).*



**Figura 5.92**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo femenino (pretest y postest).*



Para terminar, en lo que respecta al contraste entre lenguas, a nivel descriptivo predomina una lengua sobre la otra en cada sexo: los chicos destacan en inglés y las chicas en el francés, en cuanto a léxico disponible se refiere. No obstante, las pruebas estadísticas (*t* de Student en todos los casos) nos indican que en el grupo masculino, la disponibilidad léxica con la que parten en el pretest es significativamente mayor en inglés que en francés en tres centros de interés (03, 04 y 05), mientras que en el primer centro de interés (01), se produce la situación contraria, tienen mejor disponibilidad léxica en francés desde el punto de vista estadístico. En los centros restantes (06 y 02) no se producen diferencias significativas entre ambos idiomas en el momento del pretest. Todo esto se da de manera distinta en el posttest, puesto que encontramos diferencias significativas en cinco de los seis centros de interés, pero en este caso, son dos a favor del francés (01 y 02) y tres a favor del inglés (03, 05 y 06) pasando el centro de los animales (04), a ser el único donde no se dan diferencias estadísticamente significativas entre un idioma y otro, como se recoge en la tabla 5.88.

**Tabla 5.88**

*Resultados de la prueba t de Student entre idiomas por centros de interés para el grupo masculino (pretest y posttest).*

	Centro de interés	Valor de <i>t</i> Pretest	Valor de <i>p</i> Pretest	Valor de <i>t</i> Posttest	Valor de <i>p</i> Posttest
Grupo Hombres	01 cuerpo	2.322	.028	3.823	.001
	02 comidas	-.500	.621	2.332	.027
	03 escuela	-3.071	.005	-2.368	.025
	04 animales	-3.566	.001	-.287	.776
	05 ropa	-8.865	.000	-10.437	.000
	06 colores	1.269	.215	-3.339	.002

Por lo tanto, la superioridad de disponibilidad léxica que aparentaban a priori los chicos en inglés sobre el francés, no ha sido tan clara, pues solo es significativa en la mitad de centros, e incluso, hemos encontrado dos de ellos donde era mayor en francés. En el pretest del grupo femenino, encontramos una disponibilidad léxica significativamente mayor en francés que en inglés en la mitad de los centros de interés: el cuerpo, las comidas y los colores. Al igual que ocurre con sus compañeros, sólo hay un

centro donde se produce la circunstancia contraria, esta vez, en el de la ropa, donde tienen mayor disponibilidad en inglés, estadísticamente hablando. Los dos centros donde no se producen diferencias son los animales y la escuela. Finalmente, en el postest, contrariamente a lo esperado, hallamos que este grupo sólo apunta una disponibilidad léxica significativamente mayor en dos centros de interés: en el cuerpo a favor del francés, y en la ropa a favor del inglés. En el resto de centros las diferencias no resultan estadísticamente significativas, tal y como se puede observar en la tabla 5.89.

**Tabla 5.89**

*Resultados de la prueba t de Student entre idiomas por centros de interés para el grupo femenino (pretest y postest).*

	<b>Centro de interés</b>	<b>Valor de t Pretest</b>	<b>Valor de p Pretest</b>	<b>Valor de t Postest</b>	<b>Valor de p Postest</b>
<b>Grupo Mujeres</b>	01 cuerpo	6.637	.000	5.780	.000
	02 comidas	2.638	.016	.960	.349
	03 escuela	-1.152	.263	-1.413	.173
	04 animales	-2.084	.050	1.696	.105
	05 ropa	-7.176	.000	-4.842	.000
	06 colores	2.383	.027	.810	.428

A la vista de estos resultados, no solo hemos comprobado que no en todos los centros de interés, el léxico disponible de francés era mayor que el de inglés, sino que, en el momento final, la disponibilidad léxica de las chicas en uno y otro idioma está bastante más igualado que en sus compañeros masculinos.

## Resultados según los estudios extraescolares

### ❖ Pretest y Postest

#### ▪ Disponibilidad Total

Si consideramos la realización de estudios extraescolares en las cuatro variantes anteriormente descritas, la tabla 5.90. nos muestra los estadísticos descriptivos de la disponibilidad total de cada grupo de ambas lenguas en el pretest y el postest.

**Tabla 5.90**

*Descriptivos de la disponibilidad total en inglés y francés según estudios extraescolares (pretest y postest).*

Estudios Extraescolares		Total Pretest Francés	Total Posttest Francés	Total Pretest Inglés	Total Posttest Inglés
Inglés	N	11	11	11	11
	Media	27,82	43,55	38,73	53,45
	Mínimo	17	25	26	40
	Máximo	49	63	66	82
	Desv. típ.	10,769	11,691	12,174	12,856
Francés	N	1	1	1	1
	Media	42,00	61,00	38,00	55,00
	Mínimo	42	61	38	55
	Máximo	42	61	38	55
	Desv. típ.	.	.	.	.
Ambos	N	4	4	4	4
	Media	35,25	48,50	29,50	40,25
	Mínimo	27	43	23	30
	Máximo	51	56	37	52
	Desv. típ.	10,905	5,568	6,608	10,079
Ninguno	N	34	34	34	34
	Media	34,03	47,62	33,76	45,35
	Mínimo	12	20	23	29
	Máximo	66	81	52	65
	Desv. típ.	13,947	15,773	7,955	9,283

A partir de los datos mostrados, podemos advertir que, en francés, tanto los alumnos que realizan estudios extraescolares en ambos idiomas como los que no realizan ninguno, son los que mejores resultados obtienen junto al caso del participante que los realiza en francés en los dos momentos. En inglés, el grupo que más disponibilidad demuestra es precisamente el que cursa estudios extraescolares en esta misma lengua.

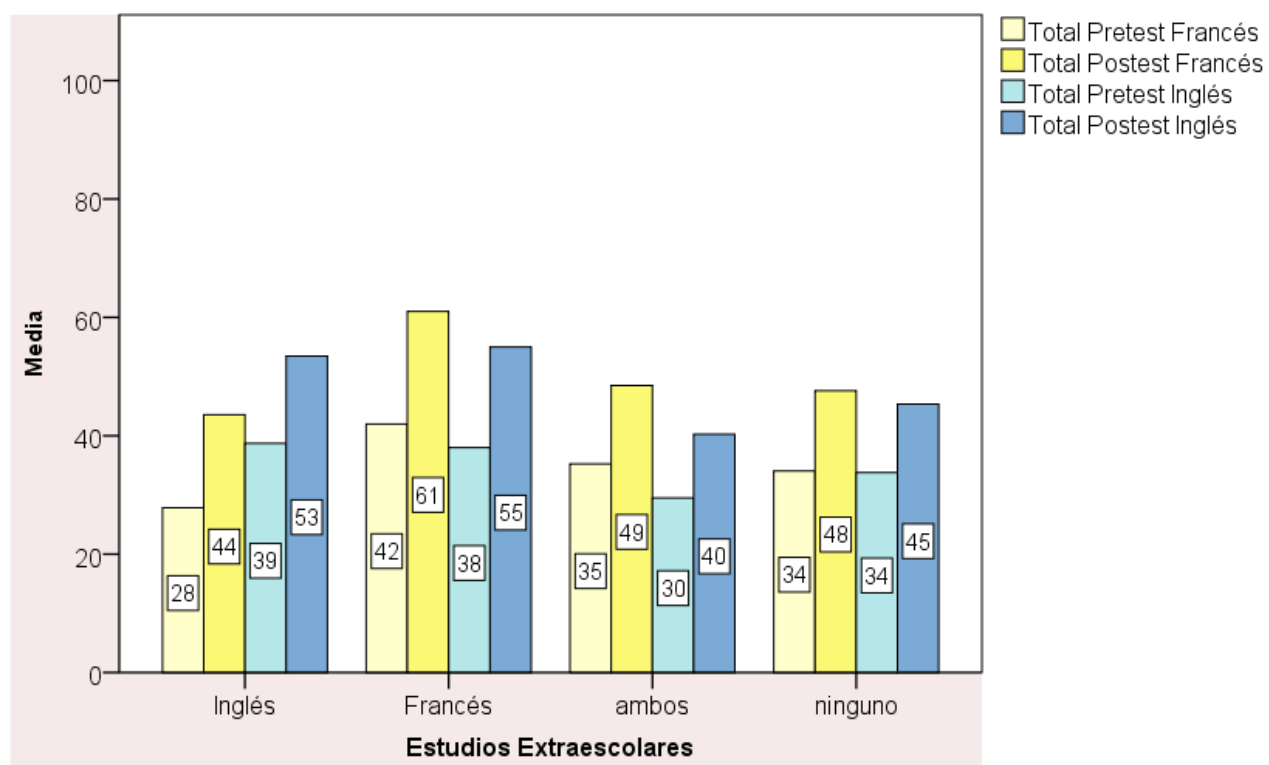
Para constatar si las diferencias que hemos apuntado son estadísticamente significativas, hemos realizado, una vez verificados los supuestos de aleatoriedad, normalidad y homocedasticidad, una prueba paramétrica, la prueba ANOVA de 1 factor, cuyos resultados en francés (pretest  $F=,835$ ,  $p=,481$  y postest  $F=,554$ ,  $p=,648$ ) y en inglés (pretest  $F=1,353$ ,  $p=,269$  y postest  $F=2,544$   $p=,068$ ) nos indican que se acepta la hipótesis nula y, por lo tanto, la igualdad estadística respecto al total de vocabulario disponible de los grupos. Este resultado contradice nuestra hipótesis H17(a), puesto que se ha comprobado que los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas no tienen un léxico disponible mayor que aquellos que no realizan ninguno.

Atendiendo a la disponibilidad total que cada grupo posee en una y otra lengua, la figura 5.93 nos representa las medias que se recogían en la tabla 5.90. En ella se puede observar que el grupo que realiza estudios extraescolares en inglés obtiene mejores resultados de léxico disponible en esa lengua, tanto en el pretest como en el postest, al igual que le sucede al participante que cursa estudios extraescolares en francés. Siguiendo con el grupo que realiza estudios extraescolares en ambos idiomas, aparentemente, muestra mayor disponibilidad total en francés que en inglés en los dos momentos, mientras que el grupo que no realiza estudios extraescolares de ninguna lengua obtiene puntuaciones bastante igualadas entre ellas.

Del análisis inferencial de los datos mediante la prueba *t* de Student, se desprende que el único grupo que muestra un léxico disponible significativamente mayor en una lengua que en otra, es el grupo de estudios extraescolares en inglés, siendo superior en la primera lengua extranjera (pretest  $t=-2,693$   $p=,023$  y postest  $t=-2,407$   $p=,037$ ). En el resto de grupos, no hay diferencias significativas en cuanto a la disponibilidad léxica entre ambas lenguas ni en el pretest: grupo 3  $t=2,025$   $p=,136$  y grupo 4  $t=,114$   $p=,910$ ; ni en el postest: grupo 3  $t=2,187$   $p=,117$  y grupo 4  $t=,849$   $p=,402$ .

**Figura 5.93**

Representación gráfica de la disponibilidad léxica total en inglés y francés según estudios extraescolares (pretest y postest).



Vistos estos datos, no podemos aceptar la H17(b) que decía que “*no hay diferencias de disponibilidad léxica entre lenguas en los grupos que realizan y no, estudios extraescolares*”, puesto que el primer grupo sí que dispone significativamente de mayor vocabulario en inglés que en francés.

En cuanto al tercer y último contraste de la disponibilidad total entre los momentos del pretest y el postest, el gráfico de la figura 5.93 nos deja ver que todos los grupos muestran mayor léxico disponible en el segundo momento (postest). Al realizar la prueba inferencial *t* de Student para comprobarlo, concluimos que, efectivamente, sí se produce un incremento significativo desde el punto de vista estadístico de la disponibilidad total en todos los grupos (salvo en el caso del 2 que no se puede comprobar) entre el momento del pretest y del postest, tanto en francés como en inglés, dejando resumidos los resultados en la tabla 5.91. y las pruebas completas en el anexo IX.

**Tabla 5.91**

*Resultados de la prueba t de Student para MR en francés e inglés entre el pretest y postest según estudios extraescolares.*

	<i>Grupo</i>	<i>Valor de t</i>	<i>Valor de p</i>
<i>FRANCÉS</i>	<i>Estudios extra en Inglés</i>	-13.932	.000
	<i>Estudios extra en Francés</i>	-	-
	<i>Estudios extra en Ambos</i>	-4.766	.018
	<i>Estudios extra en Ninguno</i>	-12.565	.000
<i>INGLÉS</i>	<i>Estudios extra en Inglés</i>	-10.972	.000
	<i>Estudios extra en Francés</i>	-	-
	<i>Estudios extra en Ambos</i>	-3.867	.031
	<i>Estudios extra en Ninguno</i>	-17.713	.000

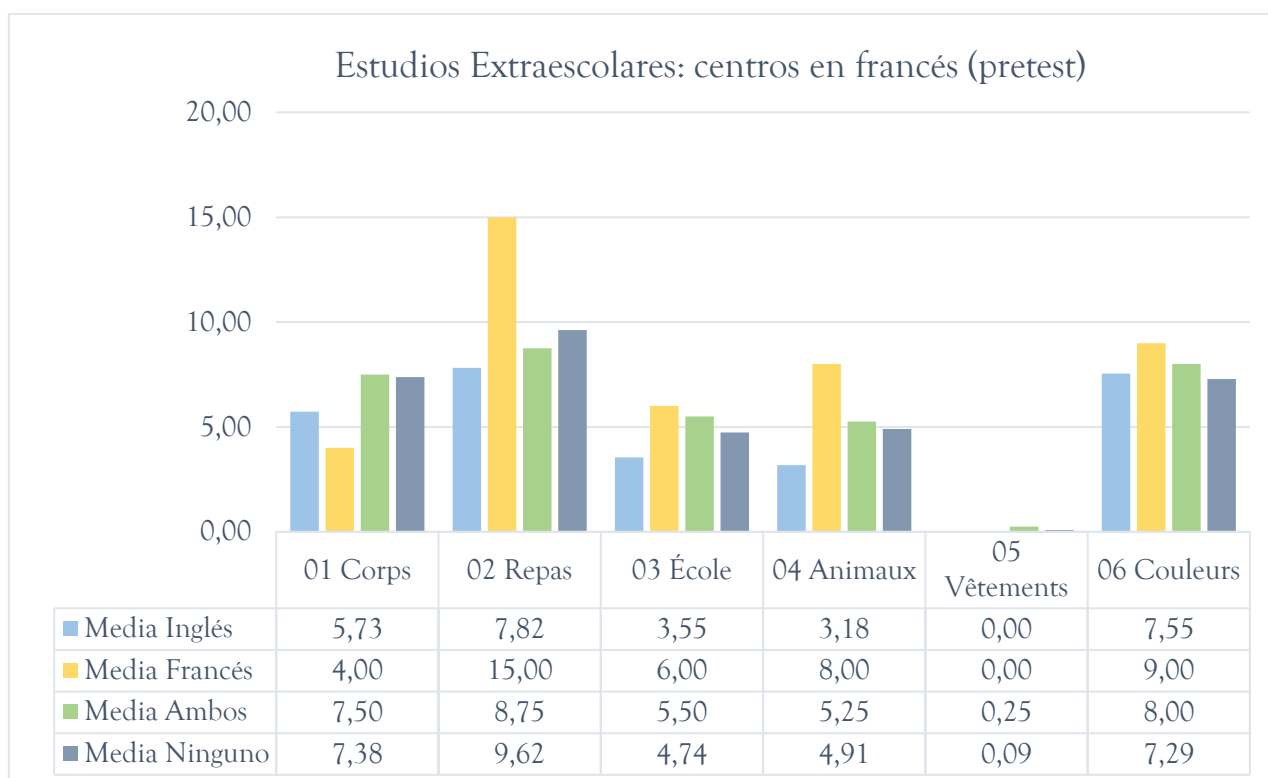
Según estos resultados, podemos aceptar la H17(c) de nuestra investigación, ya que “*todos los grupos de realización de estudios extraescolares muestran un aumento de su léxico disponible en ambas lenguas*”. Por lo tanto, pasamos ahora a verificar si estos resultados obtenidos en cuanto a la disponibilidad total se replican por centros de interés en cada idioma.

#### ▪ Centros de Interés

Debido al gran volumen de elementos tanto en gráficos como en tablas de descriptivos, en este apartado vamos a dividir los datos de cada idioma por momentos de medida (pretest y postest). Para el primer análisis entre grupos, la figura 5.94(a) representa las medias contenidas en la tabla 5.92(a), donde además se recogen el resto de descriptivos de la disponibilidad léxica en cada centro de interés de francés de los distintos grupos atendiendo a la realización o no de estudios extraescolares.

**Figura 5.94(a)**

*Representación gráfica de la disponibilidad léxica por centros de interés en francés según la realización de estudios extraescolares (pretest).*



De esta forma, podemos observar en los datos que, en el momento del pretest, no hay ningún grupo que sobresalga claramente de los demás en cuanto a vocabulario disponible. Sin embargo, sí que podríamos decir que el grupo que realiza estudios extraescolares en ambos idiomas es el que mejores puntuaciones ha obtenido en cinco de los seis centros de interés, aunque solo si omitimos los resultados del participante de estudios extraescolares en francés en tres de ellos (*école, animaux y couleurs*).

En los centros 01 y 05 (*corps y vêtements*) este grupo es el que alcanza una media mayor que la del resto y en el centro 02 (*repas*) el estudiante que realiza estudios extraescolares en francés es el que mejor resultado tiene, seguido del grupo que no cursa estudios extracurriculares en ninguna lengua.



**Tabla 5.92(a)**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en francés por centros de interés según estudios extraescolares (pretest).*

Estudios Extraescolares		1.Corps Pretest	2.Repas Pretest	3.École Pretest	4.Animaux Pretest	5.Vêtemen ts Pretest	6.Couleurs Pretest
Inglés	Media	5,73	7,82	3,55	3,18	,00	7,55
	N	11	11	11	11	11	11
	Desv. típ.	2,970	3,341	2,207	2,272	,000	2,339
	Mínimo	1	5	1	0	0	4
	Máximo	11	14	8	7	0	11
Francés	Media	4,00	15,00	6,00	8,00	,00	9,00
	N	1	1	1	1	1	1
	Desv. típ.						
	Mínimo	4	15	6	8	0	9
	Máximo	4	15	6	8	0	9
Ambos	Media	7,50	8,75	5,50	5,25	,25	8,00
	N	4	4	4	4	4	4
	Desv. típ.	2,646	2,217	3,109	3,202	,500	1,414
	Mínimo	4	7	3	3	0	6
	Máximo	10	12	10	10	1	9
Ninguno	Media	7,38	9,62	4,74	4,91	,09	7,29
	N	34	34	34	34	34	34
	Desv. típ.	3,210	4,593	2,864	2,968	,288	2,263
	Mínimo	1	4	1	0	0	3
	Máximo	14	24	12	11	1	11

En el momento del postest, los datos de la tabla 5.92(b) representados en la figura 5.94(b), nos permiten observar que, dejando a un lado el caso del participante con estudios extraescolares en francés en todos los centros por no poder incluirlo posteriormente en el análisis inferencial, los resultados son bastante más igualados que en el momento anterior. Incluso, por centros, en la mitad de ellos (*corps*, *repas* y *école*), el grupo sin estudios extraescolares es el que mayor disponibilidad demuestra y en la otra mitad (*animaux*, *vêtements* y *couleurs*) es el grupo contrario, con estudios extraescolares en ambos idiomas el que supera en puntuación al resto, manteniendo la igualdad en tres centros en los que destaca cada grupo.

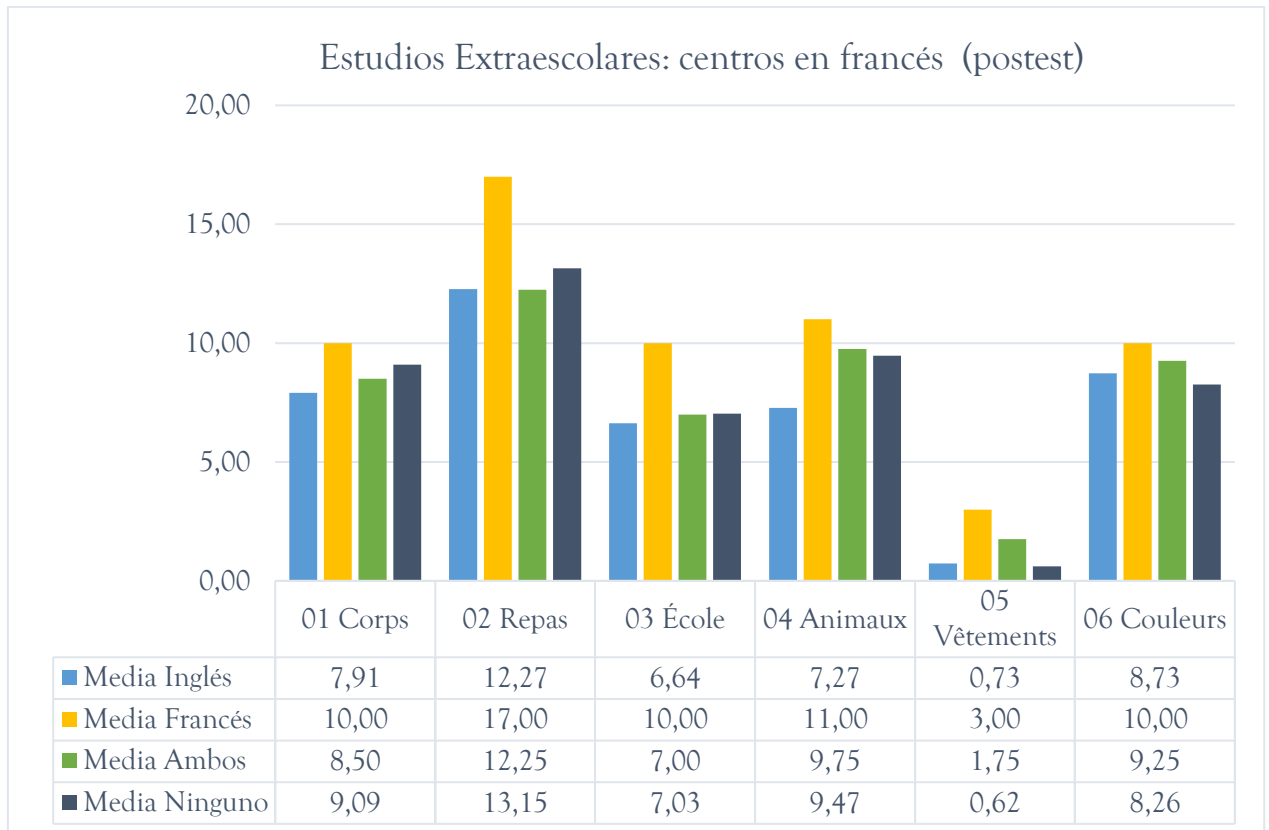
**Tabla 5.92(b)**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en francés por centros de interés según estudios extraescolares (postest).*

Estudios Extraescolares		1.Corps Postest	2.Repas Postest	3.École Postest	4.Animau x Postest	5.Vêtement s Postest	6.Couleur s Postest
Inglés	Media	7,91	12,27	6,64	7,27	,73	8,73
	N	11	11	11	11	11	11
	Desv. típ.	2,809	3,069	2,803	2,611	1,272	1,849
	Mínimo	4	8	3	4	0	5
	Máximo	13	19	12	13	3	11
	Varianza	7,891	9,418	7,855	6,818	1,618	3,418
Francés	Media	10,00	17,00	10,00	11,00	3,00	10,00
	N	1	1	1	1	1	1
	Desv. típ.	.	.	.	.	.	.
	Mínimo	10	17	10	11	3	10
	Máximo	10	17	10	11	3	10
	Varianza	.	.	.	.	.	.
Ambos	Media	8,50	12,25	7,00	9,75	1,75	9,25
	N	4	4	4	4	4	4
	Desv. típ.	1,291	1,893	2,160	1,708	2,363	1,258
	Mínimo	7	11	5	8	0	8
	Máximo	10	15	10	12	5	11
	Varianza	1,667	3,583	4,667	2,917	5,583	1,583
Ninguno	Media	9,09	13,15	7,03	9,47	,62	8,26
	N	34	34	34	34	34	34
	Desv. típ.	3,185	4,633	2,702	3,948	1,181	2,136
	Mínimo	3	6	2	3	0	4
	Máximo	15	26	12	17	4	11
	Varianza	10,143	21,463	7,302	15,590	1,395	4,564

**Figura 5.94(b)**

*Representación gráfica de la disponibilidad léxica en francés por centros de interés según la realización de estudios extraescolares (postest).*



Recurrimos como siempre al análisis inferencial para comprobar si esta tendencia se cumple a nivel estadístico, y aplicamos la prueba paramétrica ANOVA de 1 factor, con la cual, contrariamente a lo esperado, aceptamos la hipótesis nula en todos los centros de interés de francés tanto en el pretest como en el postest. Esto quiere decir que no existen diferencias significativas entre los grupos en ningún centro de interés de esta lengua ya sea en un momento de medida u otro (tabla 5.93).

**Tabla 5.93**

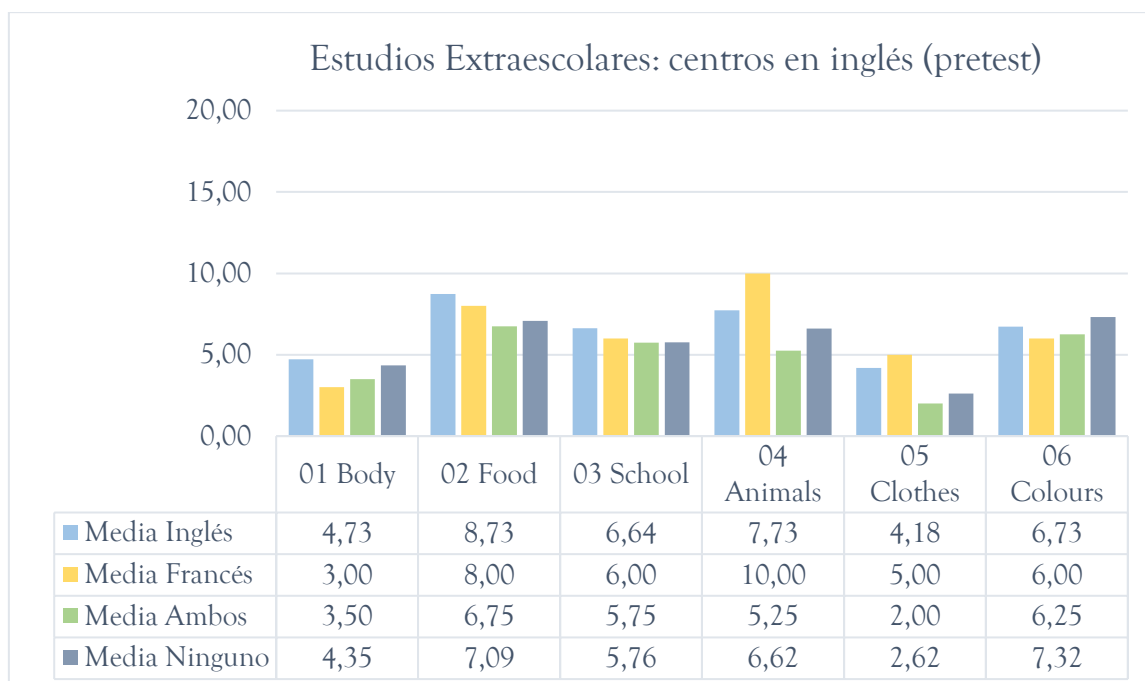
Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor entre los grupos de realización de estudios extraescolares por centros de interés en francés (pretest y postest).

Centro de interés	Valor de F Pretest	Valor de p Pretest	Valor de F Postest	Valor de p Postest
01 corps	1.116	.352	.489	.692
02 repas	1.141	.342	.466	.707
03 école	.791	.505	.482	.696
04 animaux	1.589	.205	1.206	.318
05 vêtements	.857	.470	1.868	.148
06 couleurs	.303	.823	.561	.644

Realizamos el mismo proceso en la lengua inglesa comenzando por el análisis descriptivo del momento del pretest a través de la figura 5.95(a) y la tabla 5.94(a), para posteriormente, exponer el correspondiente del postest con la figura 5.95(b) y la tabla 5.94(b).

**Figura 5.95(a)**

Representación gráfica de la disponibilidad léxica en inglés por centros de interés según la realización de estudios extraescolares (pretest).



**Tabla 5.94(a)**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en inglés por centros de interés según estudios extraescolares (pretest).*

Estudios Extraescolares		1.Body Pretest	2.Food Pretest	3.School Pretest	4.Animals Pretest	5.Clothes Pretest	6.Colours Pretest
Inglés	Media	4,73	8,73	6,64	7,73	4,18	6,73
	N	11	11	11	11	11	11
	Desv. típ.	2,649	3,101	2,541	2,901	2,639	1,421
	Mínimo	2	5	2	4	1	5
	Máximo	12	16	10	14	9	9
	Varianza	7,018	9,618	6,455	8,418	6,964	2,018
Francés	Media	3,00	8,00	6,00	10,00	5,00	6,00
	N	1	1	1	1	1	1
	Desv. típ.	.	.	.	.	.	.
	Mínimo	3	8	6	10	5	6
	Máximo	3	8	6	10	5	6
	Varianza	.	.	.	.	.	.
Ambos	Media	3,50	6,75	5,75	5,25	2,00	6,25
	N	4	4	4	4	4	4
	Desv. típ.	1,291	3,304	1,258	1,893	,816	,500
	Mínimo	2	3	4	4	1	6
	Máximo	5	11	7	8	3	7
	Varianza	1,667	10,917	1,583	3,583	,667	,250
Ninguno	Media	4,35	7,09	5,76	6,62	2,62	7,32
	N	34	34	34	34	34	34
	Desv. típ.	1,704	2,261	2,413	2,412	1,231	1,718
	Mínimo	1	2	2	4	1	4
	Máximo	8	14	11	14	5	11
	Varianza	2,902	5,113	5,822	5,819	1,516	2,953

Por medio de estas podemos apreciar que, al contrario de lo que ocurría a priori en la lengua francesa, en inglés sí se puede distinguir un grupo cuyos resultados de disponibilidad destacan en todos los centros de interés sobre el resto, y es precisamente el que realiza estudios extraescolares en inglés. A la hora de comprobar si las observaciones comentadas a nivel descriptivo se cumplen de manera inferencial, debemos aplicar una prueba no paramétrica en el centro 05 al ser el único que presenta datos heterocedásticos y no cumplen la prueba de Levene ( $p < .000$ ), en cuyo caso corresponde

la prueba H de Kruskal-Wallis (*clothes*  $H= 5.941$ ;  $p=.115$ ). Para el resto de centros de interés utilizamos la ANOVA de 1 factor, cuyos resultados demuestran que no existen diferencias entre los grupos en ninguno de los centros de interés de inglés, tal y como se muestra en la tabla 5.95 a continuación:

**Tabla 5.95**

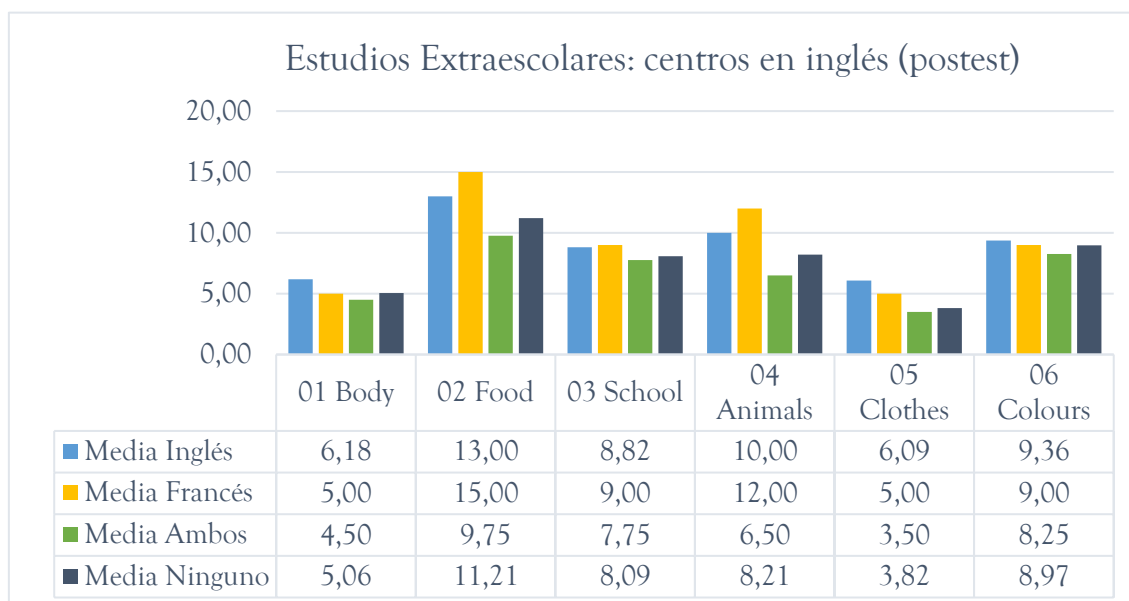
*Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor por centros de interés en inglés según la realización de estudios extraescolares (pretest).*

Centro de interés	Valor de <i>F Pretest</i>	Valor de <i>p Pretest</i>
01 <i>body</i>	.563	.642
02 <i>food</i>	1.270	.296
03 <i>school</i>	.382	.767
04 <i>animals</i>	1.625	.196
06 <i>colours</i>	.947	.426

Posteriormente, si de nuevo dejamos al margen la situación 2 (*Francés*), una vez más, en el centro 02 y 04 (*food* y *animals*), parece que el grupo de estudios extraescolares en esta lengua muestra mayor disponibilidad léxica en todos los centros de interés en el momento del postest, que el grupo que los realiza en ambas lenguas o el que no realiza ninguno -figura 5.95(b) y tabla 94(b)-.

**Figura 5.95(b)**

*Representación gráfica de la disponibilidad léxica en inglés por centros de interés según la realización de estudios extraescolares (postest).*



**Tabla 5.94(b)**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en inglés por centros de interés según estudios extraescolares (postest).*

Estudios Extraescolares		1.Body Postest	2.Food Postest	3.School Postest	4.Animals Postest	5.Clothes Postest	6.Colours Postest
Inglés	Media	6,18	13,00	8,82	10,00	6,09	9,36
	N	11	11	11	11	11	11
	Desv. típ.	3,188	3,715	2,639	3,633	2,700	1,120
	Mínimo	3	9	5	6	3	7
	Máximo	15	20	13	18	11	11
	Varianza	10,164	13,800	6,964	13,200	7,291	1,255
Francés	Media	5,00	15,00	9,00	12,00	5,00	9,00
	N	1	1	1	1	1	1
	Desv. típ.	.	.	.	.	.	.
	Mínimo	5	15	9	12	5	9
	Máximo	5	15	9	12	5	9
	Varianza	.	.	.	.	.	.
Ambos	Media	4,50	9,75	7,75	6,50	3,50	8,25
	N	4	4	4	4	4	4
	Desv. típ.	1,732	3,594	2,217	1,291	1,732	,957
	Mínimo	3	5	5	5	2	7
	Máximo	7	13	10	8	6	9
	Varianza	3,000	12,917	4,917	1,667	3,000	,917
Ninguno	Media	5,06	11,21	8,09	8,21	3,82	8,97
	N	34	34	34	34	34	34
	Desv. típ.	1,575	3,227	2,800	2,728	1,403	1,314
	Mínimo	3	5	3	4	2	6
	Máximo	9	17	13	16	8	12
	Varianza	2,481	10,411	7,840	7,441	1,968	1,726

No obstante, pese a los buenos resultados en el postest del grupo de estudios extraescolares en inglés, estos solo se diferencian estadísticamente del resto de grupos en el centro de interés 05 (*clothes*). Esto lo hemos averiguado aplicando la prueba H de Kruskal-Wallis, por la misma razón que comentábamos en el pretest, donde al rechazar la hipótesis nula ( $H=8.241$ ;  $p=.041$ ), y con ello, la igualdad entre las medias, nos hemos visto obligados a realizar un contraste individualizado entre los diferentes grupos de estudio mediante la prueba no paramétrica para muestras independientes de U de Mann-

Whitney (*consultar anexo IX de resultados*). Gracias a esta, hemos detectado que las diferencias significativas se encuentran entre el grupo 1 (*Inglés*) y el 4 (*Ninguno*), siendo la disponibilidad del primer grupo significativamente mayor ( $Z=8.241$ ;  $p=.041$ ). En el resto de centros de interés, no encontramos diferencias significativas entre los distintos grupos de estudio al realizar la ANOVA de 1 factor (tabla 5.96).

**Tabla 5.96**

*Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor por centros de interés en inglés según la realización de estudios extraescolares (postest).*

Centro de interés	Valor de <i>F Postest</i>	Valor de <i>p Postest</i>
01 <i>body</i>	1.043	.382
02 <i>food</i>	1.533	.219
03 <i>school</i>	.268	.848
04 <i>animals</i>	2.239	.096
06 <i>colours</i>	.792	.504

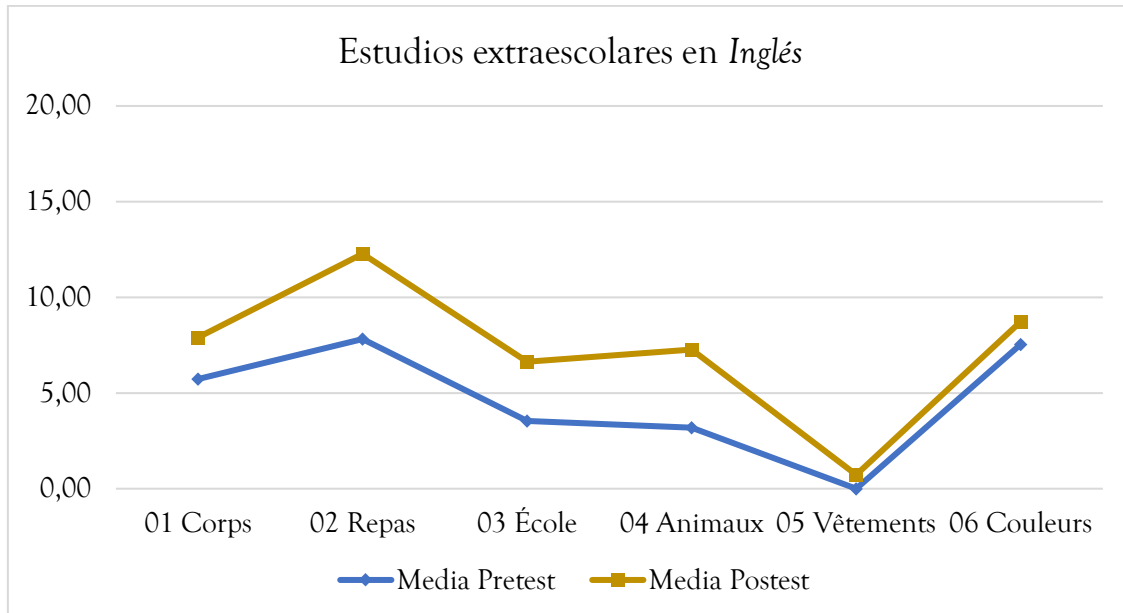
Pasando al análisis entre momentos, para el nivel descriptivo hemos elaborado un gráfico con la disponibilidad léxica en cada centro de interés de francés y otro equivalente para inglés de cada uno de los cuatro casos que componen esta variable de estudios extraescolares. Como venimos haciendo, a nivel inferencial solo podemos contar con los grupos 1, 3 y 4 para los que hemos empleado en cada caso la prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas (*ver completas en el anexo IX de resultados*).

Así pues, comenzando por el primer grupo las figuras 5.96 y 5.97 muestran cómo este, mejora los resultados de disponibilidad léxica en los seis centros de interés en mayor o menor proporción, tanto de francés como de inglés del primer momento al segundo.



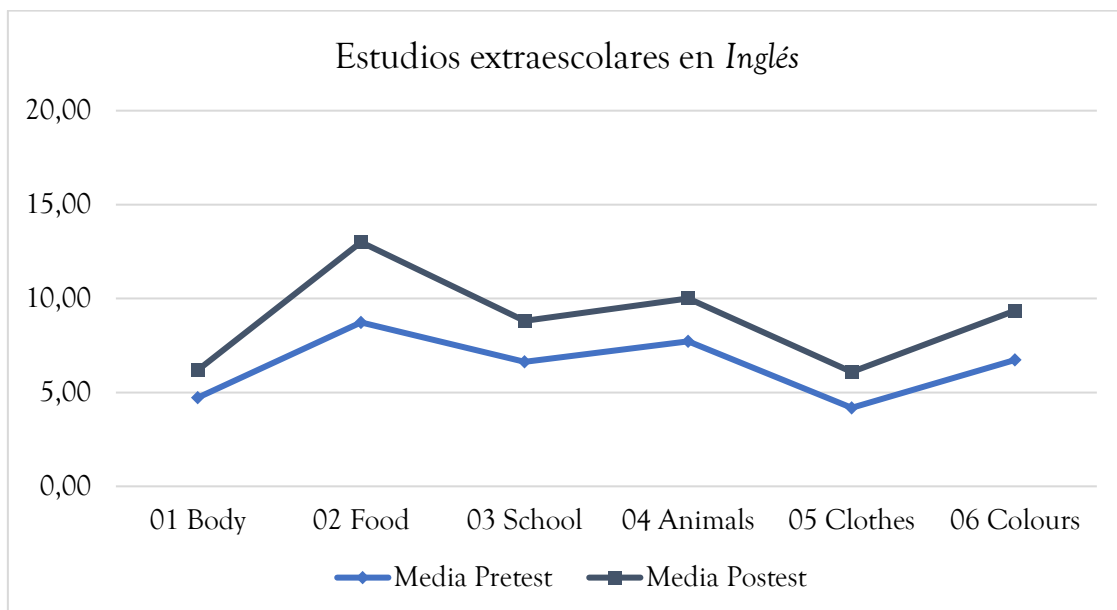
**Figura 5.96**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo de estudios extraescolares en inglés (pretest y postest).*



**Figura 5.97**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo de estudios extraescolares en inglés (pretest y postest).*



No obstante, este aparente crecimiento del vocabulario disponible no resulta estadísticamente significativo en francés en los centros de *vêtements* y *couleurs*, pero sí en los cuatro primeros centros; mientras que en inglés, dicho aumento de disponibilidad es significativo en los todos los centros de interés, tal y como se puede comprobar en la tabla 5.97.

**Tabla 5.97**

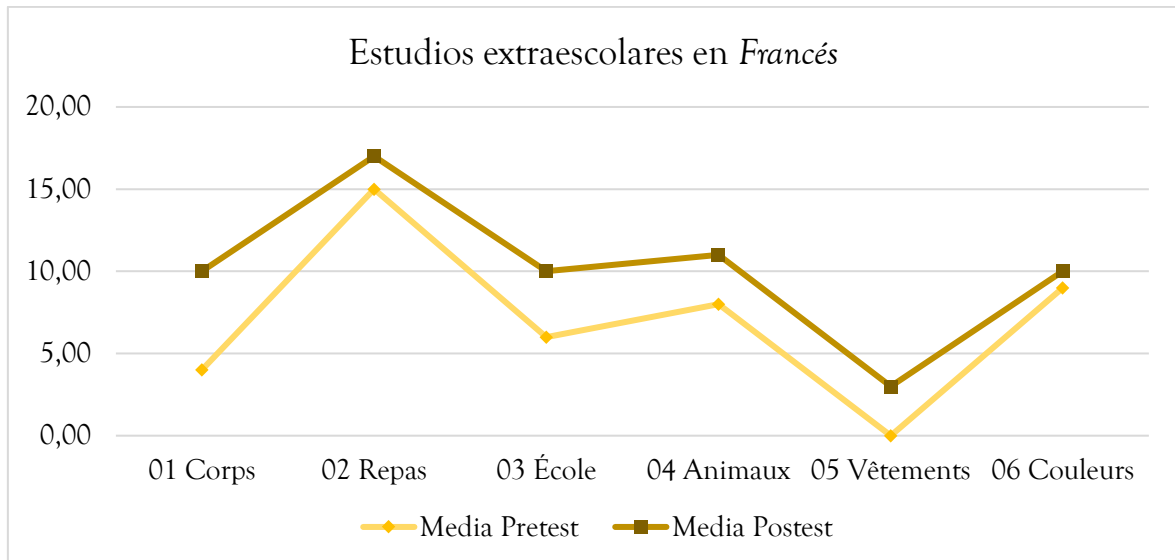
*Resultados de la prueba t de Student por centros de interés en francés e inglés para el grupo que realiza estudios extraescolares en inglés (pretest – posttest).*

	Francés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	Inglés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
<i>Estudios extra en Inglés</i>	<i>01 corps</i>	-4.707	.001	<i>01 body</i>	-4.276	.002
	<i>02 repas</i>	- 8.167	.000	<i>02 food</i>	-3.706	.004
	<i>03 école</i>	- 6.029	.000	<i>03 school</i>	-4.707	.001
	<i>04 animaux</i>	- 9.383	.000	<i>04 animals</i>	-5.590	.000
	<i>05 vêtements</i>	-1.896	.087	<i>05 clothes</i>	-4.869	.001
	<i>06 couleurs</i>	- 1.796	.103	<i>06 colours</i>	-5.823	.000

Como ya hemos indicado, los resultados del grupo de estudios extraescolares en francés no se pueden contrastar estadísticamente ni en el idioma inglés ni francés. A nivel descriptivo, podemos comentar que también aparenta mostrar mejores resultados de disponibilidad léxica en el momento del posttest que en el del pretest en todos los centros de interés de francés, así como de inglés salvo el centro 05 donde ambas líneas se cruzan, tal y como se refleja en las figuras 5.98 y 5.99.

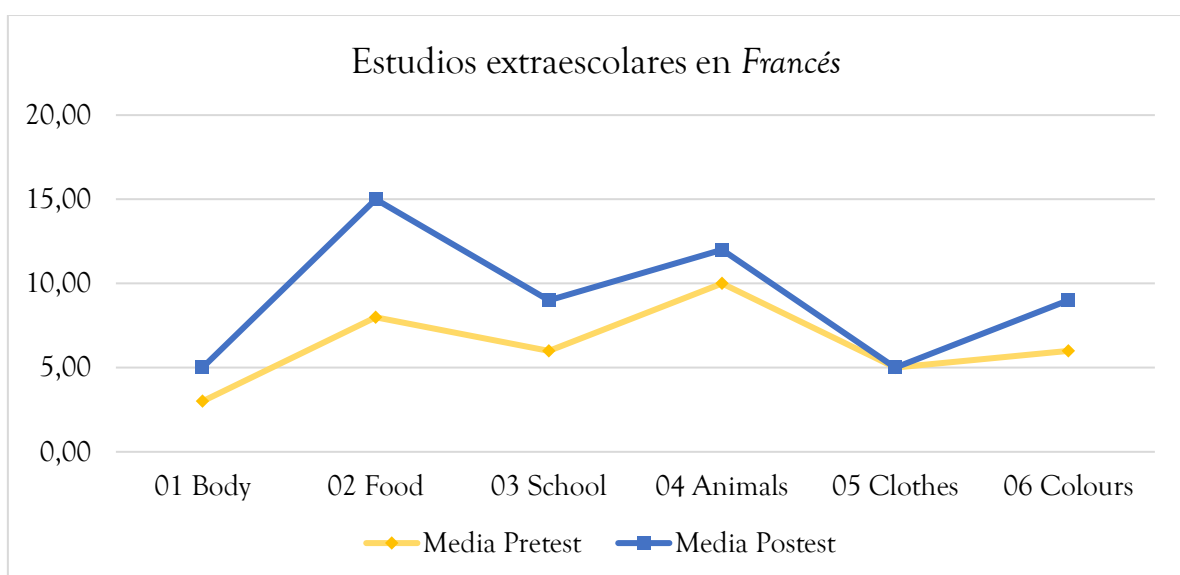
**Figura 5.98**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo de estudios extraescolares en francés (pretest y postest).*



**Figura 5.99**

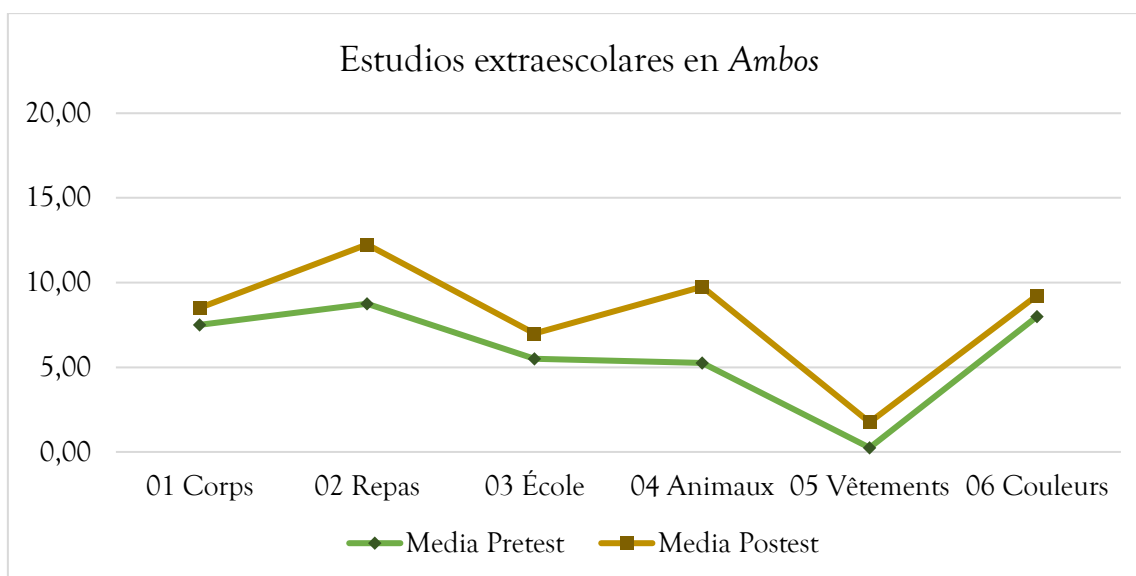
*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo de estudios extraescolares en francés (pretest y postest).*



Los gráficos de las figuras 5.100 y 5.101 nos permiten apreciar que el grupo de estudios en ambos idiomas mejora las puntuaciones de disponibilidad léxica en el postest de francés y también en inglés, aunque de manera menos pronunciada.

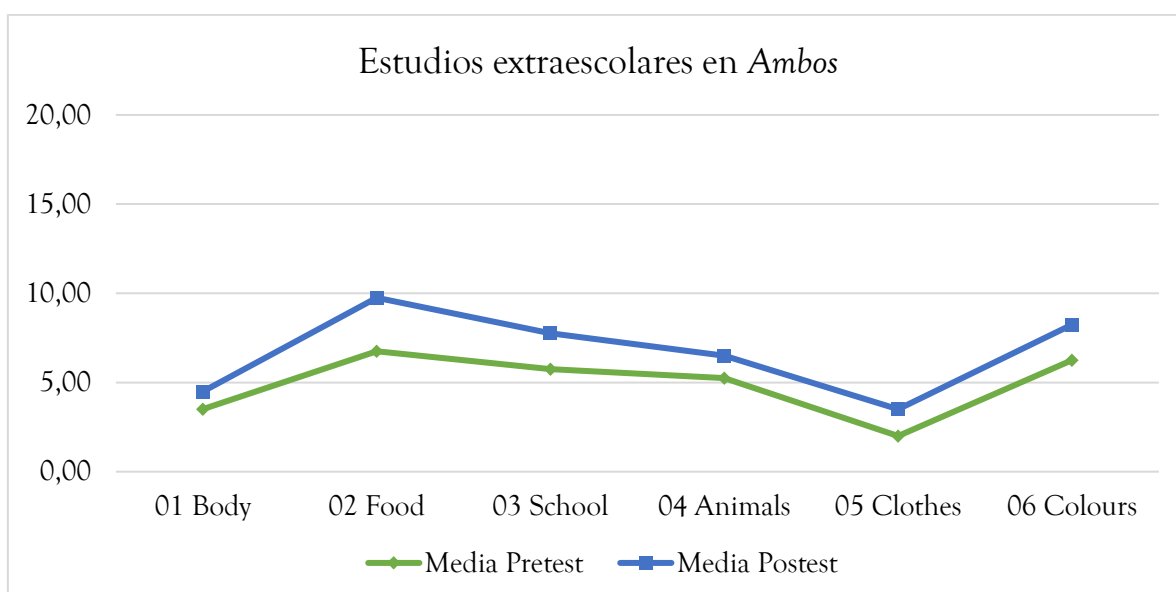
**Figura 5.100**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo de estudios extraescolares en ambos idiomas (pretest y postest).*



**Figura 5.101**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo de estudios extraescolares en ambos idiomas (pretest y postest).*



Sin embargo, a la luz de los resultados estadísticos recogidos en la tabla 5.98, en francés no hay diferencias entre pretest y postest en cuatro de los seis centros: *corps*, *école*, *vêtements* y *couleurs*; quedando *repas* y *animaux* como los dos únicos donde el incremento de disponibilidad léxica es significativo. En inglés dicho aumento solamente se da significativamente en el centro de *colours*, ya que en el resto no hay diferencias entre pretest y postest.

**Tabla 5.98**

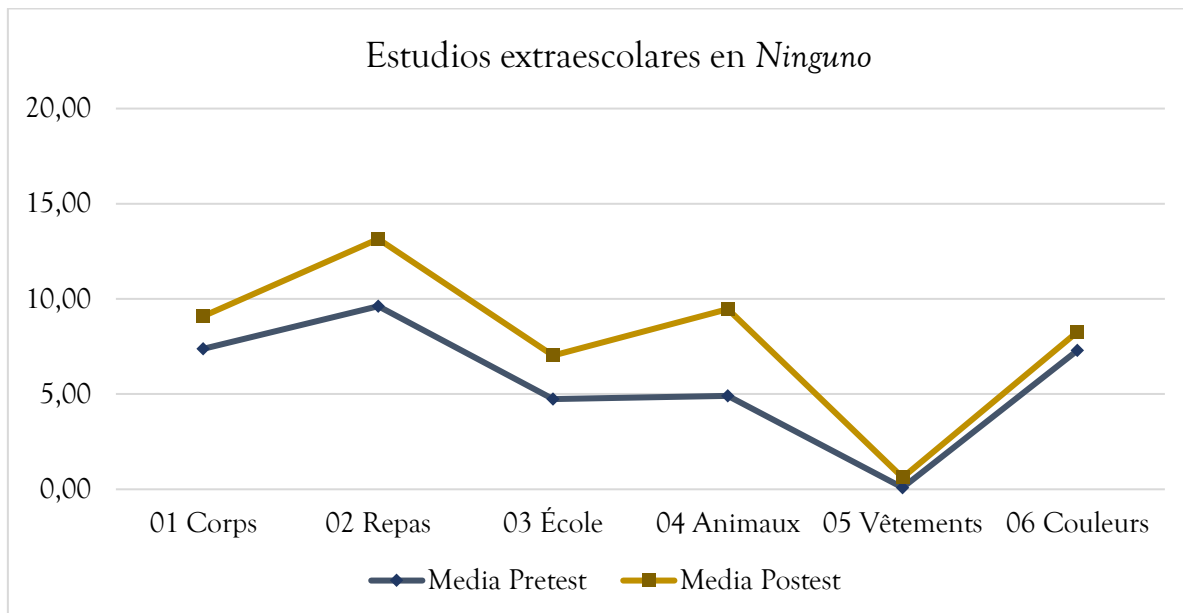
*Resultados de la prueba t de Student por centros de interés en francés e inglés para el grupo que realiza estudios extraescolares en ambos idiomas (pretest – postest).*

	Francés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	Inglés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
<i>Estudios extra en Ambos</i>	<i>01 corps</i>	-1.414	.252	<i>01 body</i>	-1.732	.182
	<i>02 repas</i>	- 12.124	.001	<i>02 food</i>	-2.777	.069
	<i>03 école</i>	- 2.324	.103	<i>03 school</i>	-1.477	.236
	<i>04 animaux</i>	- 4.700	.018	<i>04 animals</i>	-2.611	.080
	<i>05 vêtements</i>	-1.134	.339	<i>05 clothes</i>	-3.000	.058
	<i>06 couleurs</i>	- 2.611	.080	<i>06 colours</i>	-4.899	.016

El último grupo, tal y como se observa en sus gráficos correspondientes de las figuras 5.102 y 5.103, muestra una tendencia similar a la encontrada anteriormente en el grupo de estudios extra en ambos idiomas. En francés, salvo en los dos últimos centros, parece tener mayor disponibilidad en el postest que en el pretest, mientras que en inglés, aunque sea de manera menos marcada, se distancia en todos los centros de interés del postest.

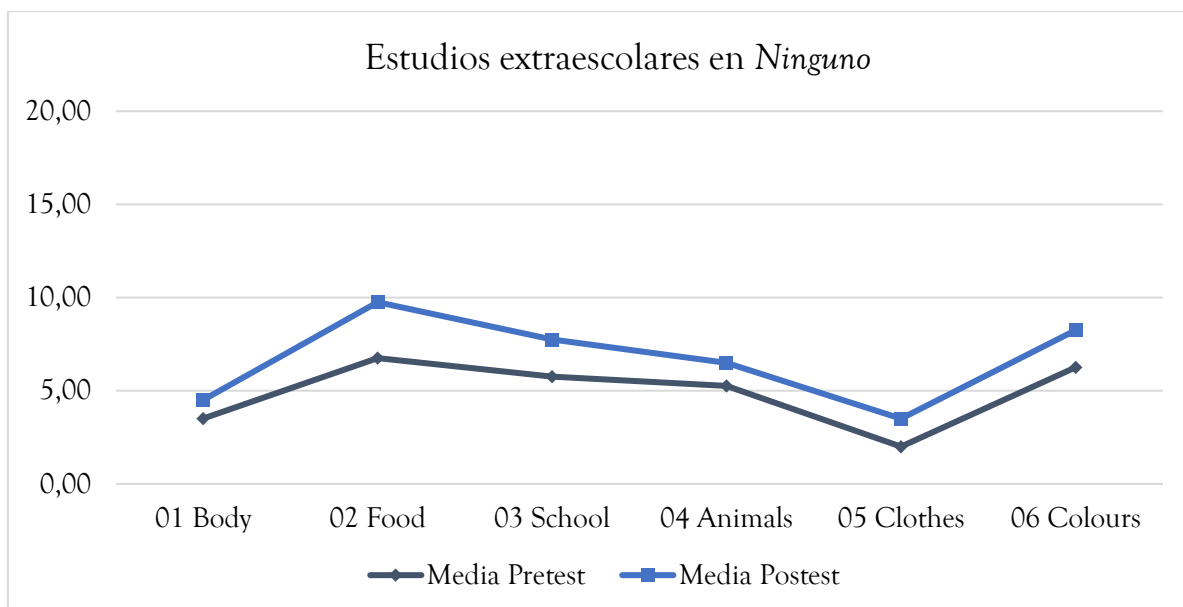
**Figura 5.102**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo que no realiza estudios extraescolares (pretest y postest).*



**Figura 5.103**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo que no realiza estudios extraescolares (pretest y postest).*



Las pruebas inferenciales (tabla 5.99), revelan que este grupo aumenta su disponibilidad léxica en los seis centros de interés de inglés con un valor de  $p < .000$  en todos ellos y también de francés al  $.000$  salvo el centro de *vêtements* con  $p = .012$ .

**Tabla 5.99**

*Resultados de la prueba t de Student por centros de interés en francés e inglés para el grupo que realiza estudios extraescolares en ninguno (pretest – postest).*

	Francés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	Inglés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
<i>Estudios extra en Ninguno</i>	<i>01 corps</i>	-7,196	.000	<i>01 body</i>	-4,924	.000
	<i>02 repas</i>	-6,176	.000	<i>02 food</i>	-8,987	.000
	<i>03 école</i>	-7,644	.000	<i>03 school</i>	-9,340	.000
	<i>04 animaux</i>	-10,630	.000	<i>04 animals</i>	-9,675	.000
	<i>05 vêtements</i>	-2,659	.012	<i>05 clothes</i>	-11,881	.000
	<i>06 couleurs</i>	-5,347	.000	<i>06 colours</i>	-8,537	.000

Presentamos finalmente el último contraste, realizado por lenguas, distinguiendo los resultados obtenidos en el pretest y en el postest. En el primer momento, cuando examinamos la disponibilidad léxica por centros de interés en los alumnos que realizan estudios extraescolares de inglés, comprobamos que en la mitad de centros se dan diferencias significativas entre ambos idiomas, mientras que en la otra mitad, se asume la igualdad estadísticamente hablando. Esto sucede en los centros 01, 02 y 06, de manera que los centros donde se hayan dichas diferencias son el 03, 04 y 05, en los que el inglés supera en los tres casos al francés.

Este mismo grupo de estudio obtiene resultados distintos después, y en el momento final la disponibilidad significativamente mayor a favor del inglés se reduce a un único centro de interés (el 05). En los demás, las diferencias no resultan ser estadísticamente significativas por lo que, en este momento del postest, las diferencias entre ambos idiomas desaparecen apreciando el refuerzo extracurricular en inglés de manera estadísticamente significativa solamente en uno de los seis centros de interés. Todos estos resultados de ambos momentos se muestran en la tabla 5.100.

**Tabla 5.100**

*Resultados de la prueba t de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que realiza estudios extraescolares en inglés (pretest y postest).*

	Centro de interés	Valor de <i>t</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>t</i> <i>Postest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Postest</i>
<i>Estudios extraescolares en Inglés</i>	01 cuerpo	-.777	.455	4.703	.225
	02 comida	-.721	.487	-.886	.397
	03 escuela	-3.135	.011	-2.110	.061
	04 animales	-4.451	.001	-1.982	0.76
	05 ropa	-5.256	.000	-5.978	.000
	06 colores	-1.111	.292	-1.347	.208

En los alumnos que realizan estudios extraescolares en ambas lenguas, sólo encontramos diferencias significativas en dos centros de interés: el 01 y el 05, en los cuales, el vocabulario disponible en inglés vuelve a ser estadísticamente mayor que del francés en los dos casos. En el resto de centros, no se hayan diferencias significativas, por lo que ambas lenguas están igualadas estadísticamente en cuanto a disponibilidad. Esto mismo se repite en el momento del postest, es decir, solo son dos centros los que obtienen diferencias significativas, el 01 y el 04, pero con la inversión de las lenguas donde se dan, siendo ahora el francés el idioma que presenta una disponibilidad léxica significativamente mayor. Para los restantes centros de interés, la diferencia entre estas no resulta significativa tal y como se puede observar en la tabla 5.101.

En cuanto a los alumnos que no realizan estudios extraescolares en ninguna lengua, hallamos diferencias significativas en cuatro de los seis centros del pretest. Estos son: el 01, el 02, 04 y 05. En los dos primeros, se muestra una disponibilidad léxica significativamente mayor en francés, mientras que, en los dos últimos, se da en inglés. Todo esto junto a la igualdad en los otros dos centros (escuela y colores) nos hace pensar que, a priori, ambos idiomas están bastante igualados para los alumnos que no estudian estas lenguas fuera del horario escolar. Finalmente, como recoge la tabla 5.102, este grupo mantiene los mismos resultados en el postest: en cuatro de los seis centros se dan diferencias significativas dos a dos, aunque cambiando los centros de interés donde se



producen, y en otros dos centros (escuela y animales) continúa la igualdad de disponibilidad entre lenguas, estadísticamente hablando. En esta ocasión, los centros donde se encuentran las diferencias a favor del francés son el cuerpo y las comidas, mientras que en la ropa y los colores se dan en inglés.

**Tabla 5.101**

*Resultados de la prueba t de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que realiza estudios extraescolares en ambos idiomas (pretest y postest).*

	<b>Centro de interés</b>	<b>Valor de t Pretest</b>	<b>Valor de p Pretest</b>	<b>Valor de t Postest</b>	<b>Valor de p Postest</b>
<i>Estudios extraescolares en Ambos</i>	01 cuerpo	4.899	.016	4.832	.022
	02 comida	2.000	.139	1.732	.182
	03 escuela	-.143	.895	-.878	.444
	04 animales	.000	1.000	13.000	.001
	05 ropa	-3.656	.035	-1.000	.391
	06 colores	2.782	.069	2.449	.092

**Tabla 5.102**

*Resultados de la prueba t de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que no realiza estudios extraescolares en ninguno (pretest y postest).*

	<b>Centro de interés</b>	<b>Valor de t Pretest</b>	<b>Valor de p Pretest</b>	<b>Valor de t Postest</b>	<b>Valor de p Postest</b>
<i>Estudios extraescolares en Ninguno</i>	01 cuerpo	5.132	.000	6.142	.000
	02 comida	3.006	.005	2.417	.021
	03 escuela	-1.890	.068	-1.896	.067
	04 animales	-2.563	.015	1.767	.086
	05 ropa	-12.170	.000	-9.989	.000
	06 colores	-.075	.940	-2.114	.042

## Resultados según las actividades adicionales

### ❖ Pretest y Postest

En lo que se refiere a la disponibilidad léxica de los alumnos que no realizan ninguna actividad adicional y los que realizan actividades en su tiempo libre en alguna de las lenguas estudiadas o bien en ambas, presentamos los resultados siguiendo la misma estructura que con la variable anterior con la diferencia de que en esta, sí que tomamos en consideración los cuatro grupos tanto a nivel descriptivo como inferencial, tal y como venimos realizando en el análisis de otras dimensiones de vocabulario.

#### ▪ Disponibilidad Total

Atendiendo a la realización de actividades adicionales en sus cuatro variantes, la tabla 5.103 recoge los estadísticos descriptivos de la disponibilidad total de cada grupo de ambas lenguas en el pretest y el postest, reflejados en la figura 5.104.

**Tabla 5.103**

*Descriptivos de la disponibilidad total en inglés y francés según actividades adicionales (pretest y postest).*

Actividades Adicionales		Total Pretest Francés	Total Pretest Inglés	Total Postest Francés	Total Postest Inglés
Inglés	Media	32,87	34,74	48,35	47,43
	N	23	23	23	23
	Desv. típ.	13,890	10,118	15,520	11,273
Francés	Media	36,67	36,67	47,67	49,00
	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	11,372	3,786	14,012	5,568
Ambos	Media	33,00	33,89	46,33	47,11
	N	9	9	9	9
	Desv. típ.	12,748	5,925	12,757	10,810
Ninguno	Media	32,20	34,40	45,40	45,60
	N	15	15	15	15
	Desv. típ.	13,401	10,169	14,490	11,211

Del examen de esta tabla (5.103) se puede desprender que, en ambos momentos, ya sea una lengua u otra, los resultados de los alumnos de los cuatro grupos están bastante igualados entre sí. Muestra de ello son las paridades entre el grupo 1 y 3 en el pretest de francés, por ejemplo, o de estos mismos en el postest de inglés. A priori, el grupo que mayor disponibilidad muestra en francés en el momento del pretest es precisamente el que realiza actividades adicionales en esta lengua, y el menor aquellos que no realizan ninguna actividad. Este grupo continúa siendo el último en el postest, mientras que los que mejores resultados obtienen prácticamente empatados son el primer y segundo grupo. Algo similar ocurre en inglés, donde vuelve a ser el grupo 2 el que mayor disponibilidad total alcanza en el pretest y en el postest, siendo de nuevo el grupo de ninguna actividad el que actualiza los resultados más bajos en ambos momentos.

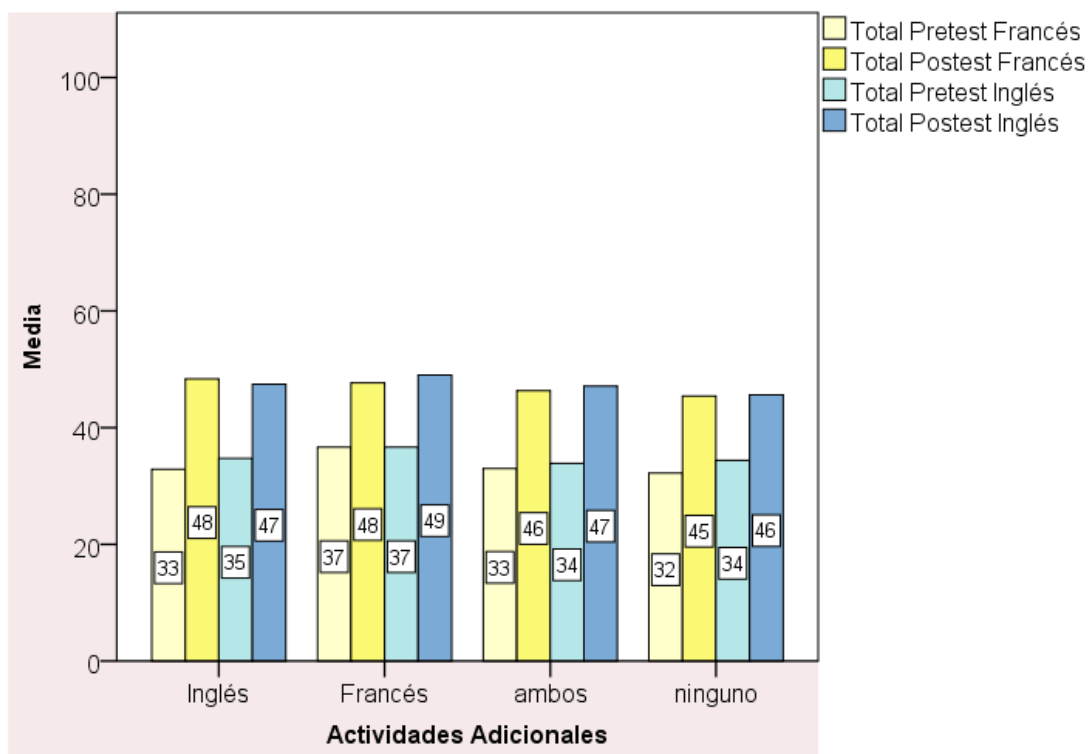
Para verificar que lo que apuntan los datos descriptivos, llevamos a cabo el análisis inferencial mediante la aplicación de la prueba paramétrica ANOVA de 1 factor, la cual, nos confirma estadísticamente que no existen diferencias significativas entre ninguno de los cuatro grupos ni en francés ( $F=.092$ ;  $p=.964$  y  $F=.132$ ;  $p=.941$ ) ni en inglés ( $F=.070$ ;  $p=.975$  y  $F=.126$ ;  $p=.944$ ) en cualquiera de sus dos momentos. Este resultado conlleva el rechazo de la hipótesis H18(a) de nuestro trabajo, puesto que se ha demostrado que los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas no tienen mayor léxico disponible que aquellos que no realizan ninguna, pues no se han hallado diferencias significativas entre ningún grupo.

Continuando con el segundo análisis, esta vez entre lenguas, nos fijamos en los resultados (la figura 5.104), volvemos a apreciar una gran igualdad en todos los grupos entre ambas tanto en el pretest como en el postest.

A la luz del análisis inferencial mediante la prueba  $t$  de Student en cada caso, esta igualdad se confirma estadísticamente, puesto que ninguno de los grupos de estudio alcanza una disponibilidad léxica total mayor en una lengua que en otra ni en el primer momento ni en el segundo. Esto implica aceptar la H18(b) ya que *“no hay diferencias de disponibilidad léxica entre lenguas en los grupos que realizan actividades adicionales en el tiempo libre y aquellos que no las desarrollan”* tal y como refleja la tabla 5.104.

**Figura 5.104**

Representación gráfica de la disponibilidad léxica total en inglés y francés según actividades adicionales (pretest y postest).

**Tabla 5.104**

Resultados de la prueba *t* de Student en inglés y francés según la realización de actividades adicionales (pretest y postest).

	Valor de <i>t</i> Pretest	Valor de <i>p</i> Pretest	Valor de <i>t</i> Postest	Valor de <i>p</i> Postest
<i>Actividades en Inglés</i>	-.629	.536	.270	.790
<i>Actividades en Francés</i>	.000	.1000	-.158	.889
<i>Actividades en Ambos</i>	-.206	.842	-.133	.898
<i>Actividades en Ninguno</i>	-.569	.578	-.054	.957

La figura 5.104 también nos resulta útil para examinar las diferencias entre los dos momentos, dado que nos deja ver el claro aumento de disponibilidad que se produce en todos los grupos. El análisis estadístico igual que el anterior, nos confirma inferencialmente que los alumnos de tres de los cuatro grupos muestran un léxico disponible significativamente mayor en el posttest que en el pretest en ambas lenguas siendo el grupo que realiza actividades adicionales en francés el único donde este incremento no resulta significativo desde el punto de vista estadístico. La tabla 5.105 recoge los resultados de manera simplificada, detallándose las pruebas completas en el anexo IX.

**Tabla 5.105**

*Resultados de la prueba t de Student en francés e inglés según la realización de actividades adicionales (pretest – posttest).*

	<i>Grupo</i>	<i>Valor de t</i>	<i>Valor de p</i>
<i>FRANCÉS</i>	<i>Actividades en Inglés</i>	-13.831	.000
	<i>Actividades en Francés</i>	-2.722	.113
	<i>Actividades en Ambos</i>	-8.040	.000
	<i>Actividades en Ninguno</i>	-7.872	.000
<i>INGLÉS</i>	<i>Actividades en Inglés</i>	-14.789	.000
	<i>Actividades en Francés</i>	-6.992	.020
	<i>Actividades en Ambos</i>	-6.686	.000
	<i>Actividades en Ninguno</i>	-12.018	.000

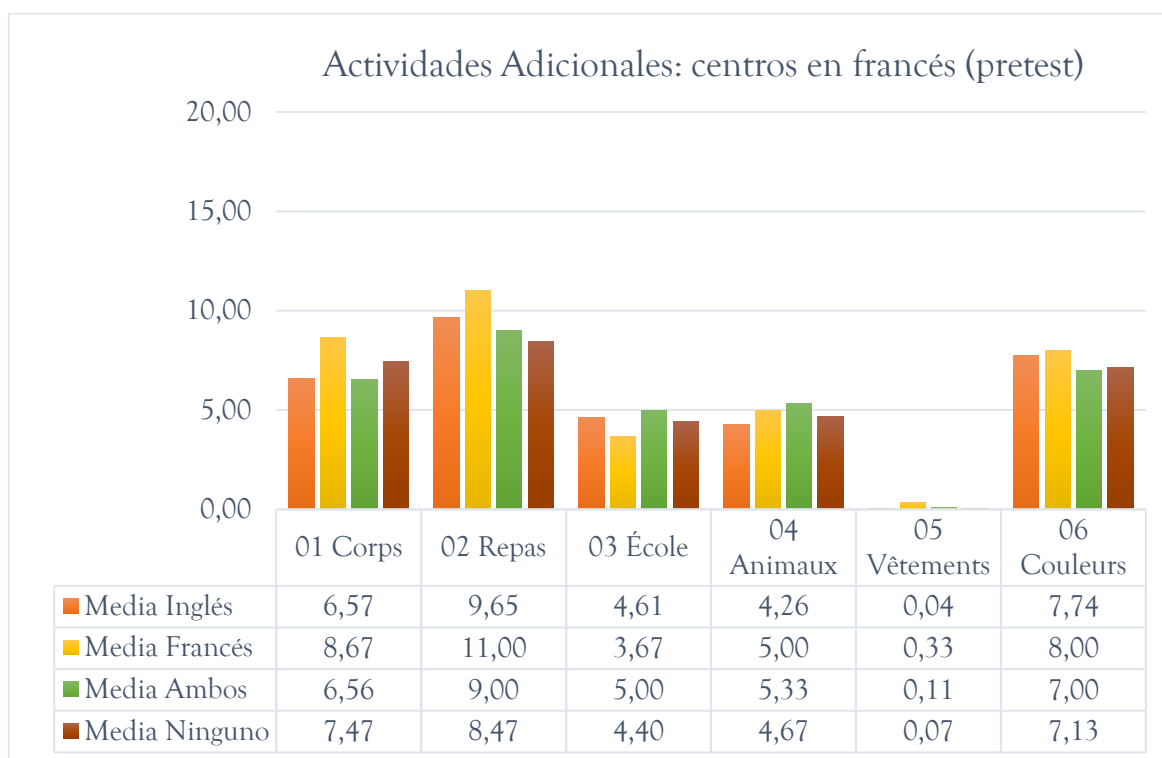
Vistos estos resultados, no podemos aceptar la H18(c) de nuestra investigación que afirmaba que “*todos los grupos de realización de actividades adicionales muestran mayor evolución en su disponibilidad léxica en ambas lenguas*” pues no se cumple totalmente.

### Centros de Interés

Analizada la disponibilidad de manera global, seguimos el mismo proceso por centros de interés. Como venimos haciendo, para el primer análisis entre grupos, comenzaremos representando en la figura 5.105(a) las medias contenidas en la tabla 5.106(a) de la disponibilidad léxica en cada centro de interés de francés de los distintos grupos según la realización o no de actividades adicionales.

**Figura 5.105(a)**

*Representación gráfica de la disponibilidad léxica en francés por centros de interés según la realización de actividades adicionales (pretest).*



Del análisis descriptivo de los datos podemos afirmar que, en el momento del pretest, el grupo 2 es el que mejores resultados obtiene en cuatro de los seis centros de interés de francés (01 *corps*, 02 *repas*, 05 *vêtements* y 06 *couleurs*), seguido del grupo que realiza actividades adicionales en ambos idiomas, que supera a los demás en dos centros (03 *école* y 04 *animaux*). La puntuación máxima más alta alcanzada (24) corresponde al grupo que realiza actividades adicionales en inglés en el centro 02, mientras que el centro con los mínimos más bajos de todos los grupos coincide en el 05.

**Tabla 5.106(a)**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en francés por centros de interés según actividades adicionales (pretest).*

Actividades Adicionales		1.Corps Pretest	2.Repas Pretest	3.École Pretest	4.Animaux Pretest	5.Vêtements Pretest	6.Couleurs Pretest
Inglés	Media	6,57	9,65	4,61	4,26	,04	7,74
	N	23	23	23	23	23	23
	Desv. típ.	3,131	4,764	2,792	2,816	,209	2,158
	Mínimo	1	4	1	0	0	4
	Máximo	11	24	12	10	1	11
Francés	Media	8,67	11,00	3,67	5,00	,33	8,00
	N	3	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	3,055	3,000	2,082	2,646	,577	2,646
	Mínimo	6	8	2	3	0	5
	Máximo	12	14	6	8	1	10
Ambos	Media	6,56	9,00	5,00	5,33	,11	7,00
	N	9	9	9	9	9	9
	Desv. típ.	2,920	4,301	2,872	2,646	,333	2,121
	Mínimo	4	5	2	2	0	4
	Máximo	11	16	10	10	1	9
Ninguno	Media	7,47	8,47	4,40	4,67	,07	7,13
	N	15	15	15	15	15	15
	Desv. típ.	3,399	3,739	2,874	3,374	,258	2,326
	Mínimo	2	4	1	1	0	3
	Máximo	14	18	9	11	1	11

La prueba inferencial ANOVA de 1 factor nos confirma lo que ocurría a nivel global, mostrando que, en este momento, ningún grupo alcanza mayor disponibilidad respecto a los demás en ninguno de los seis centros de interés de francés, tal y como se demuestra en los valores contenidos en la tabla 5.107.

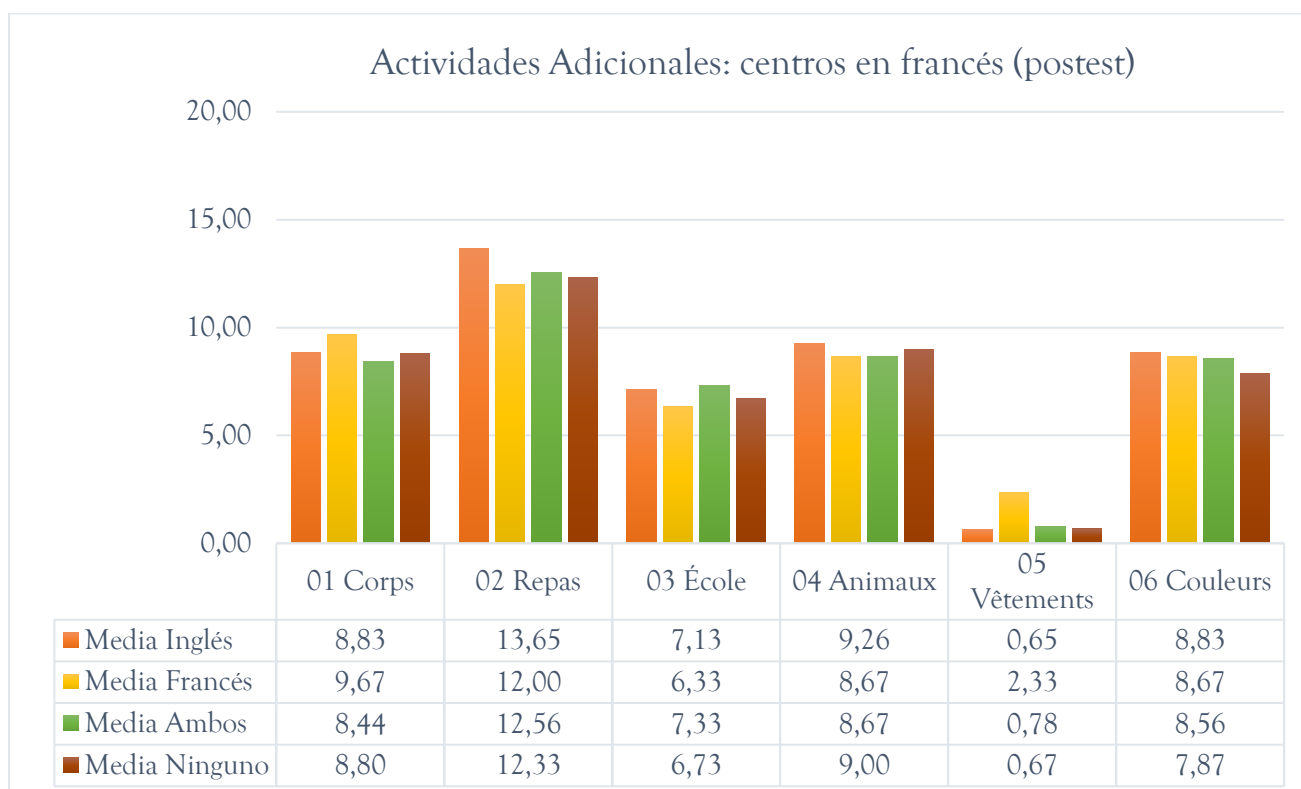
**Tabla 5.107**

Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor por centros de interés de francés según la realización de actividades adicionales (pretest).

<i>Centro de interés</i>	<b>Valor de F Pretest</b>	<b>Valor de p Pretest</b>
<i>01 corps</i>	.583	.629
<i>02 repas</i>	.404	.751
<i>03 école</i>	.194	.900
<i>04 animaux</i>	.304	.822
<i>05 vêtements</i>	1.044	.382
<i>06 couleurs</i>	.413	.744

**Figura 5.105(b)**

Representación gráfica de la disponibilidad léxica en francés por centros de interés según la realización de actividades adicionales (postest).





El vocabulario disponible de estos grupos en el postest, tal y como muestra gráficamente la figura 5.105(b). y detalla la tabla 5.106(b), mantiene la misma tendencia marcada en el momento anterior.

**Tabla 5.106(b)**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en francés por centros de interés según actividades adicionales (postest).*

Actividades Adicionales		1.Corps Postest	2.Repas Postest	3.École Postest	4.Animaux Postest	5.Vêtements Postest	6.Couleurs Postest
Inglés	Media	8,83	13,65	7,13	9,26	,65	8,83
	N	23	23	23	23	23	23
	Desv. típ.	2,949	4,539	2,959	4,092	1,301	2,081
	Mínimo	4	8	2	3	0	5
	Máximo	13	26	12	17	5	11
Francés	Media	9,67	12,00	6,33	8,67	2,33	8,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	3,055	2,646	2,082	3,512	2,082	1,528
	Mínimo	7	9	4	5	0	7
	Máximo	13	14	8	12	4	10
Ambos	Media	8,44	12,56	7,33	8,67	,78	8,56
	N	9	9	9	9	9	9
	Desv. típ.	2,651	3,395	2,872	2,739	1,202	1,509
	Mínimo	5	9	4	5	0	6
	Máximo	12	17	11	12	3	10
Ninguno	Media	8,80	12,33	6,73	9,00	,67	7,87
	N	15	15	15	15	15	15
	Desv. típ.	3,406	4,287	2,282	3,606	1,291	2,232
	Mínimo	3	6	3	4	0	4
	Máximo	15	19	10	16	4	11

En efecto, al comprobarlo de manera inferencial (tabla 5.108), la misma prueba verifica que de nuevo, en este segundo momento, no existen diferencias significativas entre los grupos en ninguno de los seis centros de interés de francés.

**Tabla 5.108**

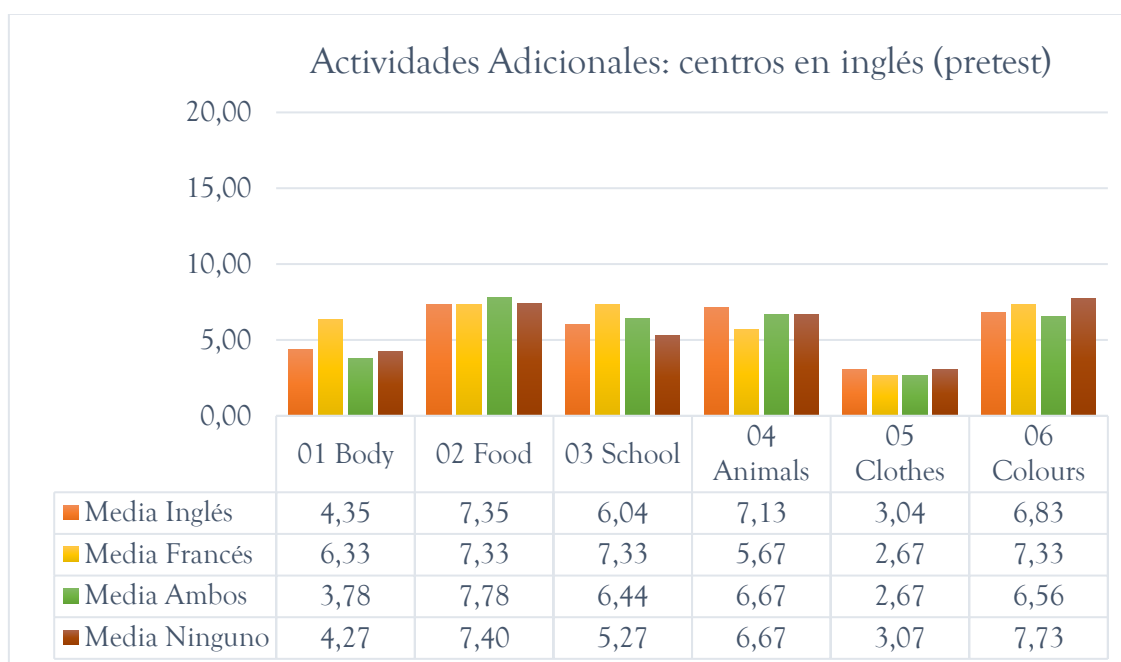
Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor por centros de interés de francés según la realización de actividades adicionales (postest).

<i>Centro de interés</i>	<i>Valor de F Postest</i>	<i>Valor de p Postest</i>
<i>01 corps</i>	.122	.947
<i>02 repas</i>	.397	.756
<i>03 école</i>	.171	.916
<i>04 animaux</i>	.068	.977
<i>05 vêtements</i>	1.482	.232
<i>06 couleurs</i>	.698	.558

Por otro lado, en inglés, presentamos la figura 5.106(a) que representa los datos contenidos en la tabla 5.109(a) donde, a diferencia de lo que ocurría en la lengua francesa, no se distingue ningún grupo que sobresalga claramente de los demás en cuanto a vocabulario disponible.

**Figura 5.106(a)**

Representación gráfica de la disponibilidad léxica en inglés por centros de interés según la realización de actividades adicionales (pretest).



Sin embargo, sí que podríamos decir que el grupo que realiza actividades adicionales en francés junto a los que no realizan ninguna, son los que mejores puntuaciones han obtenido en dos centros de interés cada uno, dejando a los otros grupos los dos centros restantes. Las puntuaciones máximas más altas se registran en el centro 02 por parte del grupo que realiza actividades adicionales en inglés, mientras que las mínimas se concentran en el centro 05 y después en el 01 por parte de los cuatro grupos.

**Tabla 5.109(a)**

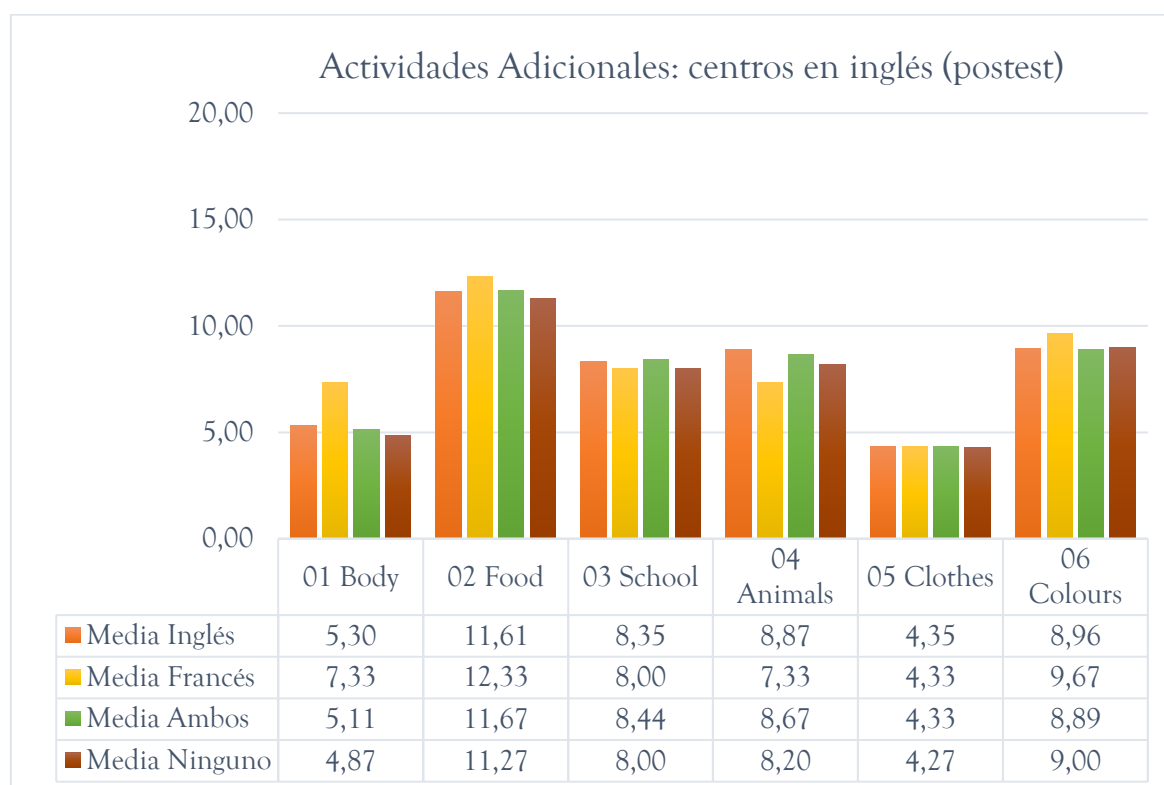
*Descriptivos de la disponibilidad léxica en inglés por centros de interés según actividades adicionales (pretest).*

Actividades Adicionales		1.Body Pretest	2.Food Pretest	3.School Pretest	4.Animals Pretest	5.Clothes Pretest	6.Colours Pretest
Inglés	Media	4,35	7,35	6,04	7,13	3,04	6,83
	N	23	23	23	23	23	23
	Desv. típ.	1,991	2,604	2,585	2,474	2,142	1,775
	Mínimo	2	2	2	4	1	4
	Máximo	12	16	10	14	9	11
Francés	Media	6,33	7,33	7,33	5,67	2,67	7,33
	N	3	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	2,082	1,155	3,215	1,155	,577	,577
	Mínimo	4	6	5	5	2	7
	Máximo	8	8	11	7	3	8
Ambos	Media	3,78	7,78	6,44	6,67	2,67	6,56
	N	9	9	9	9	9	9
	Desv. típ.	1,641	2,167	1,509	1,871	1,414	,726
	Mínimo	2	3	4	4	1	6
	Máximo	6	11	9	10	5	8
Ninguno	Media	4,27	7,40	5,27	6,67	3,07	7,73
	N	15	15	15	15	15	15
	Desv. típ.	1,792	3,066	2,187	3,222	1,486	1,710
	Mínimo	1	4	2	4	1	4
	Máximo	7	14	9	14	6	10

En el postest, los datos de la tabla 5.109(b) representados en la figura 5.106(b), nos permiten observar que, los resultados son bastante más igualados que en el momento anterior. Sin embargo, el grupo 4 pasa de ser el que mejores resultados alcanzaba en dos centros del pretest, a no destacar en ninguno de los seis del postest, mejorando los resultados anteriores el grupo que realiza actividades adicionales en francés con la mejor puntuación en la mitad de los centros (01, 02 y 06) y el grupo que realiza actividades adicionales en inglés que pasa de un centro a dos (04 y 05), en los que supera en disponibilidad a los demás grupos. Por lo tanto, el grupo que permanece igual en ambos momentos es el que realiza actividades en ambos idiomas, que obtiene una disponibilidad mayor que el resto en el centro de interés 03.

**Figura 5.106(b)**

*Representación gráfica de la disponibilidad léxica en inglés por centros de interés según la realización de actividades adicionales (postest).*



**Tabla 5.109(b)**

*Descriptivos de la disponibilidad léxica en inglés por centros de interés según actividades adicionales (postest).*

Actividades Adicionales		1.Body Postest	2.Food Postest	3.School Postest	4.Animals Postest	5.Clothes Postest	6.Colours Postest
Inglés	Media	5,30	11,61	8,35	8,87	4,35	8,96
	N	23	23	23	23	23	23
	Desv. típ.	2,439	3,539	2,707	3,020	2,328	1,461
	Mínimo	3	7	5	5	2	7
	Máximo	15	20	13	18	11	12
Francés	Media	7,33	12,33	8,00	7,33	4,33	9,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	2,082	,577	2,646	1,528	,577	,577
	Mínimo	5	12	6	6	4	9
	Máximo	9	13	11	9	5	10
Ambos	Media	5,11	11,67	8,44	8,67	4,33	8,89
	N	9	9	9	9	9	9
	Desv. típ.	1,616	3,841	2,351	2,236	2,000	,601
	Mínimo	3	5	5	6	2	8
	Máximo	8	17	12	12	8	10
Ninguno	Media	4,87	11,27	8,00	8,20	4,27	9,00
	N	15	15	15	15	15	15
	Desv. típ.	1,457	3,535	3,024	3,629	1,710	1,309
	Mínimo	3	5	3	4	2	6
	Máximo	8	17	13	16	8	11

Acudiendo como siempre al análisis inferencial para comprobar si esta tendencia se cumple a nivel estadístico, aplicamos la prueba ANOVA de 1 factor, con la cual, aceptamos la hipótesis nula en todos los centros de interés de inglés. Esto quiere decir que las diferencias entre los grupos no resultan significativas en ningún centro de interés de esta lengua ya sea en un momento u otro (tabla 5.110).

**Tabla 5.110**

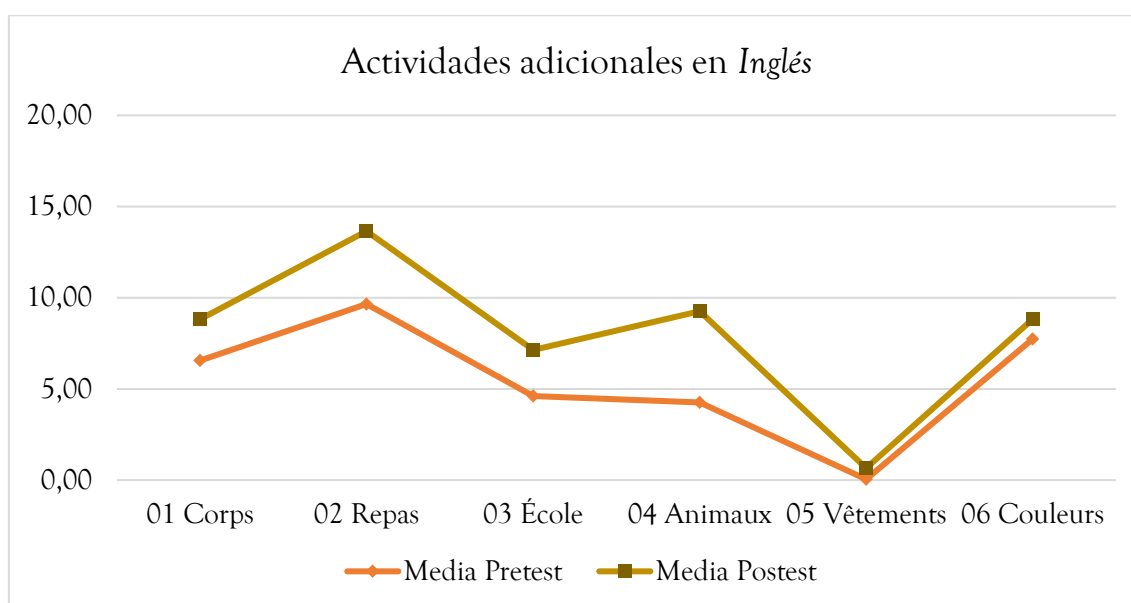
Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor por centros de interés en inglés según la realización de actividades adicionales (pretest y postest).

<i>Centro de interés</i>	<i>Valor de F Pretest</i>	<i>Valor de p Pretest</i>	<i>Valor de F Postest</i>	<i>Valor de p Postest</i>
<i>01 body</i>	1.402	.254	1.247	.304
<i>02 food</i>	.061	.980	.087	.967
<i>03 school</i>	.918	.439	.074	.974
<i>04 animals</i>	.334	.801	.312	.817
<i>05 clothes</i>	.141	.935	.005	1.000
<i>06 colours</i>	1.406	.253	.306	.821

Continuando con el segundo análisis, esta vez entre momentos, observamos los resultados de cada grupo mediante dos gráficos cada uno. Comenzando por el primer grupo, la figura 5.107, muestra la evolución del pretest al postest en los centros de interés de francés y la figura 5.108, lo hace en inglés.

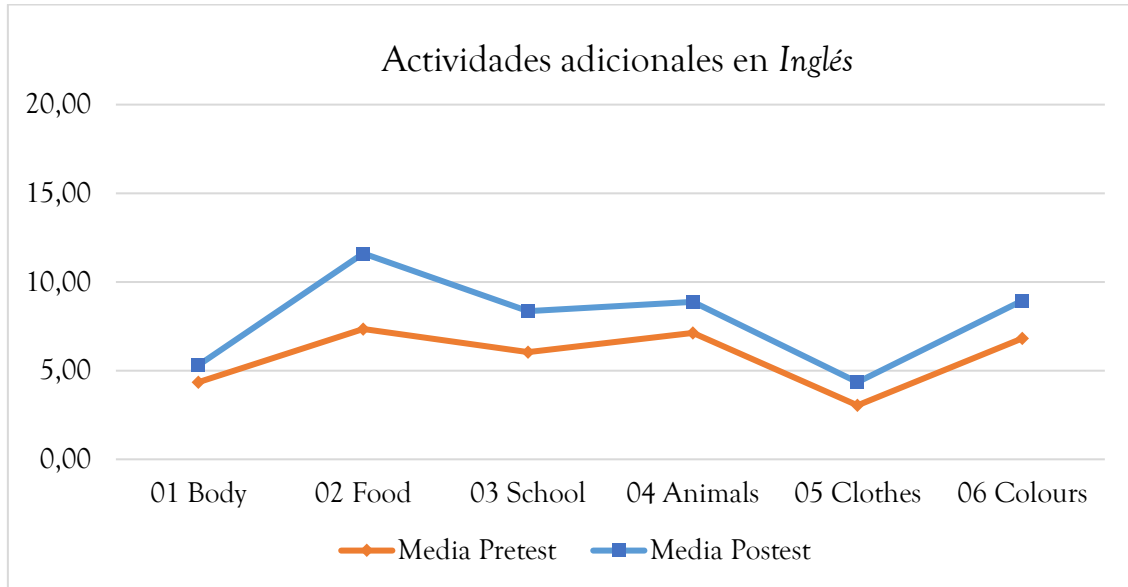
**Figura 5.107**

Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo de actividades adicionales en inglés (pretest y postest).



**Figura 5.108**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo de actividades adicionales en inglés (pretest y postest).*



En ambas se aprecia una clara evolución del grupo que realiza actividades adicionales en inglés del pretest al postest en todos los centros de interés, salvo el centro 05 de francés. Para verificarlo estadísticamente, utilizamos la prueba *t* de Student para muestras relacionadas (*ver anexo IX*). Esta, nos confirma dicho aumento significativo en los seis centros de interés de inglés ( $p < .001$ ) y también de francés, salvo para *vêtements* ( $p = .040$ ) y *couleurs* ( $p = .001$ ), tal y como se resume en la tabla 5.111.

**Tabla 5.111**

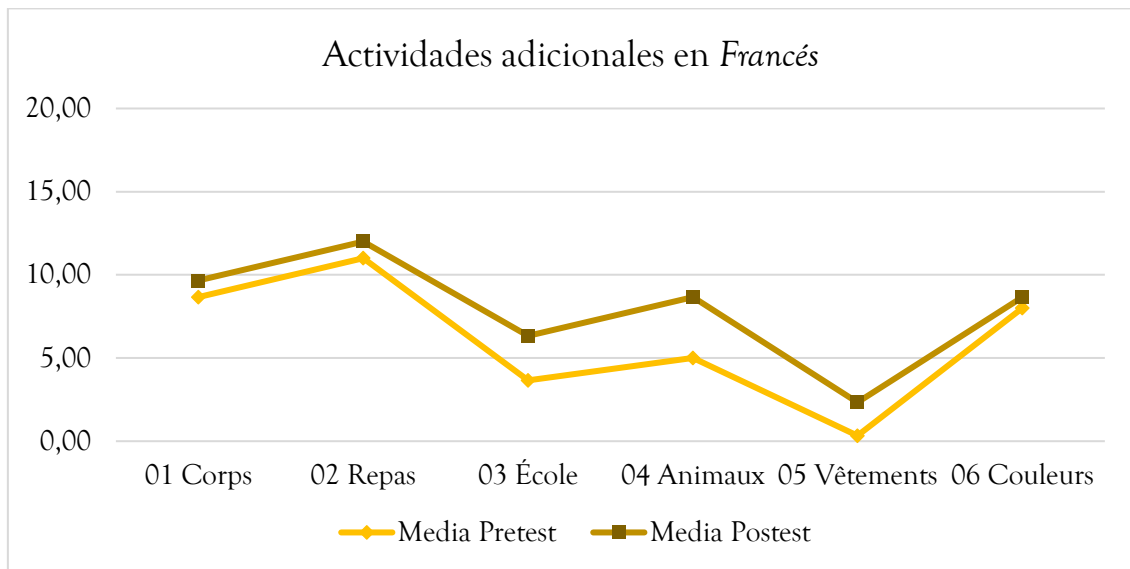
*Resultados de la prueba t de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que realiza actividades adicionales en inglés (pretest–postest).*

	Francés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	Inglés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Actividades adicionales en Inglés	01 corps	-7.629	.000	01 body	-4.700	.000
	02 repas	-9.381	.000	02 food	-6.456	.000
	03 école	-6.274	.000	03 school	-8.537	.000
	04 animaux	-10.924	.000	04 animals	-7.336	.000
	05 vêtements	-2.179	.040	05 clothes	-8.179	.000
	06 couleurs	-3.874	.001	06 colours	-6.736	.000

En el grupo de actividades adicionales en francés, al obtener buenas puntuaciones desde el momento de partida en esa lengua, el incremento de vocabulario disponible en el postest es menos acusado que el de otros grupos, siendo los centros 03 y 04 donde más se distancian las puntuaciones de disponibilidad entre ambos momentos (figura 5.109).

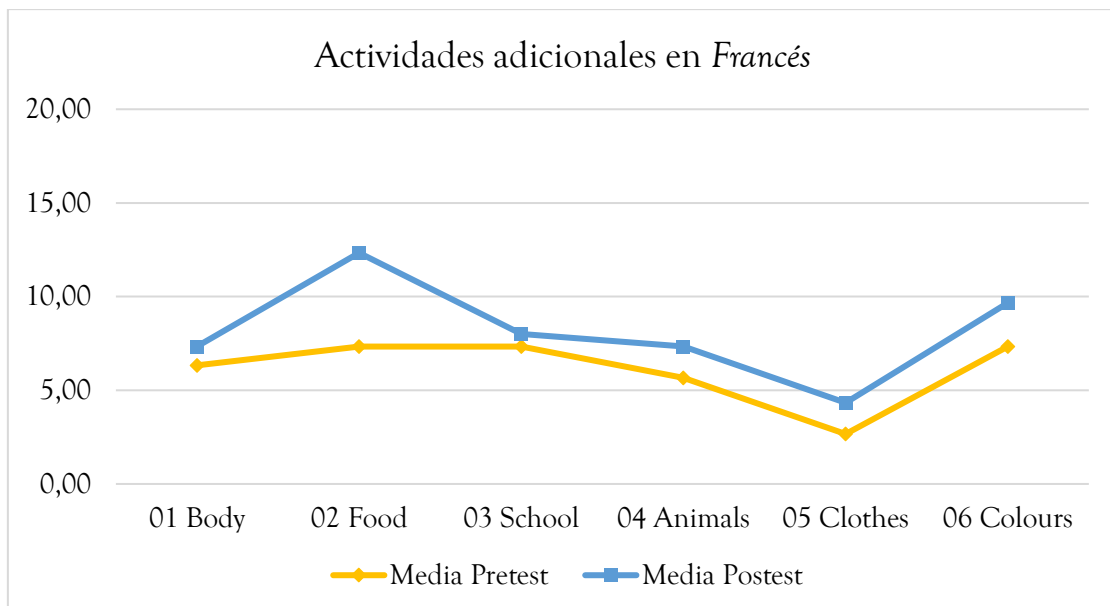
**Figura 5.109**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo de actividades adicionales en francés (pretest y postest).*



**Figura 5.110**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo de actividades adicionales en francés (pretest y postest).*





Además, dicho incremento también se aprecia bastante irregular en inglés, ya que muestra centros con mucha diferencia entre las dos medidas del pretest y el postest como el 02 *food*, y otros como el 01 *body* y el 03 *school* donde los marcadores de las líneas se encuentran prácticamente en paralelo (figura 5.110). Tanto es esto así, que en el análisis estadístico en francés no nos deja calcular el valor de la *t* porque la diferencia es 0 con lo que asumimos, por la ausencia de distancia entre las medias, que no hay diferencias significativas al igual que en el resto de centros. En inglés, aumenta significativamente su disponibilidad léxica en cuatro de los seis centros de interés: *food*, *animals*, *clothes* y *colours*. Tal y como apuntábamos, en la tabla 5.112 podemos comprobar que en el centro 01 *body* y 03 *school* no existen diferencias significativas.

**Tabla 5.112**

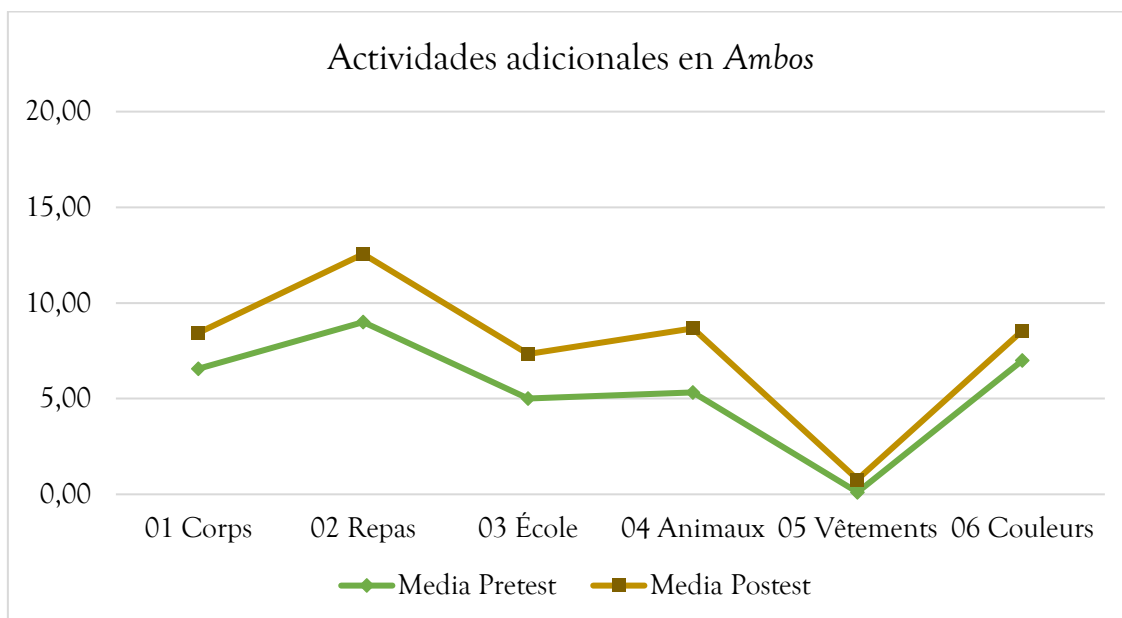
*Resultados de la prueba t de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que realiza actividades adicionales en francés (pretest–postest).*

	Francés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	Inglés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Actividades adicionales en Francés	01 <i>corps</i>	–	.000	01 <i>body</i>	–1.732	.225
	02 <i>repas</i>	–1.732	.225	02 <i>food</i>	–5.000	.038
	03 <i>école</i>	–2.219	.157	03 <i>school</i>	–1.000	.423
	04 <i>animaux</i>	–1.677	.235	04 <i>animals</i>	–5.000	.038
	05 <i>vêtements</i>	–2.000	.184	05 <i>clothes</i>	–5.000	.038
	06 <i>couleurs</i>	–1.000	.423	06 <i>colours</i>	–7.000	.020

Observando las figuras 5.111 y 5.112 para el tercer grupo de estudio (*Ambos*), se puede apreciar en general un crecimiento de la disponibilidad en mayor o menor proporción en los centros de interés tanto de inglés como de francés, donde la única excepción podrían ser los centros 05 y 06, en los cuales, al igual que en otros grupos, las líneas están demasiado cerca unas de otras.

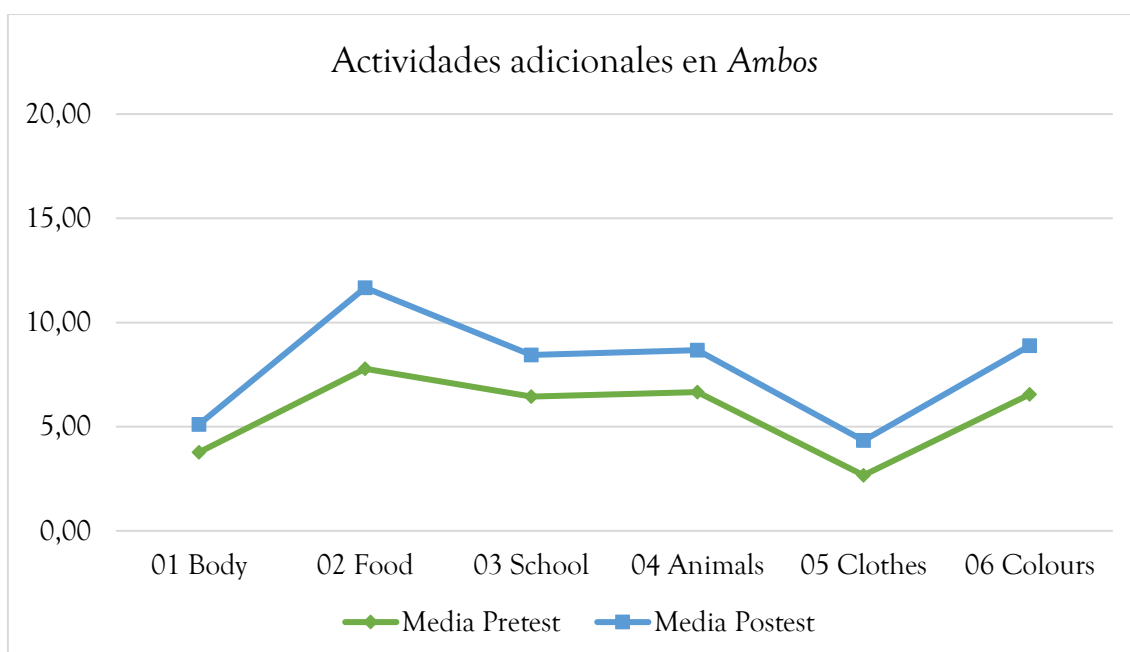
**Figura 5.111**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo de actividades adicionales en ambos idiomas (pretest y postest).*



**Figura 5.112**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo de actividades adicionales en ambos idiomas (pretest y postest).*



En efecto, el análisis inferencial nos corrobora que, en inglés, los alumnos del grupo que realizan actividades adicionales en ambos idiomas incrementan su disponibilidad léxica del pretest al postest en todos los centros. Paralelamente, en francés, esto sólo se produce en cinco de los seis centros de interés y se confirma que el único donde no hay diferencias significativas es el centro 05 *vêtements*, tal y como se refleja en la tabla 5.113 a continuación:

**Tabla 5.113**

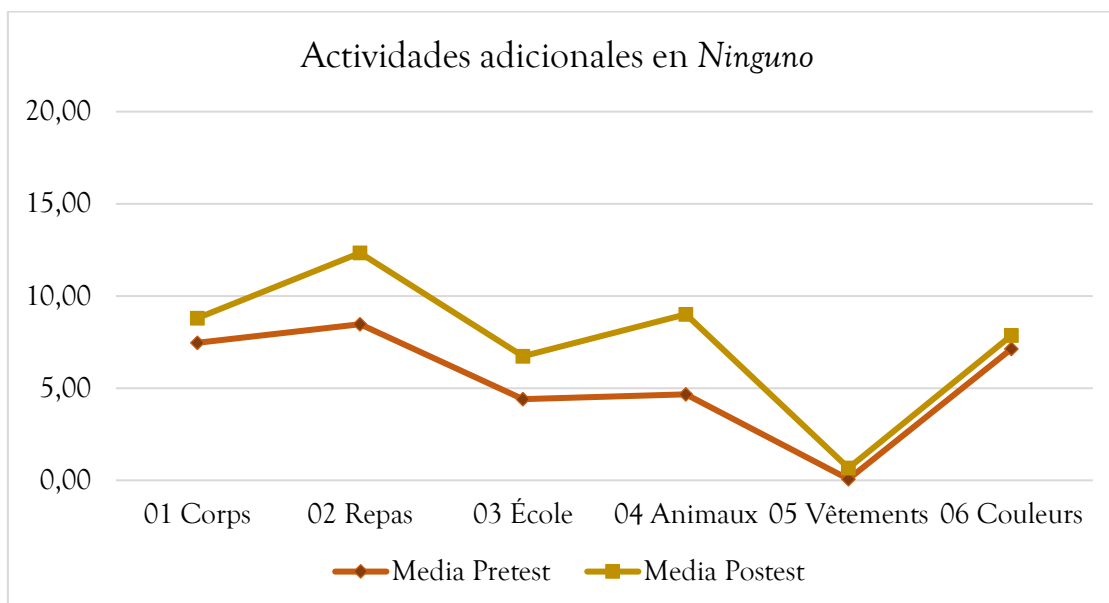
*Resultados de la prueba t de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que realiza actividades adicionales en ambos idiomas (pretest–postest).*

	Francés	Valor de t	Valor de p	Inglés	Valor de t	Valor de p
Actividades adicionales en Ambos	01 <i>corps</i>	–2.982	.018	01 <i>body</i>	–3.578	.007
	02 <i>repas</i>	–5.679	.000	02 <i>food</i>	–3.919	.004
	03 <i>école</i>	–5.292	.001	03 <i>school</i>	–3.098	.015
	04 <i>animaux</i>	–5.774	.000	04 <i>animals</i>	–5.367	.001
	05 <i>vêtements</i>	–1.512	.169	05 <i>clothes</i>	–3.333	.010
	06 <i>couleurs</i>	–2.485	.038	06 <i>colours</i>	–9.899	.000

Respecto al último grupo (*Ninguno*), podemos observar mediante la figura 5.113 que, en francés, la tendencia es la misma que en el grupo anterior, mientras que en inglés la figura 5.114 se asemeja bastante a la tendencia que seguía el grupo 1. Esto quiere decir que, en francés, los centros 05 y 06 continúan siendo aquellos donde no se aprecia diferencia entre los dos momentos, mientras que en inglés esto se da en el centro 01.

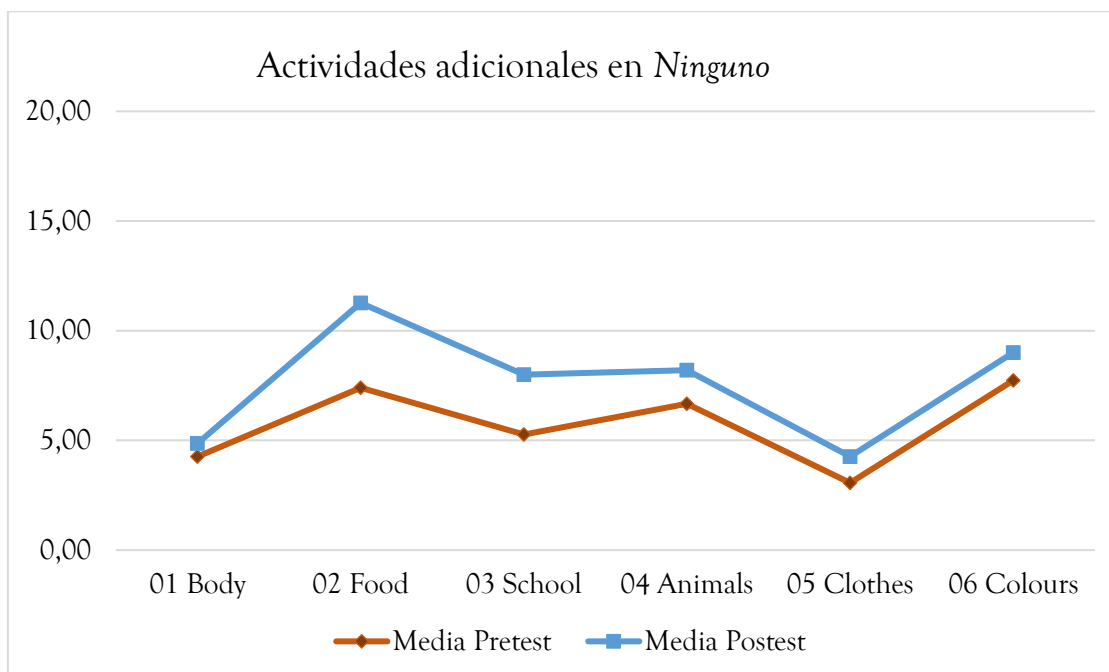
**Figura 5.113**

*Representación gráfica de la disponibilidad en francés por centros de interés para el grupo sin actividades adicionales en ningún idioma (pretest y postest).*



**Figura 5.114**

*Representación gráfica de la disponibilidad en inglés por centros de interés para el grupo sin actividades adicionales en ningún idioma (pretest y postest).*



Al realizar la prueba inferencial *t* de Student para muestras relacionadas, en francés, al igual que el grupo anterior, los alumnos que no realizan actividades adicionales en ninguna lengua aumentan significativamente su disponibilidad léxica en todos los centros de interés salvo en el 05 *vêtements*. Continuando con similitudes en los resultados, en inglés, este grupo obtiene los mismos que el primero demostrando diferencias significativas entre el pretest y el postest en todos los centros de interés, como se resumen en la tabla 5.114.

**Tabla 5.114**

*Resultados de la prueba t de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que no realiza actividades adicionales en ninguno (pretest–postest).*

	Francés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	Inglés	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Actividades adicionales en Ninguno	01 <i>corps</i>	-3.452	.004	01 <i>body</i>	-2.806	.014
	02 <i>repas</i>	-3.450	.004	02 <i>food</i>	-5.398	.000
	03 <i>école</i>	-5.259	.000	03 <i>school</i>	-6.702	.000
	04 <i>animaux</i>	-7.891	.000	04 <i>animals</i>	-5.602	.000
	05 <i>vêtements</i>	-1.718	.108	05 <i>clothes</i>	-8.290	.000
	06 <i>couleurs</i>	-2.955	.010	06 <i>colours</i>	-5.551	.000

Terminando con el último de los contrastes, entre la lengua inglesa y francesa, continuamos analizando la disponibilidad léxica por centros de interés de estas en cada uno de los cuatro grupos, tanto en el pretest como en el postest. Comenzando por el primero (*Inglés*), si observamos el resumen de los resultados estadísticos en la tabla 5.115, descubrimos que existen diferencias significativas en cinco de los seis centros de interés ya en el momento del pretest. A excepción del centro 06, en la mitad de centros (03, 04 y 05) tienen significativamente más disponibilidad léxica en inglés que en francés, mientras que en los dos primeros centros ocurre lo contrario, disponen significativamente de más léxico en francés que en inglés a pesar de practicar este último idioma en su tiempo libre.

Más tarde, en el postest, en la misma tabla (5.115) se puede comprobar que los resultados se equilibran, obteniendo diferencias significativas en la mitad de los centros de interés, mientras que en la otra mitad no se diferencia estadísticamente.

Esto quiere decir, que para los alumnos que realizan actividades adicionales en inglés, en la mitad de centros se dan diferencias significativas mientras que en la otra mitad, no se distingue la disponibilidad léxica de ambas lenguas. Esto último sucede en los centros 03, 04 y 06, de manera que los centros donde se hayan dichas diferencias son el 01, 02 y el 05, en los que el francés supera en los dos primeros casos al inglés y este último (centro 05), lo hace sobre el francés.

**Tabla 5.115**

*Resultados de la prueba t de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que realiza actividades adicionales en inglés (pretest y postest).*

	<b>Centro de interés</b>	<b>Valor de t Pretest</b>	<b>Valor de p Pretest</b>	<b>Valor de t Postest</b>	<b>Valor de p Postest</b>
<i>Actividades adicionales en Inglés</i>	01 cuerpo	2.763	.011	4.023	.001
	02 comida	2.129	.045	2.273	.033
	03 escuela	-2.284	.032	-1.822	.082
	04 animales	-3.895	.001	.381	.707
	05 ropa	-6.617	.000	-6.216	.000
	06 colores	1.908	.069	-.315	.756

Sin embargo, en los estudiantes que realizan actividades adicionales en francés, los resultados de la prueba t de Student recogidos en la tabla 5.116, no arrojan diferencias significativas en ninguno de los centros de interés a excepción del centro 05. En este, la disponibilidad, pese a lo esperado, es significativamente mayor en inglés que en francés en el momento del pretest.

Esta diferencia desaparece en el postest, ya que se acepta la hipótesis nula en los seis centros de interés y por ende, la igualdad entre las dos lenguas, tal y como se puede comprobar en la misma tabla (5.116).

**Tabla 5.116**

Resultados de la prueba *t* de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que realiza actividades adicionales en francés (pretest y postest).

	Centro de interés	Valor de <i>t</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>t</i> <i>Postest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Postest</i>
Actividades adicionales en Francés	01 cuerpo	1.400	.296	1.067	.398
	02 comida	1.976	.187	-.229	.840
	03 escuela	-1.571	.257	-1.250	.338
	04 animales	-.359	.754	.800	.508
	05 ropa	-7.000	.020	-1.309	.321
	06 colores	.459	.691	-.866	.478

Respecto al tercer grupo de estudio (*Ambos*), tanto en el pretest como en el postest sólo se hallan diferencias significativas en dos centros (el 01 y el 05) donde disponen significativamente de más léxico en francés en el primero de ellos (el cuerpo), y de inglés en el segundo (la ropa); no encontrando, por tanto, diferencias en el resto de centros (tabla 5.117).

**Tabla 5.117**

Resultados de la prueba *t* de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que realiza actividades adicionales en ambos idiomas (pretest y postest).

	Centro de interés	Valor de <i>t</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>t</i> <i>Postest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Postest</i>
Actividades adicionales en Ambos	01 cuerpo	2.548	.034	2.649	.029
	02 comida	.783	.456	.522	.616
	03 escuela	-1.305	.228	-1.048	.325
	04 animales	-1.789	.111	.000	1.000
	05 ropa	-5.080	.001	-4.097	.003
	06 colores	.494	.634	-.535	.608

Por último, en el grupo que no realiza actividades adicionales en ninguna lengua, curiosamente, se puede apreciar en la tabla 5.118 que, en el pretest, sucede exactamente lo mismo que con el anterior, es decir, no existen diferencias significativas en ningún centro de interés a excepción del primero (01), donde también la disponibilidad es significativamente mayor en francés, y el quinto (05), donde la superioridad se produce a favor del inglés, por lo que, al igual que sus compañeros que realizan actividades en ambos, están bastante equilibrados entre los dos idiomas. Esto cambia ligeramente en el postest, ya que pasan de dos a tres los centros de interés donde se encuentran diferencias significativas. Estos son: el 01 donde tienen más disponibilidad en francés; el 05 y, como novedad, el 06 (ambos con más disponibilidad en inglés), quedando el resto en igualdad estadística en cuanto a la disponibilidad léxica de ambas lenguas.

**Tabla 5.118**

*Resultados de la prueba t de Student entre inglés y francés por centros de interés del grupo que no realiza actividades adicionales en ninguno (pretest y postest).*

	Centro de interés	Valor de <i>t</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Pretest</i>	Valor de <i>t</i> <i>Postest</i>	Valor de <i>p</i> <i>Postest</i>
<i>Actividades adicionales en Ninguno</i>	01 cuerpo	3.378	.005	4.041	.001
	02 comida	.906	.380	1.008	.330
	03 escuela	-.937	.365	-1.388	.187
	04 animales	-1.558	.142	.676	.510
	05 ropa	-8.216	.000	-8.088	.000
	06 colores	-1.235	.237	-2.915	.011

Una vez vistos los resultados de todos los test de vocabulario, solamente nos queda exponer los relativos a la motivación del alumnado y, finalmente, poder entrelazar las diferentes pruebas para analizar si existe relación entre los resultados obtenidos en todas ellas.



### 5.3. Resultados sobre la motivación del alumnado

Tal y como detallamos anteriormente en el capítulo 4, consideramos que la motivación constituye un factor muy importante a tener en cuenta en el aprendizaje del vocabulario, por lo cual, es una de las variables que pretendemos medir en relación con este. Partiendo de aquí, pasamos un cuestionario adaptado para medir la motivación del alumnado respecto del aprendizaje de otra lengua en general, como también su motivación específica hacia cada una de las lenguas extranjeras analizadas (inglés y francés), estableciendo su perfil en este sentido.

Teniendo en cuenta las partes de dicho cuestionario y las dimensiones que medía, presentamos los resultados atendiendo tanto a la motivación total obtenida, como a la motivación en cada una de esas dimensiones. De las puntuaciones resultantes, establecemos los niveles de motivación para analizar los datos y contrastar las hipótesis de nuestro estudio. Además, al constar de una parte específica para cada idioma, también analizamos los resultados para el inglés y para el francés. Todo ello lo abordamos de manera general con el total de la muestra y en función de cada una de las variables de nuestro estudio.

Diferenciamos cada uno de los análisis por apartados, comenzando con la motivación total (denominación que se refiere al resultado final obtenido en el cuestionario de motivación), seguido de la motivación general y en lenguas (resultado de cada una de las tres partes del cuestionario: la general hacia el aprendizaje de lenguas, la específica hacia el inglés y la específica hacia el francés) y continúa con la motivación por dimensiones (las diez dimensiones que engloba la motivación, recordando que son: *actitud hacia la experiencia del aprendizaje*, el *profesor*, la *familia*, la *situación de aprendizaje*, la *ansiedad*, el *yo ideal*, la *confianza en sí mismo*, la *predisposición al esfuerzo*, la *integratividad* y la *instrumentalidad*).

Por último, los niveles de motivación proceden de la clasificación que realizamos de la muestra según la puntuación de motivación total obtenida en el cuestionario, quedando en tres: motivación baja, media y alta. Una vez aclarado esto, comenzamos el análisis de la motivación, recordando, como venimos haciendo a lo largo de los distintos apartados del capítulo, que todas las tablas detalladas y las pruebas estadísticas completas de motivación se pueden consultar en el apartado 9.4 del anexo IX de resultados.

## ✚ Resultados Generales

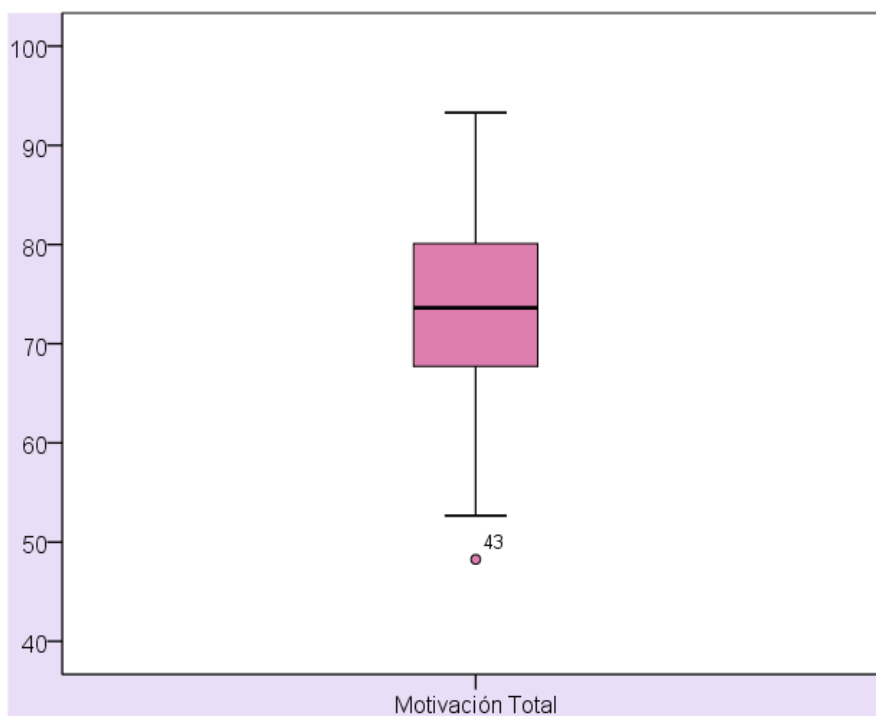
Empezamos describiendo la motivación que presenta el total de la muestra de nuestro estudio en cada una de las secciones explicadas. Al tomar la totalidad de la muestra, el análisis de los resultados generales es en su mayoría a nivel descriptivo, ya que todo se da dentro de la misma población de estudio y a nivel inferencial solamente procede el contraste de la H19 referida a la motivación hacia el inglés y el francés.

### ❖ Motivación total

Considerando que la puntuación máxima del test es de 100, la media de motivación total de nuestro alumnado es de 73.35, lo cual, demuestra una motivación en general, bastante elevada. Este dato presenta una desviación típica de 9.985, alcanzando un máximo de 93.29 y un mínimo de 48.26, con un único valor atípico (ID43) por debajo del grupo, con lo cual, los datos de los estudiantes son bastante homogéneos. Dichos datos se encuentran recogidos en la tabla de descriptivos del anexo IX de resultados y representados a continuación en la figura 5.115.

### Figura 5.115

*Diagrama de cajas de la motivación total de la muestra.*



❖ Motivación general y en lenguas

Al valorar la puntuación obtenida en cada una de las tres partes del cuestionario, tenemos que la motivación en general hacia el aprendizaje de lenguas de la muestra se sitúa aproximadamente en 78.88, la motivación específica hacia el inglés en 67.14 y hacia el francés en 74.74. Estos valores medios, junto a la desviación típica, los mínimos y máximos se encuentran en la tabla 5.119, dejando su representación gráfica en el anexo IX de resultados.

**Tabla 5.119**

*Estadísticos descriptivos de la motivación general y en lenguas de la muestra.*

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Motivación General	50	43,75	93,75	78,8772	11,85383
Motivación Inglés	50	29,17	93,06	67,1392	14,67353
Motivación Francés	50	41,18	98,53	74,7388	13,94195
N válido (según lista)	50				

Como se puede ver, la motivación general es la más alta de todas y entre las dos lenguas, la motivación hacia el francés supera a la motivación por el inglés en casi 8 puntos. Para comprobarlo estadísticamente, aplicamos la *t* de Student tras verificar que cumplen todos los supuestos, y obtenemos que nuestro alumnado está significativamente más motivado hacia el aprendizaje del francés que del inglés ( $t(49)=-2.659$ ,  $p=.011$ ). Esto va completamente en sentido opuesto a lo que marcaba la H19: “*la muestra general tiene una motivación mayor hacia el inglés que hacia el francés*” y por esta razón, debemos rechazarla.

❖ Motivación por dimensiones

Por lo que respecta a las diez dimensiones que engloba la motivación, la tabla 5.120 presenta la media de puntuaciones obtenidas por el alumnado en cada una de ellas, así como el resto de valores estadísticos.

**Tabla 5.120**

*Estadísticos descriptivos de la motivación por dimensiones en la muestra.*

**Estadísticos descriptivos**

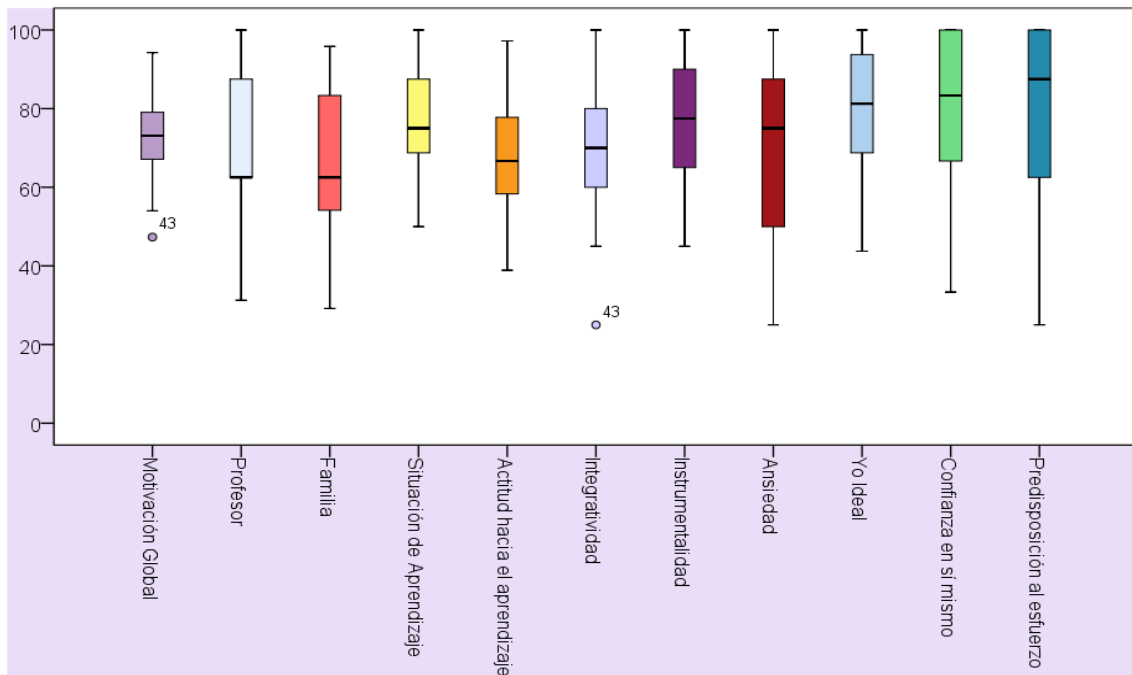
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Profesor	50	31,25	100,00	70,0000	16,84639
Familia	50	29,17	95,83	66,9992	16,68343
Situación de Aprendizaje	50	50,00	100,00	77,0000	15,12280
Actitud hacia el aprendizaje	50	38,89	97,22	67,4448	15,19447
Integratividad	50	25,00	100,00	68,0000	14,60361
Instrumentalidad	50	45,00	100,00	77,0000	14,39246
Ansiedad	50	25,00	100,00	69,2500	18,76445
Yo Ideal	50	43,75	100,00	80,6250	14,84669
Confianza en sí mismo	50	33,33	100,00	79,6666	17,83035
Predisposición al esfuerzo	50	25,00	100,00	78,7500	19,43888
N válido (según lista)	50				

Como se puede observar en la tabla anterior (5.120) y en la figura 5.116, las dimensiones que obtienen puntuaciones más altas son *Yo ideal* en primer lugar, con la media más alta (80.625), seguida muy de cerca de la *Confianza en sí mismo* (apenas 0.96 de diferencia) y de la *Predisposición al esfuerzo*, que presenta la desviación típica más alta con un valor de 19.44.

En cuarto lugar, igualadas a 77.00 puntos de media, la *Instrumentalidad* y la *Situación de aprendizaje*. De ahí, la siguiente dimensión es la de *Profesor* con 70.00 puntos y el resto de dimensiones en los últimos lugares presentan valores que oscilan desde 69.25 en *Ansiedad* a la más baja en *Familia* con 66.999 puntos. En cualquier caso, todas se sitúan por encima de la media, aunque con bastante variabilidad de los datos y un único participante por debajo de los valores del grupo (ID43) en la dimensión de *Integratividad*, aspecto que se refleja también en la motivación global.

**Figura 5.116**

*Diagrama de cajas de la motivación por dimensiones de la muestra.*



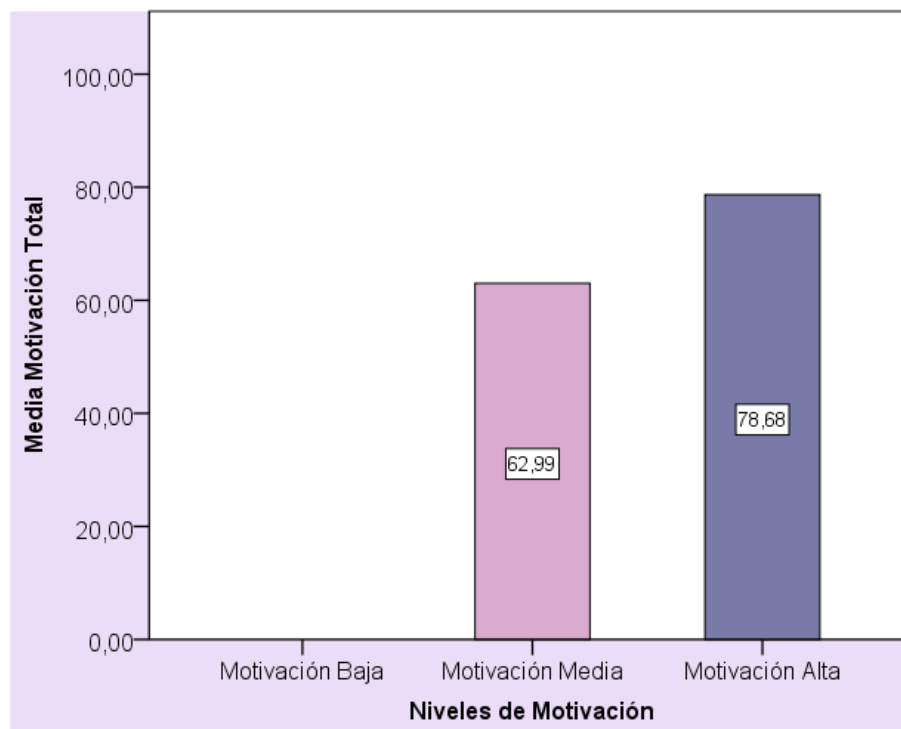
❖ Niveles de motivación

Una vez conocidas las puntuaciones del alumnado tanto a nivel global como por dimensiones, vamos a ver cómo se distribuye la muestra en cuanto a niveles de motivación, que establecemos en tres: motivación baja (aquellos estudiantes que han obtenido una puntuación en el test entre 1 y 40); motivación media (engloba los alumnos entre 41 y 70 puntos) y motivación alta (incluye puntuaciones desde 71 a 100).

En nuestro caso, no contamos con ningún estudiante de motivación baja, por lo que la figura 5.117 nos muestra la media de los alumnos con motivación media y alta. El recuento de estudiantes que forma el grupo con un nivel medio de motivación es de 17, mientras que un 66% de la muestra (equivalente a 33 participantes) se encuentra en un nivel de motivación alto, por lo que podemos afirmar que trabajamos con un alumnado muy motivado.

**Figura 5.117**

*Distribución de la motivación total según niveles.*

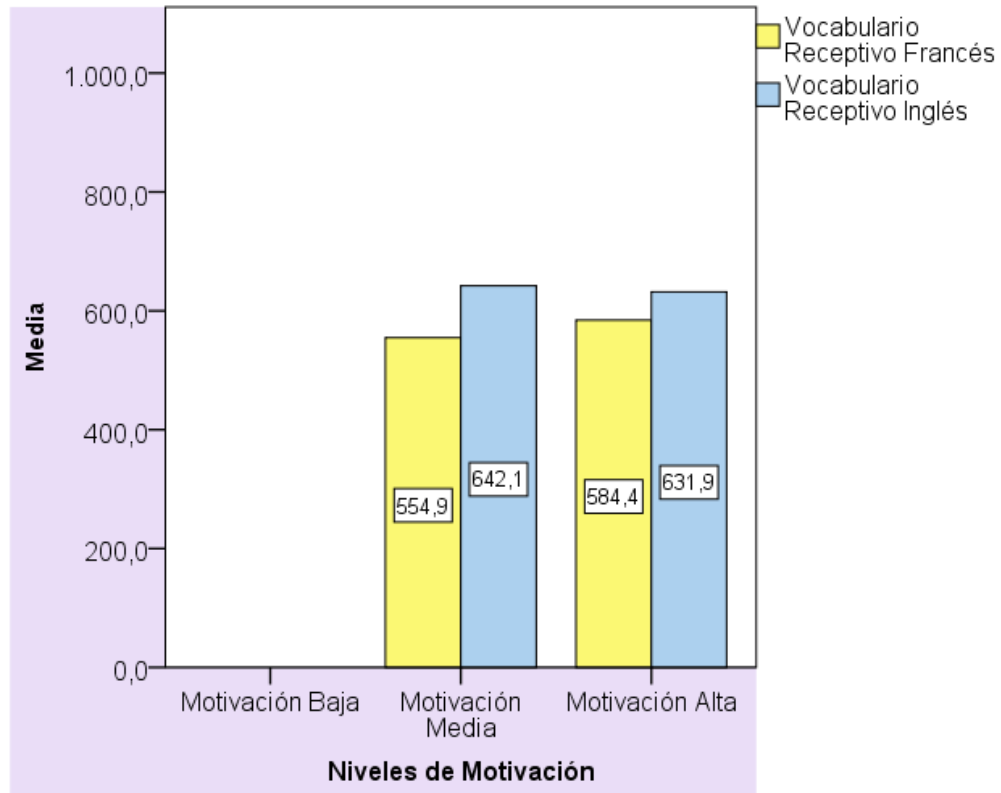


Tras esta exploración de la motivación, utilizamos los niveles descritos para contrastar la H20 de nuestra investigación, la cual afirmaba: “*el alumnado más motivado obtiene mejores resultados en los test de vocabulario receptivo, productivo y disponibilidad léxica de ambas lenguas*”. Para ello, aglomeramos las puntuaciones obtenidas en el momento del pretest y del postest trabajando con la media entre ambos momentos en cada dimensión de vocabulario y comparamos los resultados de cada nivel de motivación en inglés y en francés.

Comenzando con el vocabulario receptivo, en la figura 5.118 podemos ver que los estudiantes con mayor motivación también muestran una media de tamaño de vocabulario receptivo superior en el caso de francés (aproximadamente 29 palabras más). Sin embargo, en inglés, la situación se da a la inversa siendo los que tienen un nivel de motivación media los que demuestran conocer más palabras a nivel receptivo en esta lengua que los que poseen un nivel alto de motivación, aunque con menor margen (alrededor de 10 palabras más). El resto de valores descriptivos se puede consultar en el anexo IX de resultados.

**Figura 5.118**

*Representación del vocabulario receptivo en francés e inglés según niveles de motivación.*

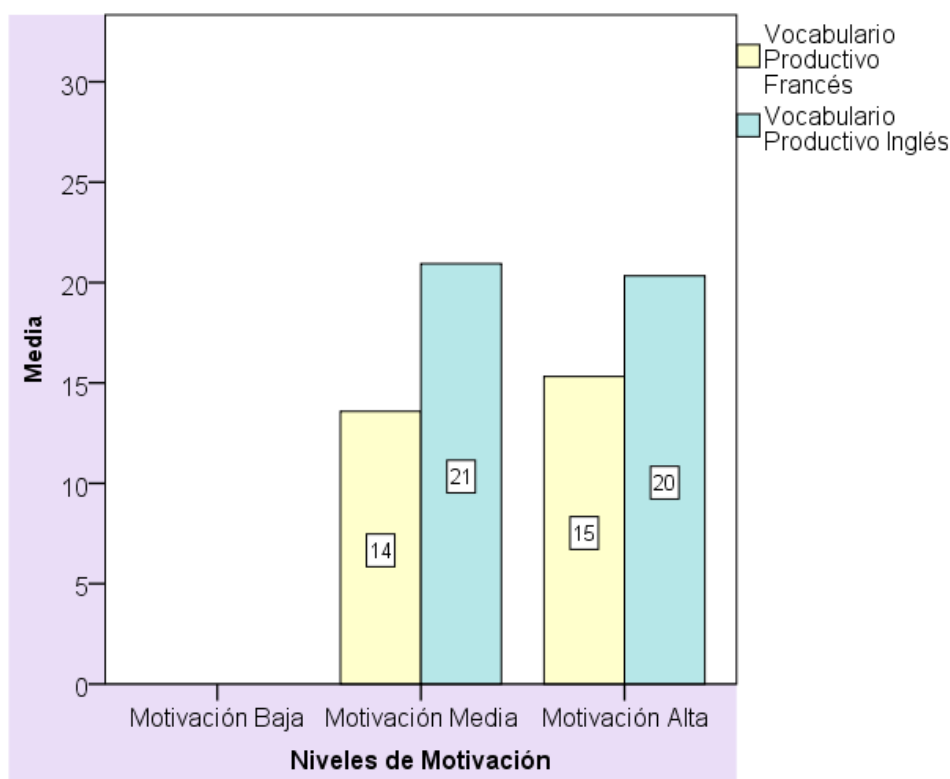


Al comprobarlo de manera inferencial mediante la *t* de Student, obtenemos que no hay diferencias significativas entre el vocabulario receptivo de los estudiantes con un nivel de motivación media y los de motivación alta ni en inglés ( $t(48) = .274; p = .786$ ) ni en francés ( $t(48) = -.451; p = .654$ ).

Continuando con el vocabulario productivo, al medir la cantidad de respuestas ofrecidas por cada nivel de motivación nos damos cuenta por medio de la figura 5.119, que las puntuaciones están bastante igualadas en cada lengua: de un lado, los alumnos con mayor motivación producen apenas una respuesta más en francés que los de un nivel medio, y de otro, en inglés, son estos los que superan por la misma diferencia a los de nivel alto. Ambos grupos de nivel de motivación obtienen mejores resultados en la lengua inglesa tal y como se puede apreciar en dicha figura.

**Figura 5.119**

*Representación del vocabulario productivo en francés e inglés según niveles de motivación.*



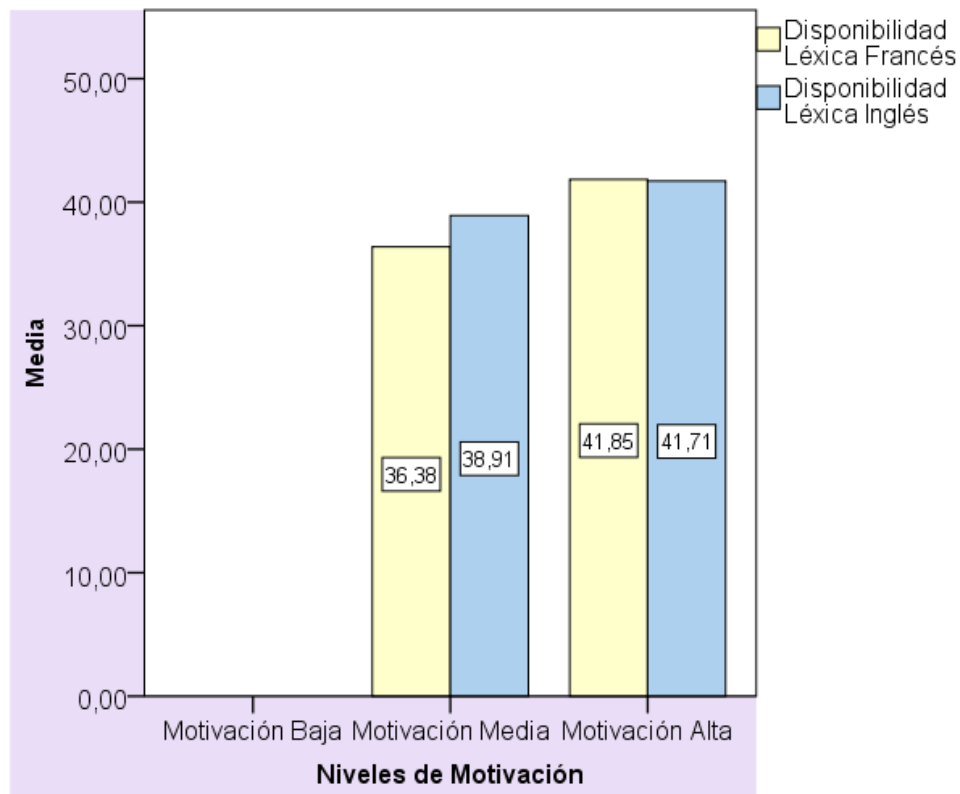
La prueba estadística *t* de Student nos confirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el vocabulario productivo de los estudiantes con un nivel de motivación media y los de motivación alta ni en la lengua inglesa ( $t(48)=-.297$ ;  $p=.768$ ) ni en la francesa ( $t(48)=-.731$ ;  $p=.468$ ).

Por último, en lo que respecta al vocabulario disponible de los alumnos con motivación alta y motivación media, en esta ocasión, los primeros obtienen mejores resultados de disponibilidad léxica en ambas lenguas. La representación gráfica de la figura 5.120 nos permite ver que, en francés, el grupo de nivel alto supera por una diferencia de 5 palabras al de nivel medio y en inglés, lo hace por apenas 3 palabras.



**Figura 5.120**

*Representación del vocabulario disponible en francés e inglés según niveles de motivación.*



Cuando realizamos el análisis inferencial a través de la *t* de Student, una vez más, nos revela que, la disponibilidad léxica de los estudiantes con un nivel de motivación media y los de una motivación alta, no se diferencia significativamente ni en inglés ( $t(48)=-.968$ ;  $p=.338$ ) ni en francés ( $t(48)=-1.380$ ;  $p=.174$ ). A la vista de todos los resultados obtenidos, debemos rechazar la hipótesis de trabajo (H20) puesto que no se han cumplido las diferencias apuntadas entre los estudiantes con mayor nivel de motivación ni en el vocabulario receptivo, productivo o disponible en una y otra lengua.

### Resultados según el modelo de instrucción

Tomando ahora en consideración la sección bilingüe y no-bilingüe, vamos a explorar la motivación siguiendo el mismo esquema desarrollado en el apartado anterior, con el fin de verificar si se cumple o no la hipótesis 21(a) de nuestro trabajo de investigación, la cual, afirmaba que “*el grupo que cursa la sección bilingüe presenta más motivación general que el de la no-bilingüe*”.

❖ Motivación total

Comenzamos por la puntuación total que ha obtenido cada grupo en el test de motivación, recogida en la tabla 5.121 y representada en la figura 5.121.

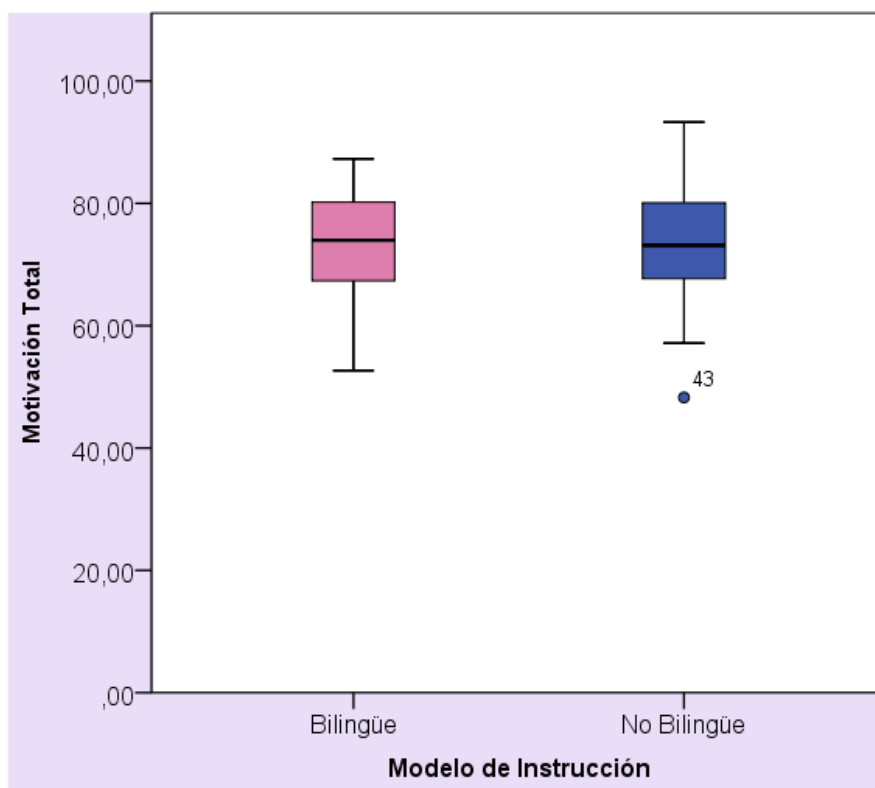
**Tabla 5.121**

*Descriptivos de la motivación total según el modelo de instrucción.*

Modelo de Instrucción	N	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Bilingüe	24	72,8158	8,85331	52,66	87,27
No Bilingüe	26	73,8385	11,08129	48,26	93,29
Total	50	73,3476	9,98538	48,26	93,29

**Figura 5.121**

*Diagrama de cajas de la motivación total según el modelo de instrucción.*



A través de ellas podemos observar que la media de puntuaciones de ambos grupos es bastante elevada y también está muy igualada entre ellos, ya que el grupo de la sección no-bilingüe apenas supera al de la sección bilingüe por una diferencia de 1.02 puntos. En el diagrama se aprecia el participante ID43 que pertenece al grupo no-bilingüe y los bigotes de ambos grupos que reflejan una variabilidad homogénea de los datos. Cuando realizamos el análisis inferencial al aplicar la *t* de Student, comprobamos que, en efecto, no hay diferencias significativas en cuanto a la motivación total del grupo de la sección bilingüe y no bilingüe ( $t(48)=-.359$   $p= .721$ ).

❖ Motivación general y en lenguas

Por lo que respecta a la motivación que presenta cada grupo de instrucción en cada parte del test por separado, la tabla 5.122 nos muestra los valores mínimos, máximo, la media y la desviación típica de cada uno.

**Tabla 5.122**

*Descriptivos de la motivación general y en lenguas según el modelo de instrucción.*

Modelo de Instrucción		Motivación General	Motivación Inglés	Motivación Francés
Bilingüe	N	24	24	24
	Media	78,5179	64,0046	75,9258
	Mínimo	43,75	43,06	50,00
	Máximo	93,75	84,72	95,83
	Desv. típ.	13,10658	10,89693	12,61538
No Bilingüe	N	26	26	26
	Media	79,2088	70,0327	73,6431
	Mínimo	53,13	29,17	41,18
	Máximo	93,75	93,06	98,53
	Desv. típ.	10,82255	17,16476	15,23034

Como se puede apreciar, ambos grupos alcanzan la misma puntuación máxima en la motivación general (93.75), aunque el mínimo del grupo no-bilingüe es más alto (9.38 puntos más). Sin embargo, en la motivación hacia el inglés y el francés es el grupo bilingüe el que marca mínimos más altos y el no-bilingüe el que supera los máximos. Además, las puntuaciones medias en cada parte son mayores por parte del grupo de la sección no-bilingüe en la motivación general y hacia el inglés, mientras que la motivación hacia el francés es mayor en el grupo que cursa la sección bilingüe en esta lengua.

No obstante, al contrastarlo de manera inferencial, la prueba estadística *t* de Student nos informa de que las diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas en ninguna de las tres partes de la motivación, tal y como se resume en la tabla 5.123.

**Tabla 5.123**

*Resultados de la prueba t de Student en la motivación de cada parte entre ambos modelos de instrucción.*

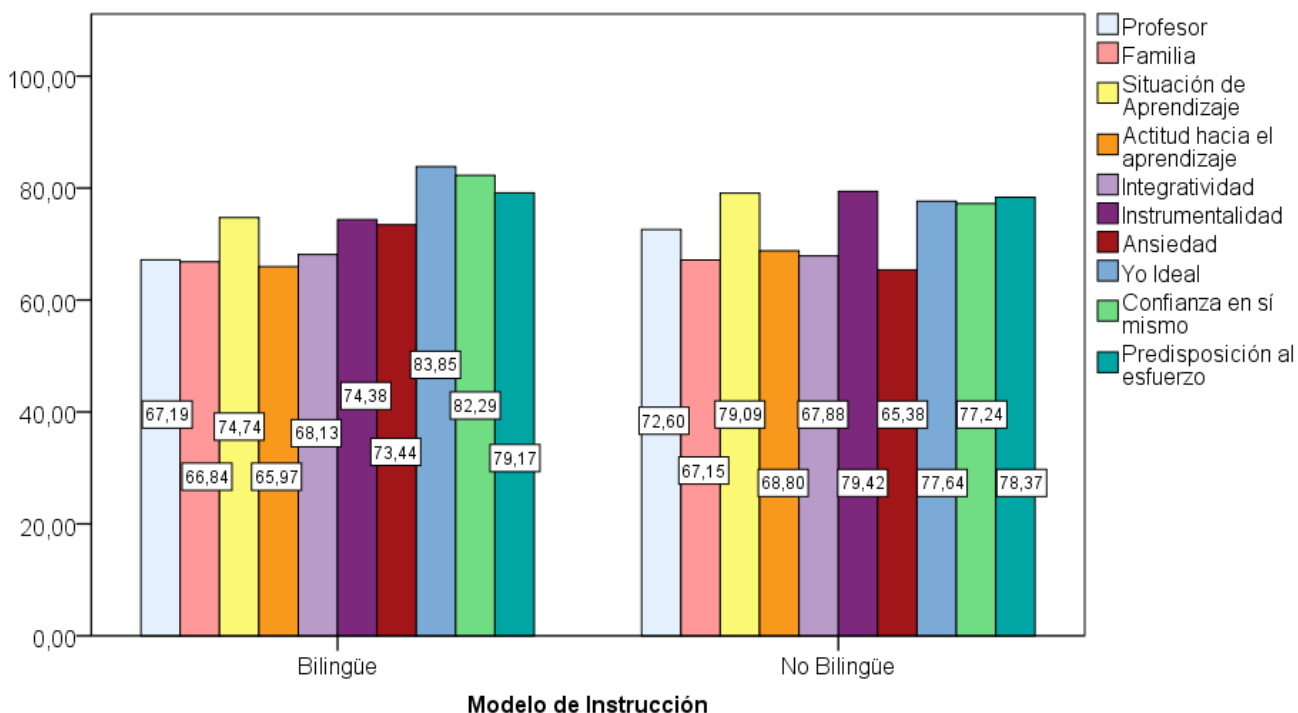
<i>Modelo de instrucción</i>	Valor de t(48)	Valor de p
<i>Motivación General</i>	-.204	.839
<i>Motivación en Inglés</i>	-1.468	.149
<i>Motivación en Francés</i>	.574	.568

❖ Motivación por dimensiones

Finalmente, examinamos la motivación de cada modelo de instrucción en las distintas dimensiones que engloba esta mediante la figura 5.122.

**Figura 5.122**

*Representación gráfica de la motivación por dimensiones según el modelo de instrucción.*



En ella, se puede ver que las dimensiones donde presenta mayor motivación el grupo bilingüe son la *integratividad*, *yo ideal*, *confianza en sí mismo* y la *predisposición al esfuerzo*, mostrando también menor *ansiedad* (puesto que, a mayor puntuación en esta dimensión, menor nivel de ansiedad hacia el aprendizaje de lenguas). Por consiguiente, el grupo no-bilingüe obtiene mejor puntuación en las otras cinco dimensiones restantes, de las diez totales (*consultar descriptivos completos en el anexo IX de resultados*).

Al aplicar la prueba *t* de Student en cada dimensión, esta nos revela que las diferencias entre el grupo de la sección bilingüe y no bilingüe no resultan estadísticamente significativas en ninguna de ellas según puede comprobarse en la tabla 5.124.

**Tabla 5.124**

*Resultados de la prueba t de Student en la motivación de cada dimensión entre ambos modelos de instrucción.*

<i>Modelo de instrucción</i>	Valor de t(48)	Valor de <i>p</i>
<i>Profesor</i>	-1.138	.261
<i>Familia</i>	-.065	.949
<i>Situación de aprendizaje</i>	-1.016	.315
<i>Actitud hacia el aprendizaje</i>	-.665	.516
<i>Integratividad</i>	.058	.954
<i>Instrumentalidad</i>	-1.246	.219
<i>Ansiedad</i>	1.537	.131
<i>Yo ideal</i>	1.496	.141
<i>Confianza en sí mismo</i>	1.000	.322
<i>Predisposición al esfuerzo</i>	.144	.886

Por lo tanto, una vez comprobado que la motivación del grupo que cursa la sección bilingüe no se diferencia estadísticamente de la del no-bilingüe en ninguno de los aspectos analizados, debemos rechazar la H21(a) puesto que no se ha cumplido.

## Resultados según el sexo

Siguiendo el mismo análisis que con la variable anterior, examinamos la motivación entre chicos y chicas, para contrastar la hipótesis 21(b) de nuestro trabajo: “*las chicas tienen mayor nivel de motivación general que los chicos*”.

### ❖ Motivación total

Por lo que respecta a la motivación total, presentamos mediante la tabla 5.125 los valores de la media y desviación típica distinguiendo entre chicos y chicas, así como su representación gráfica (figura 5.123), en la que se observa que las chicas puntúan ligeramente más que los chicos.

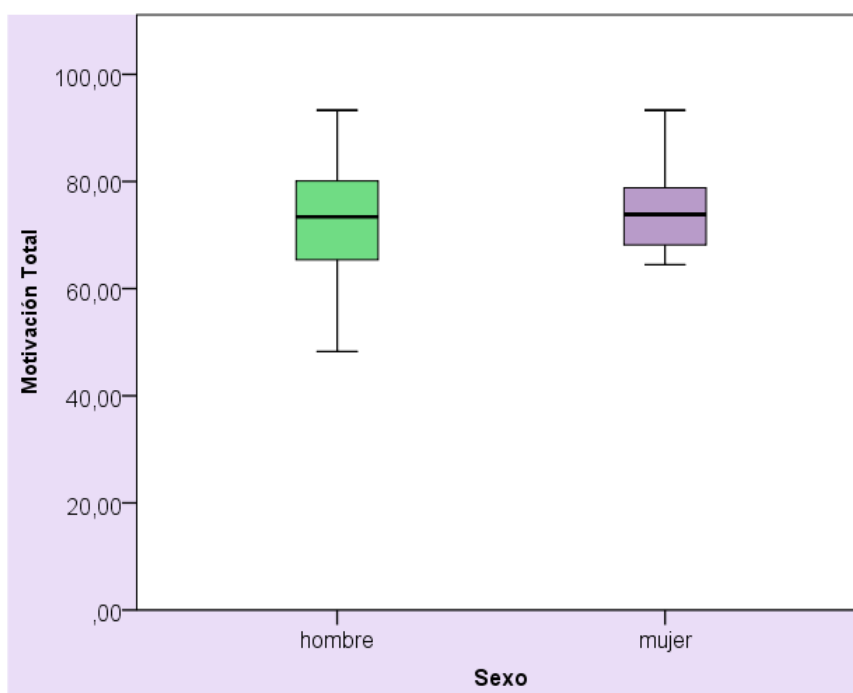
**Tabla 5.125**

*Descriptivos de la motivación total según el sexo.*

Sexo	N	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
hombre	29	71,8197	10,65630	48,26	93,29
mujer	21	75,4576	8,78892	64,47	93,29
Total	50	73,3476	9,98538	48,26	93,29

**Figura 5.123**

*Diagrama de cajas de la motivación total según el sexo.*



De nuevo, procede realizar la prueba paramétrica de la  $t$  de Student. Aunque en principio los datos apuntaban a una mayor motivación de las estudiantes femeninas sobre los masculinos, los resultados obtenidos mediante la prueba estadística ( $t(48)=-1.280$ ;  $p=.207$ ) nos muestran que, esa ligera ventaja, no resulta estadísticamente significativa.

❖ Motivación general y en lenguas

Al objeto de verificar si existen diferencias en el nivel de motivación de alguna de las tres partes del test por sexos, presentamos a continuación los datos relativos al análisis realizado, comenzando por los estadísticos descriptivos en la tabla 5.126.

**Tabla 5.126**

*Descriptivos de la motivación general y en lenguas según el sexo.*

Sexo		Motivación General	Motivación Inglés	Motivación Francés
hombre	N	29	29	29
	Media	77,9114	66,8590	73,2114
	Mínimo	43,75	29,17	41,18
	Máximo	93,75	93,06	98,53
	Desv. típ.	13,49052	15,37970	14,56571
mujer	N	21	21	21
	Media	80,2110	67,5262	76,8481
	Mínimo	65,63	45,83	41,18
	Máximo	93,75	93,06	95,83
	Desv. típ.	9,28684	14,00341	13,08234

Del análisis de estos, podemos apreciar la superioridad de las chicas en las tres partes del test, con una mayor ventaja en la motivación hacia el francés (3.64 puntos más), seguida de la motivación general (2.3 puntos de diferencia) y la menor situada en la motivación hacia el inglés con apenas 0.67 puntos por encima de los chicos. Tras realizar las correspondientes comprobaciones sobre los principios de normalidad, aleatoriedad y homogeneidad de las varianzas, procede aplicar la  $t$  de Student, cuyos resultados (tabla 5.127) nos permiten comprobar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en ninguna de las tres partes:

**Tabla 5.127**

Resultados de la prueba *t* de Student en la motivación de cada parte entre sexos.

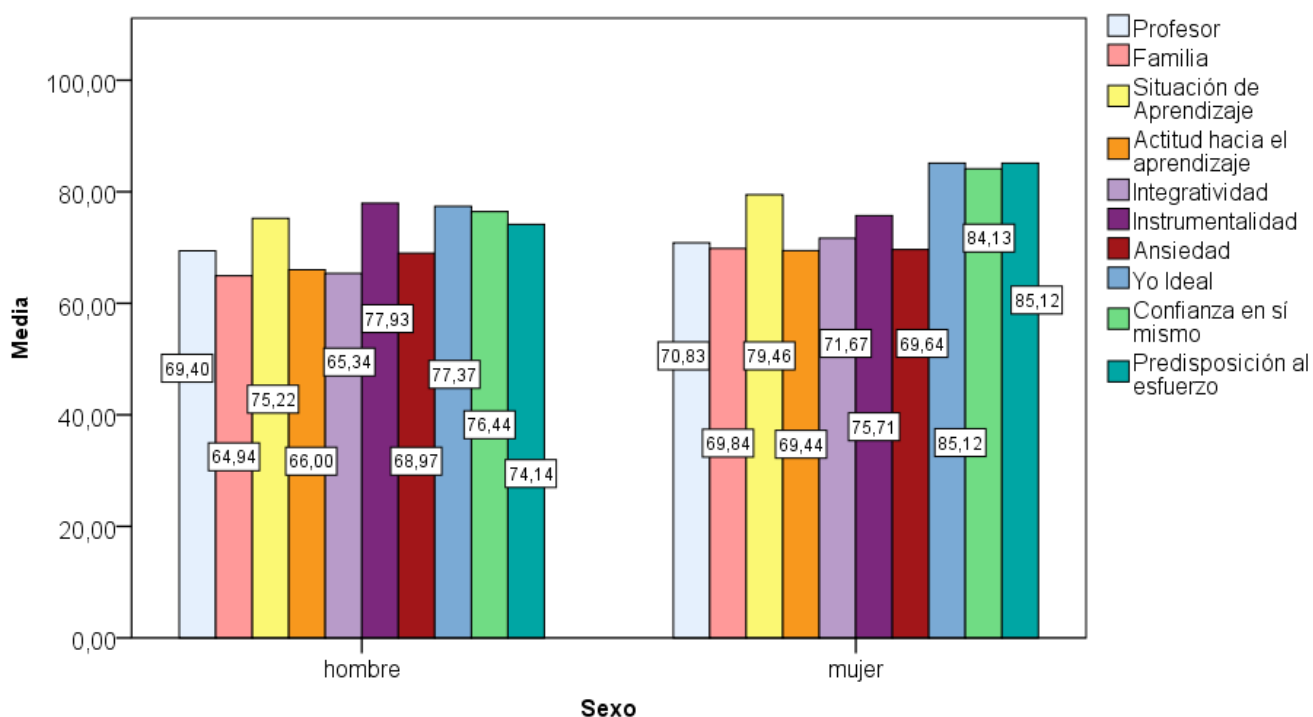
Sexo	Valor de <i>t</i> (48)	Valor de <i>p</i>
<i>Motivación General</i>	-,673	.504
<i>Motivación en Inglés</i>	-,157	.876
<i>Motivación en Francés</i>	-,909	.368

❖ Motivación por dimensiones

Si entramos en el detalle de las distintas dimensiones que configuran la motivación, presentamos la tabla que recoge los estadísticos descriptivos para cada uno de los sexos en el anexo de resultados, tal y como hicimos con la variable anterior (*anexo IX*), y comentamos aquí el informe de medias representadas en la figura 5.124, que nos muestra que las estudiantes femeninas tienen una media superior en casi todas las dimensiones con respecto a los masculinos a excepción de la *Instrumentalidad*.

**Figura 5.124**

Representación gráfica de la motivación por dimensiones según el sexo.





Para valorar si las diferencias existentes en las medias resultan estadísticamente significativas, realizamos el análisis inferencial, que requiere el uso de la prueba paramétrica *t* de Student. Sus resultados, mostrados a continuación en la tabla 5.128, nos anuncian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las chicas y los chicos en ninguna de las dimensiones a excepción de la *predisposición al esfuerzo* en la que ellas poseen significativamente mayor motivación que sus compañeros.

**Tabla 5.128**

*Resultados de la prueba t de Student en la motivación de cada dimensión entre sexos.*

<i>Sexo</i>	Valor de t(48)	Valor de <i>p</i>
<i>Profesor</i>	-.295	.769
<i>Familia</i>	-1.025	.310
<i>Situación de aprendizaje</i>	-.980	.332
<i>Actitud hacia el aprendizaje</i>	-.789	.434
<i>Integratividad</i>	-1.531	.132
<i>Instrumentalidad</i>	.534	.596
<i>Ansiedad</i>	-.125	.901
<i>Yo ideal</i>	-1.867	.068
<i>Confianza en sí mismo</i>	-.1525	.134
<i>Predisposición al esfuerzo</i>	-2.034	.048

Vistos los resultados obtenidos en los que la motivación de ambos sexos no se diferencia estadísticamente en ninguno de los aspectos analizados, no nos queda más que rechazar la H21(b).

#### **Resultados según la realización de estudios extraescolares**

Consideramos ahora la realización de estudios extraescolares en inglés, francés, ambos idiomas o ninguno, que nos permitirá valorar si existen diferencias significativas en la motivación según si el estudiante pertenece a la situación 1 (*Inglés*), 3 (*Ambos*) o 4 (*Ninguno*). Asimismo, podremos comprobar si se cumple la hipótesis H21(c) que postula que: “los alumnos que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas

*demuestran mayor motivación que los que no realizan ninguno*”. Como venimos realizando, comenzamos por la motivación total, seguimos por la motivación por partes y terminamos con las diez dimensiones que engloba la motivación.

#### ❖ Motivación total

Los alumnos que realizan estudios extraescolares en inglés obtienen un ligero resultado superior en la motivación total que aquellos que estudian ambos o no realizan estudios de ninguna lengua fuera del centro, tal y como se puede observar en los resultados presentados (tabla 5.129), mostrando además una menor variabilidad de los datos en contraposición al grupo que no realiza ninguno (figura 5.125).

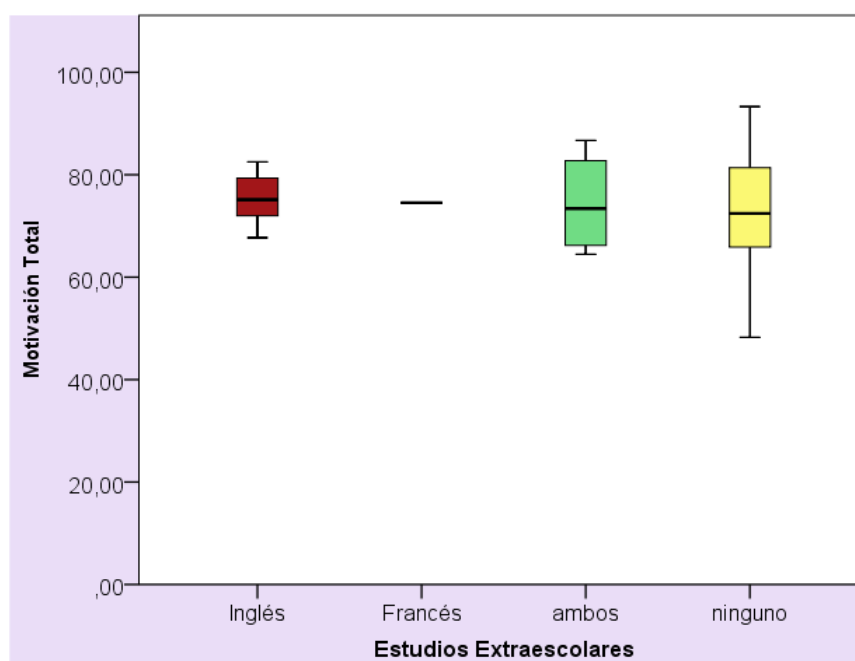
**Tabla 5.129**

*Descriptivos de la motivación total según la realización de estudios extraescolares.*

Estudios Extraescolares	N	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Inglés	11	75,3045	5,07698	67,71	82,52
Francés	1	74,5400	.	74,54	74,54
Ambos	4	74,4800	10,17991	64,47	86,69
Ninguno	34	72,5462	11,34383	48,26	93,29
Total	50	73,3476	9,98538	48,26	93,29

**Figura 5.125**

*Diagrama de cajas de la motivación total según la realización de estudios extraescolares.*



Para el análisis inferencial procede, cumplidos los supuestos previos, la realización de la prueba paramétrica ANOVA de 1 factor, la cual, nos revela ( $F(49)=.225$   $p=.879$ ) que no hay diferencias significativas en cuanto a la motivación total de los estudiantes que realizan estudios extraescolares en una o ambas lenguas y los que no realizan ninguno.

❖ Motivación general y en lenguas

Continuando con el examen de las tres partes que conforman el cuestionario de motivación, presentamos la tabla 5.130 en la que se muestran los datos descriptivos de cada grupo de estudios extraescolares.

**Tabla 5.130**

*Descriptivos de la motivación general y en lenguas según la realización de estudios extraescolares.*

Estudios Extraescolares		Motivación General	Motivación Inglés	Motivación Francés
Inglés	N	11	11	11
	Media	80,9691	74,6209	79,0545
	Desv. típ.	8,77759	8,35809	9,48545
	Mínimo	65,63	61,11	70,83
	Máximo	90,63	88,89	98,53
Francés	N	1	1	1
	Media	87,5000	43,0600	93,0600
	Desv. típ.	.	.	.
	Mínimo	87,50	43,06	93,06
	Máximo	87,50	43,06	93,06
Ambos	N	4	4	4
	Media	79,6925	64,2375	74,8975
	Desv. típ.	12,88471	13,67015	12,14471
	Mínimo	65,63	52,78	57,35
	Máximo	90,63	81,94	85,29
Ninguno	N	34	34	34
	Media	77,8509	65,7682	72,7850
	Desv. típ.	12,85782	15,56803	15,08748
	Mínimo	43,75	29,17	41,18
	Máximo	93,75	93,06	95,83

A través de ella, se puede ver que el participante que realiza estudios extraescolares en francés es el que puntúa con la mayor media de motivación general y hacia el francés, siendo también el que marca la puntuación más baja de motivación hacia el inglés. Seguido de este, el grupo de alumnos que realizan estudios extraescolares en inglés es el que obtiene la puntuación más alta en las tres partes. Verificado el cumplimiento de los supuestos previos, corresponde aplicar la ANOVA de 1 factor, la cual, nos indica que las diferencias apreciadas aparentemente en el análisis anterior no resultan estadísticamente significativas en ninguna de las tres partes, tal y como se recoge en los valores de significación de la tabla 5.131.

**Tabla 5.131**

*Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor en la motivación por partes según la realización de estudios extraescolares.*

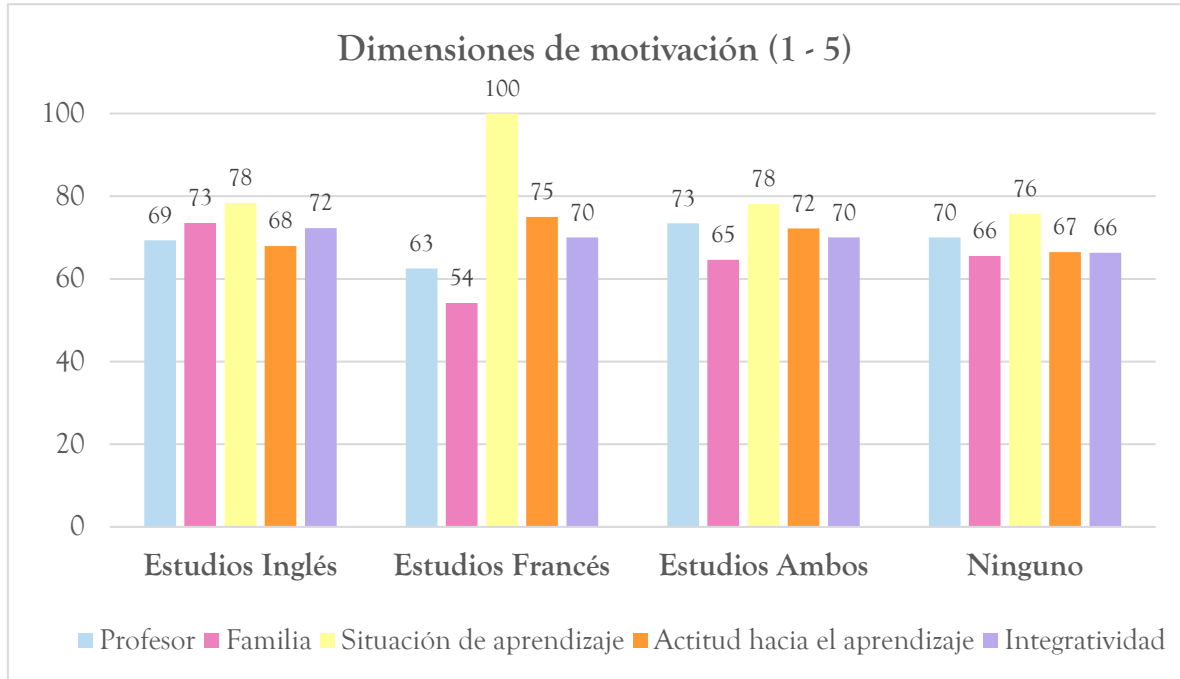
<i>Estudios extraescolares</i>	Valor de F(3)	Valor de <i>p</i>
<i>Motivación General</i>	.387	.777
<i>Motivación en Inglés</i>	2.142	.108
<i>Motivación en Francés</i>	1.161	.335

❖ Motivación por dimensiones

Por lo que respecta a las distintas dimensiones que configuran la motivación, al tratarse de diez dimensiones para cada uno de los cuatro grupos, hemos optado por representar de manera dividida los valores medios obtenidos en las distintas dimensiones, de manera que la figura 5.126(a) muestra de la primera a la quinta y la figura 5.126(b) de la sexta a la décima dimensión de motivación, dejando los descriptivos detallados en el anexo IX de resultados.

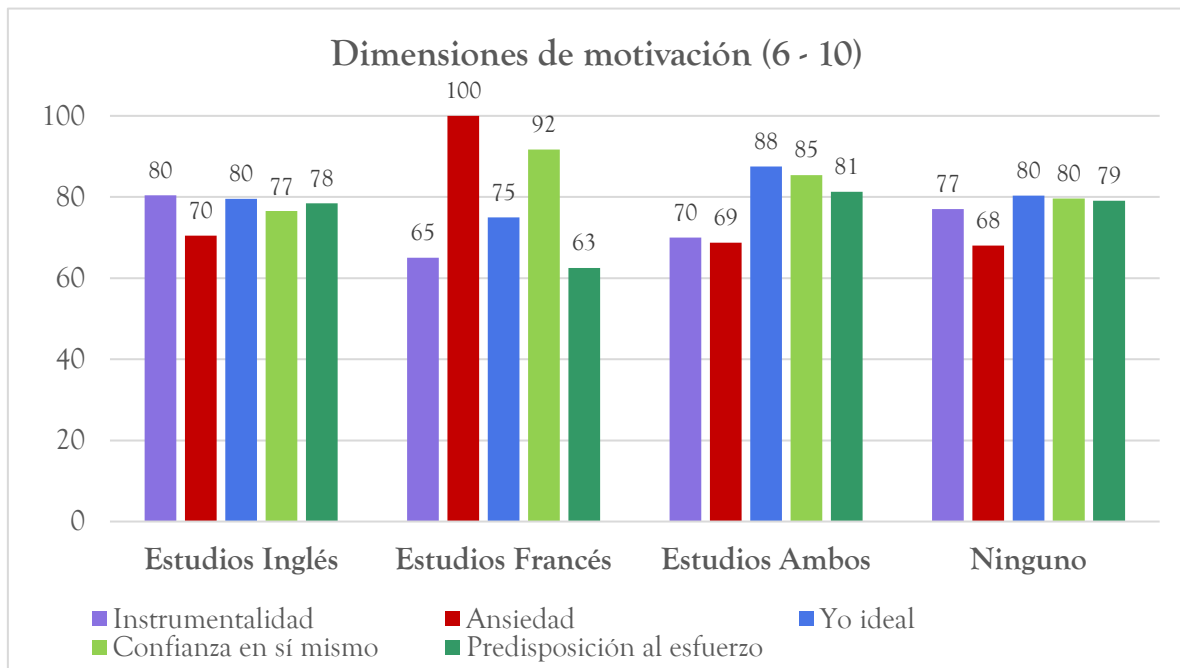
**Figura 5.126(a)**

*Representación gráfica de la motivación de la dimensión 1 a 5 según la realización de estudios extraescolares.*



**Figura 5.126(b)**

*Representación gráfica de la motivación de la dimensión 6 a 10 según la realización de estudios extraescolares.*



Ambos gráficos nos muestran que existen ligeras diferencias entre los distintos grupos de estudios extraescolares, con resultados favorables al que realiza estudios en inglés en el caso de las dimensiones de *familia*, *integratividad* e *instrumentalidad*, al participante que realiza estudios en francés en las de *situación de aprendizaje* y *ansiedad*, con el máximo del test, y a los que realizan estudios en ambas lenguas en el resto de las dimensiones. Las diferencias más amplias aparecen, además de estas dos últimas mencionadas, en la dimensión de yo ideal, en la cual, los alumnos que realizan estudios en ambos idiomas se muestran más motivados hacia el cambio intencional de mejora de sí mismo. Sin embargo, una vez más, el análisis inferencial por medio de la prueba paramétrica ANOVA de 1 factor (tabla 5.132), nos confirma que no hay diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las diez dimensiones.

**Tabla 5.132**

*Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor en la motivación por dimensiones según la realización de estudios extraescolares.*

<i>Estudios extraescolares</i>	Valor de F(48)	Valor de <i>p</i>
<i>Profesor</i>	.121	.947
<i>Familia</i>	.855	.471
<i>Situación de aprendizaje</i>	.883	.457
<i>Actitud hacia el aprendizaje</i>	.249	.861
<i>Integratividad</i>	.479	.699
<i>Instrumentalidad</i>	.747	.530
<i>Ansiedad</i>	.958	.421
<i>Yo ideal</i>	.343	.794
<i>Confianza en sí mismo</i>	.389	.761
<i>Predisposición al esfuerzo</i>	.247	.863

Por consiguiente, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, vemos que la H21(c) tampoco se ha cumplido, y debemos rechazarla dada la ausencia de diferencias entre los alumnos que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas respecto a la motivación en cualquiera de los aspectos analizados.

**Resultados según la realización de actividades adicionales**

Finalmente, abordamos el mismo proceso de análisis de la motivación según la realización de actividades adicionales en el tiempo libre para practicar inglés, francés, ambos idiomas o la no realización de actividades en ninguno de ellos.

❖ Motivación total

Para conocer la motivación total obtenida por cada uno de los cuatro grupos en el test, mostramos la tabla 5.133 donde se expone el informe de medias, valores mínimos y máximo y la desviación típica, representados gráficamente en la figura 5.127.

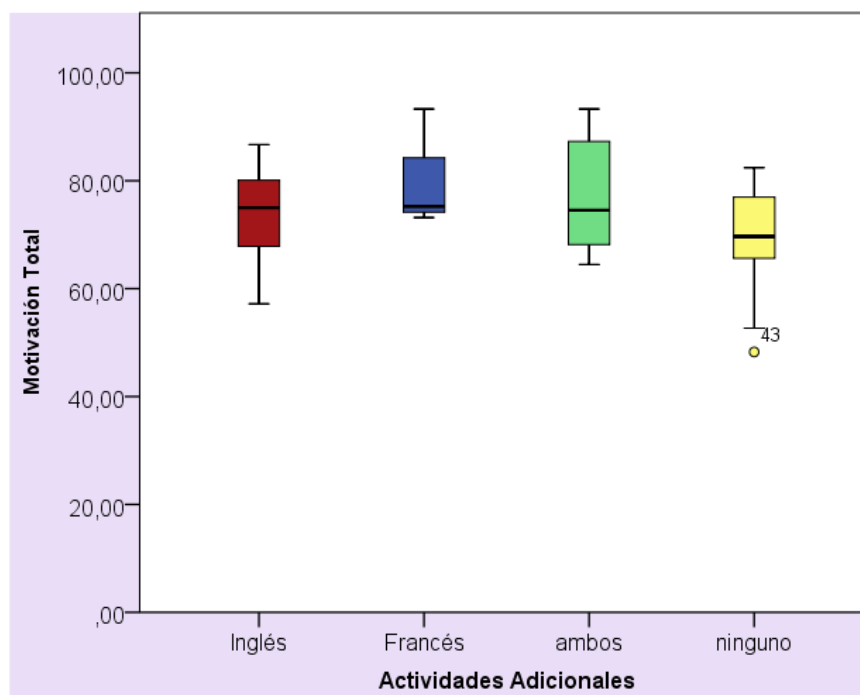
**Tabla 5.133**

*Descriptivos de la motivación total según la realización de actividades adicionales.*

Actividades Adicionales	N	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Inglés	23	73,1939	8,53305	57,18	86,69
Francés	3	80,5567	11,07632	73,15	93,29
Ambos	9	77,6756	11,18916	64,47	93,29
Ninguno	15	69,5447	10,33332	48,26	82,41
Total	50	73,3476	9,98538	48,26	93,29

**Figura 5.127**

*Diagrama de cajas de la motivación total según la realización de actividades adicionales.*



En este caso, el grupo de *Francés* obtiene resultados superiores en la motivación total, seguidos de *Ambos*, en comparación con aquellos que no realizan ninguna actividad (*Ninguno*) o las realizan en inglés (*Inglés*). Sin embargo, al contrastarlo de manera inferencial con la prueba ANOVA de 1 factor, vemos que no hay diferencias significativas en cuanto a la motivación total de los estudiantes de ninguno de los cuatro grupo de actividades adicionales ( $F(3)=1.913$   $p= .141$ ).

❖ Motivación general y en lenguas

Por lo que respecta a la motivación que presenta cada grupo en las distintas partes del test, la tabla 5.134 nos muestra los valores descriptivos de cada uno de los grupos.

**Tabla 5.134**

*Descriptivos de la motivación general y en lenguas según la realización de actividades adicionales.*

Actividades Adicionales		Motivación General	Motivación Inglés	Motivación Francés
Inglés	N	23	23	23
	Media	79,4865	67,1496	74,2430
	Desv. típ.	10,00771	13,66935	12,95638
	Mínimo	62,50	29,17	42,65
	Máximo	93,75	88,89	98,53
Francés	N	3	3	3
	Media	87,5000	65,2767	82,8433
	Desv. típ.	6,25000	24,69399	8,98730
	Mínimo	81,25	45,83	75,00
	Máximo	93,75	93,06	92,65
Ambos	N	9	9	9
	Media	81,9467	70,5267	75,6356
	Desv. típ.	10,33732	17,52399	17,12897
	Mínimo	65,63	43,06	41,18
	Máximo	93,75	93,06	95,83
Ninguno	N	15	15	15
	Media	74,3767	65,4633	73,3400
	Desv. típ.	14,94880	13,64727	14,84053
	Mínimo	43,75	29,17	41,18
	Máximo	90,63	83,33	92,65



Como se puede apreciar en la tabla 5.134, los tres grupos que realizan actividades adicionales en una o ambas lenguas alcanzan la misma puntuación máxima en la motivación general (93.75), aunque el mínimo más alto es el del segundo grupo (Francés) con 81.25 puntos. Las puntuaciones medias en cada parte (figura 7.141), son mayores en el grupo de actividades en francés tanto en la motivación general como hacia el francés, mientras que la motivación hacia el inglés es mayor en el grupo que realiza actividades en ambos idiomas. No obstante, cuando verificamos los supuestos previos y aplicamos la prueba paramétrica ANOVA de 1 factor, nos damos cuenta de que dichas diferencias no resultan estadísticamente significativas en ninguna de las tres partes, según se puede desprender del resumen de resultados de esta prueba en la tabla 5.135.

**Tabla 5.135**

*Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor en la motivación por partes según la realización de actividades adicionales.*

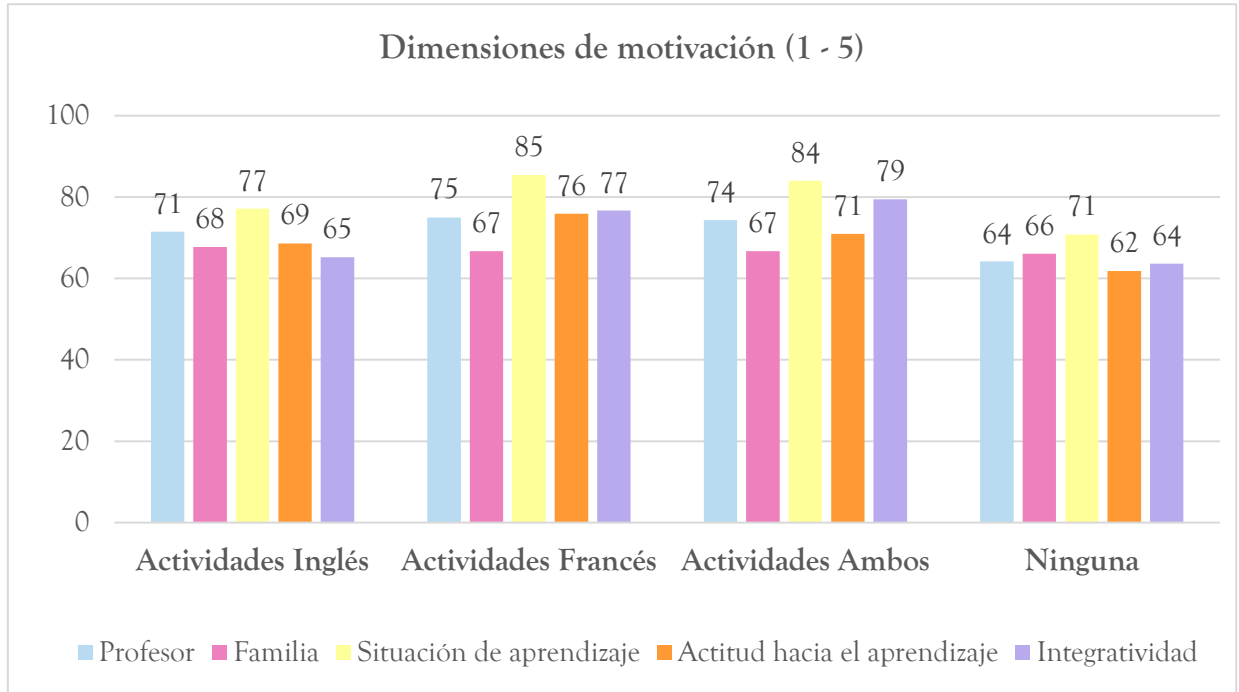
<i>Actividades adicionales</i>	Valor de F(3)	Valor de <i>p</i>
<i>Motivación General</i>	1.518	.222
<i>Motivación en Inglés</i>	.230	.875
<i>Motivación en Francés</i>	.395	.757

❖ Motivación por dimensiones

Si nos adentramos en detalle sobre las distintas dimensiones que configuran la motivación, procedemos de la misma manera que con la variable anterior y representamos los valores medios de cada grupo en las diez dimensiones divididas en las cinco primeras –figura 5.128(a)– y las cinco segundas –figura 5.128(b)–, dejando, de igual modo, los descriptivos detallados en el anexo IX de resultados.

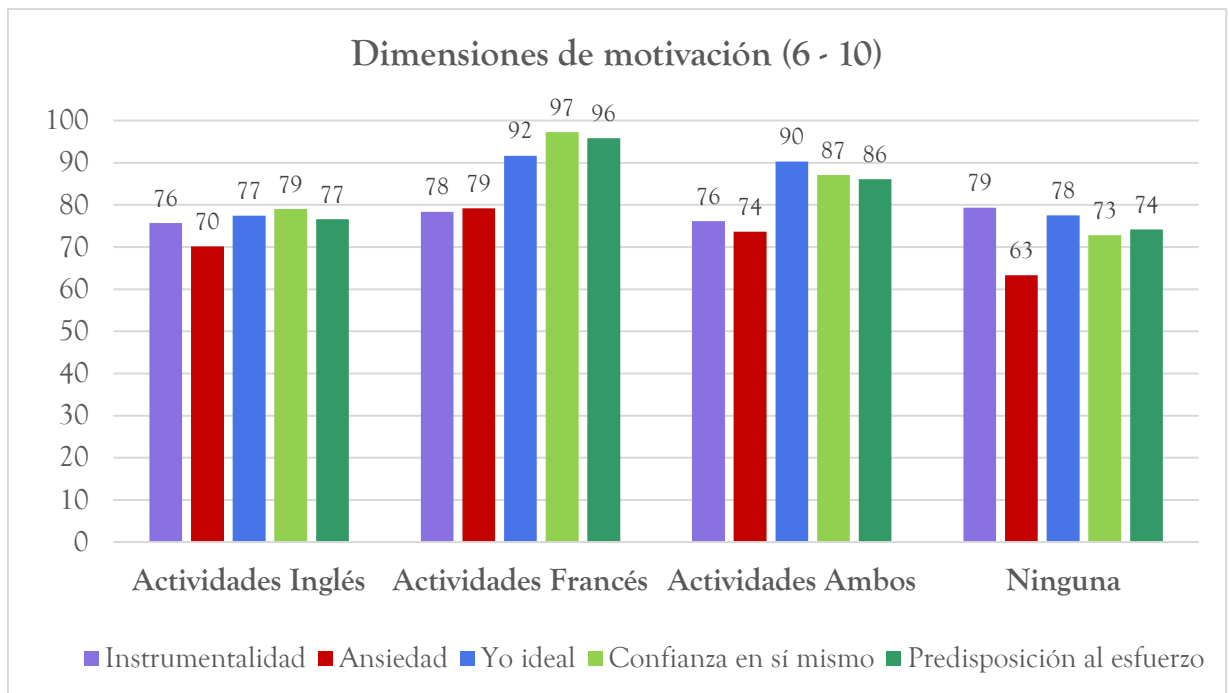
**Figura 5.128(a)**

*Representación gráfica de la motivación de la dimensión 1 a 5 según la realización de actividades adicionales.*



**Figura 5.128(b)**

*Representación gráfica de la motivación de la dimensión 6 a 10 según la realización de actividades adicionales.*



En ellas, se puede observar que las dimensiones que presentan mayor nivel de motivación son la *situación de aprendizaje y confianza en sí mismo*, por el grupo que realiza actividades en francés, rozando además en esta última, el máximo de la puntuación del test. Las dimensiones con menor puntuación son la *actitud hacia el aprendizaje y ansiedad* que corresponden al grupo que no realiza actividades en ninguna de las dos lenguas. Los estudiantes que presentan los mejores resultados en siete de las diez dimensiones son los que realizan actividades adicionales en francés (*consultar descriptivos completos en el anexo IX de resultados*).

Al aplicar la ANOVA de 1 factor en cada dimensión, tras comprobar el cumplimiento de los supuestos previos, esta nos revela que las diferencias que aparentaba el grupo de actividades en francés respecto a los demás, no son estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones, tal y como se puede comprobar en la tabla 5.136.

**Tabla 5.136**

*Resultados de la prueba ANOVA de 1 factor en la motivación por dimensiones según la realización de actividades adicionales.*

<i>Actividades adicionales</i>	Valor de F(48)	Valor de <i>p</i>
<i>Profesor</i>	.938	.430
<i>Familia</i>	.030	.993
<i>Situación de aprendizaje</i>	1.887	.145
<i>Actitud hacia el aprendizaje</i>	1.212	.316
<i>Integratividad</i>	3.329	.028
<i>Instrumentalidad</i>	.208	.890
<i>Ansiedad</i>	.952	.424
<i>Yo ideal</i>	2.634	.061
<i>Confianza en sí mismo</i>	2.437	.077
<i>Predisposición al esfuerzo</i>	1.633	.195

La única dimensión donde se encuentran diferencias significativas corresponde a la *Integratividad*, en la cual, dentro de las pruebas *posthoc*, ni el estadístico de Scheffé ni de Dunett son capaces de detectar los grupos donde estas se producen por lo que recurrimos, al cumplir todos los supuestos, a una prueba paramétrica más precisa como la *t* de Student. Aplicamos esta prueba por parejas hasta que logramos averiguar que en esta dimensión, los estudiantes que realizan actividades adicionales en ambas lenguas tienen una motivación significativamente mayor respecto a los que las realizan en inglés ( $t(30) = -2.956$ ;  $p = .006$ ), y también, con los que no las realizan en ninguna lengua ( $t(22) = 2.357$ ;  $p = .028$ ). No obstante, en vista de los resultados obtenidos, debemos rechazar la última hipótesis de este apartado, la H21(d) ya que no se ha cumplido que “*los alumnos que realizan actividades adicionales en su tiempo libre en alguna o ambas lenguas poseen mayor motivación que los que no realizan ninguna*”.

Recapitulando los resultados obtenidos en torno a la motivación, podemos decir que la muestra general presenta una motivación total bastante elevada, siendo su motivación específica hacia el francés significativamente mayor que hacia el inglés. Disponemos de un alumnado que presenta mayoritariamente un nivel alto de motivación, no contando con ningún participante de nivel bajo. Cuando hemos contrastado el vocabulario receptivo, productivo y disponible entre los estudiantes de motivación alta y media, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas ni en francés ni en inglés en ninguna de las tres dimensiones léxicas. En cuanto a la motivación de cada variable, hemos rechazado todas las hipótesis en relación con estas dada la ausencia de diferencias significativas entre los grupos en todos los aspectos analizados de la motivación, tanto a nivel global como por dimensiones.

#### **5.4. Análisis de la correlación entre las diferentes pruebas**

Una vez finalizado el análisis de los resultados obtenidos en cada aspecto de la motivación, así como de los diferentes test de vocabulario y verificada la incidencia de las distintas variables de nuestro estudio, nos proponemos cerrar este capítulo examinando, en primer lugar, si existe relación o no entre dichos resultados léxicos y la motivación, en segundo y último, la relación entre los distintos test entre sí (detallando los gráficos y las pruebas completas en el apartado 9.5 del anexo IX).

Para ello, comenzamos abordando cada uno de los aspectos de vocabulario que hemos estudiado respecto a la motivación a fin de aceptar o rechazar la H22: “*existe relación entre la motivación de los estudiantes y las puntuaciones obtenidas en las pruebas de las distintas dimensiones léxicas analizadas*”.

❖ Motivación y vocabulario receptivo

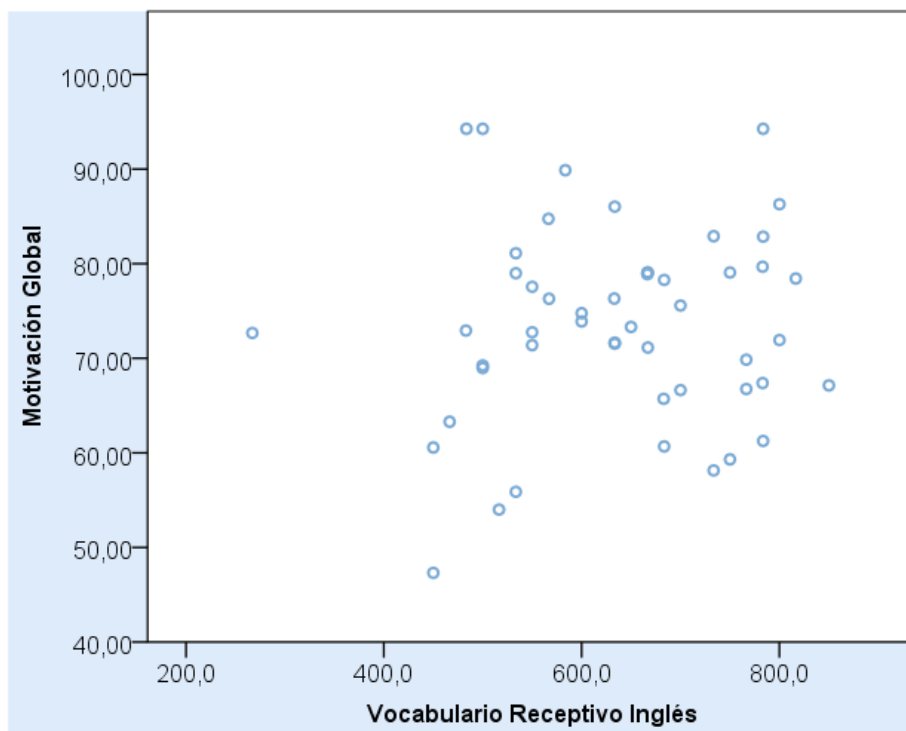
Antes de iniciar la descripción de los análisis, debemos llamar la atención sobre el hecho de que, al relacionar los resultados de motivación y de vocabulario receptivo en este caso, y con el resto de test de vocabulario más adelante, para la motivación, nos basamos en la puntuación total del test (comprendida entre 0 y 100), mientras que para los test de vocabulario tomamos como referencia los resultados obtenidos en el postest, pues consideramos que es el tamaño de vocabulario que han adquirido finalmente. De esta manera, la medida de vocabulario receptivo con la que trabajamos son las palabras conocidas dentro de las 1.000 más frecuentes del inglés, e igualmente, para el francés.

Por lo que respecta a la relación existente entre el vocabulario receptivo de inglés y la motivación, presentamos el diagrama de dispersión (figura 5.129) que nos muestra una nube de puntos no lineal, con una posible asociación positiva moderadamente fuerte, y pocos valores atípicos potenciales. Esto indicaría que, aunque no se marca claramente una tendencia lineal de los datos, aparentemente los alumnos que han obtenido puntuaciones altas en el test de motivación también las obtienen en el test de vocabulario receptivo (VLT).

Para el análisis inferencial, hemos relacionado los resultados de ambos test mediante la prueba de correlación de Pearson, al verificar que los datos de ambos cumplen los supuestos previos (consultar anexo IX de resultados). El coeficiente y el valor de significación obtenidos ( $r = .171$ ;  $p < .234$ ) nos indican que debemos aceptar la hipótesis nula de independencia, por lo que no existe relación lineal significativa entre los resultados de ambos test. Por lo tanto, vemos si ocurre lo mismo en francés mostrando su diagrama de dispersión en la figura 5.130.

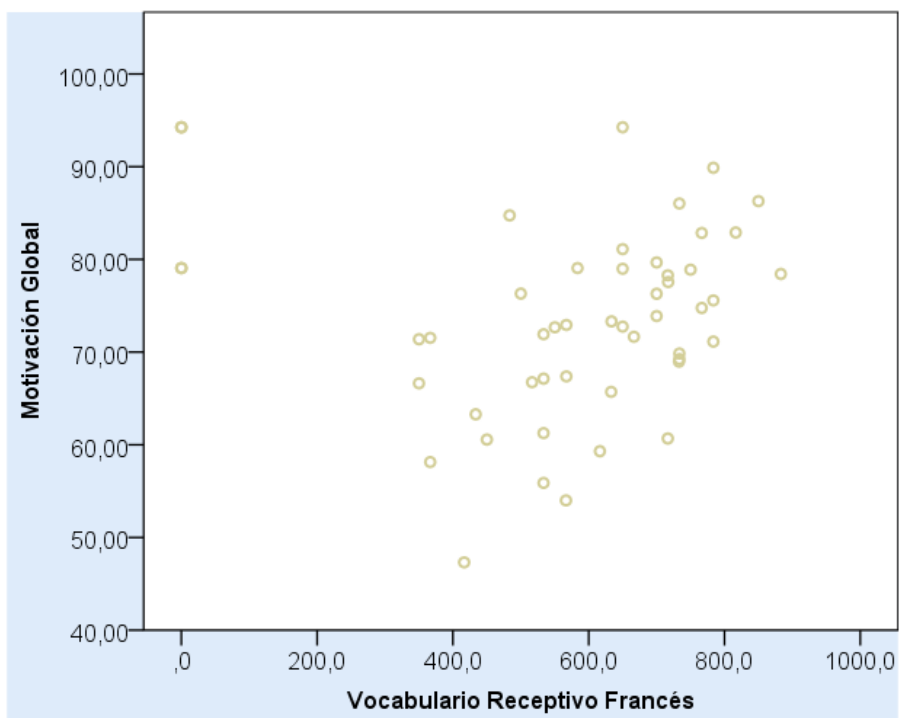
**Figura 5.129**

*Diagrama de dispersión sobre la motivación y el vocabulario receptivo en inglés.*



**Figura 5.130**

*Diagrama de dispersión sobre la motivación y el vocabulario receptivo en francés.*



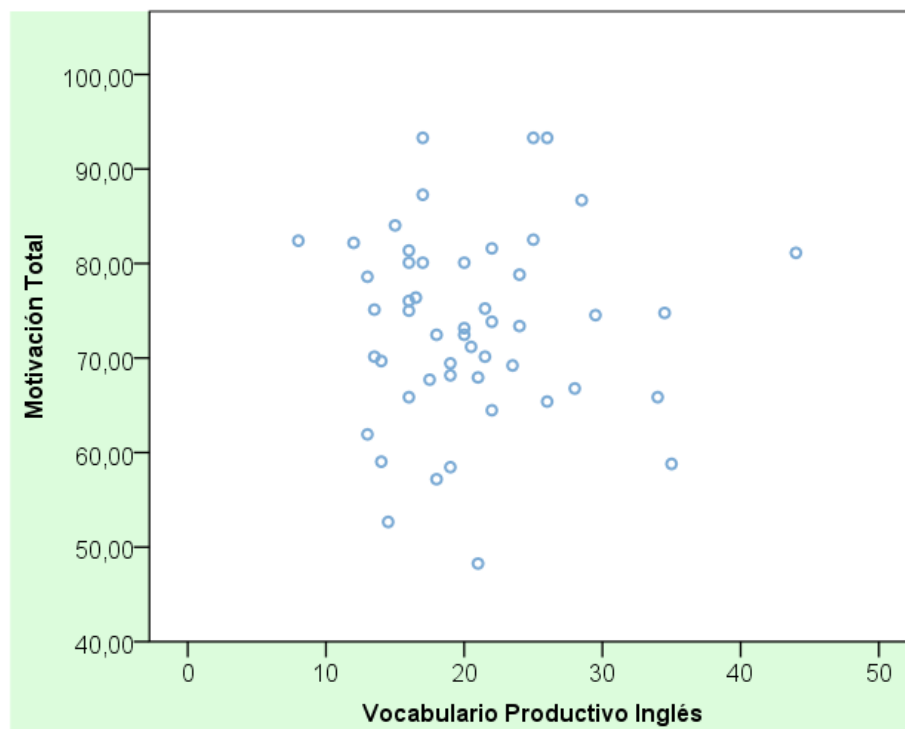
A través de esta figura (5.130), podemos observar igualmente una nube de puntos no lineal, con una posible asociación moderadamente fuerte, positiva y pocos valores atípicos potenciales. Es decir, que existe una pauta clara en la variación de los datos, pero a priori, los alumnos que han obtenido puntuaciones altas en el test de motivación también las obtienen en el test de vocabulario receptivo (TTV). Sin embargo, una vez más la prueba inferencial de Pearson nos indica ( $r=-.033$   $p<.819$ ) que no existe relación entre la motivación y el vocabulario receptivo de francés.

#### ❖ Motivación y vocabulario productivo

En lo que se refiere a la relación entre los resultados del test de vocabulario productivo y los de la motivación, comenzamos realizando un análisis a nivel descriptivo mediante el diagrama de dispersión generado para el inglés (figura 5.131), que nos enseña una nube dispersa, en la que parece apreciarse una asociación débil entre los datos.

#### **Figura 5.131**

*Diagrama de dispersión sobre la motivación y el vocabulario productivo en inglés.*

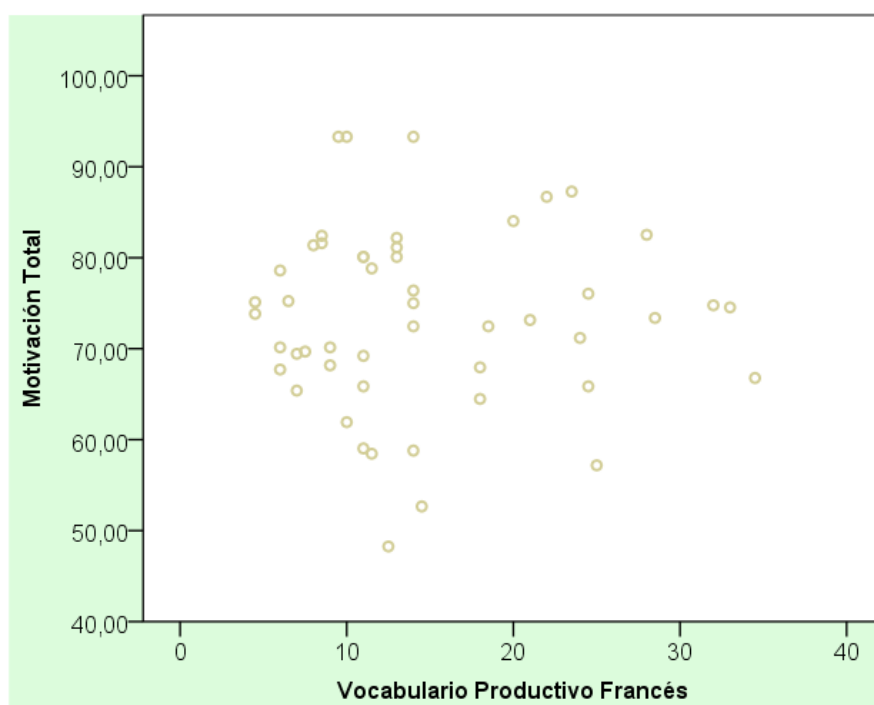


Verificados los supuestos previos a nivel inferencial, hemos aplicado la prueba de correlación de Pearson, cuyos resultados ( $r = .025$   $p < .864$ ) nos revelan que debemos aceptar la hipótesis nula de independencia lineal y, con ella, que no existe relación entre el vocabulario productivo de inglés y la motivación de los alumnos. Esto quiere decir que estadísticamente, no está asociado el aumento o disminución de la motivación de este grupo de estudiantes con los resultados obtenidos de vocabulario productivo en la lengua inglesa.

Por su parte, en francés, el diagrama correspondiente a la figura 5.132 nos permite observar una nube muy similar a la descrita en inglés, no lineal y con más valores atípicos potenciales. En este caso, como no se cumple el principio de normalidad, debemos recurrir a la prueba equivalente no paramétrica de correlación de Spearman. En ella, obtenemos que tampoco existe relación entre la motivación y el vocabulario productivo en francés ( $r_s = -.015$   $p < .920$ ).

### Figura 5.132

*Diagrama de dispersión sobre la motivación y el vocabulario productivo en francés.*



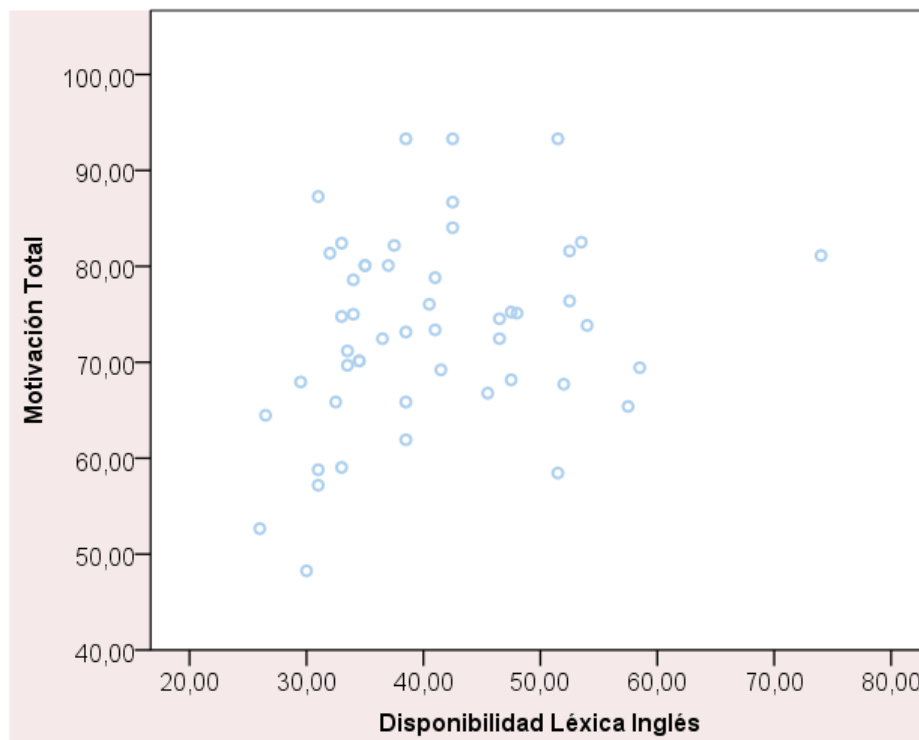


❖ Motivación y disponibilidad léxica

Finalmente, indagamos la relación de la motivación y la última dimensión léxica tanto en inglés como en francés. Procedemos de la misma manera que en las anteriores observando los diagramas de dispersión para cada lengua a través de las figuras 5.133 y 5.134.

**Figura 5.133**

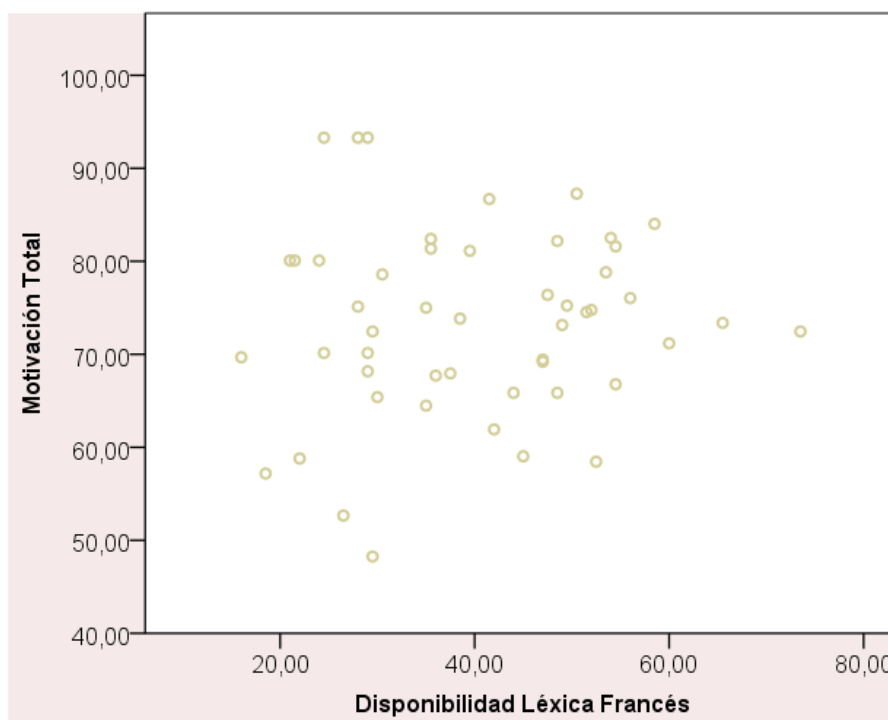
*Diagrama de dispersión sobre la motivación y el vocabulario disponible en inglés.*



Con ellas, podemos ver de nuevo nubes de puntos bastantes dispersos, con una asociación moderada y positiva, lo cual indicaría la no existencia de una pauta de variación clara entre los resultados de ambos test. Para comprobarlo inferencialmente, debemos aplicar pruebas diferenciadas, la de Pearson para la disponibilidad léxica de inglés, y la de Spearman para la de francés pues los datos no cumplen el supuesto de aleatoriedad. Estas nos confirman que no existe relación entre la motivación y la disponibilidad léxica ni en francés ( $r_s = .102$   $p < .481$ ) ni en inglés ( $r = .252$   $p < .078$ ). Esto, junto a los resultados obtenidos en las anteriores dimensiones léxicas nos lleva a rechazar la H22 de nuestra investigación.

**Figura 5.134**

*Diagrama de dispersión sobre la motivación y el vocabulario disponible en francés.*



Pasamos ahora a contrastar las últimas hipótesis (23, 24 y 25) explorando la relación entre las distintas pruebas de conocimiento léxico. Como siempre, evaluamos dicha relación en ambas lenguas y tomando como referencia el cálculo de una única medida entre los resultados medios obtenidos en el momento del pretest y el posttest.

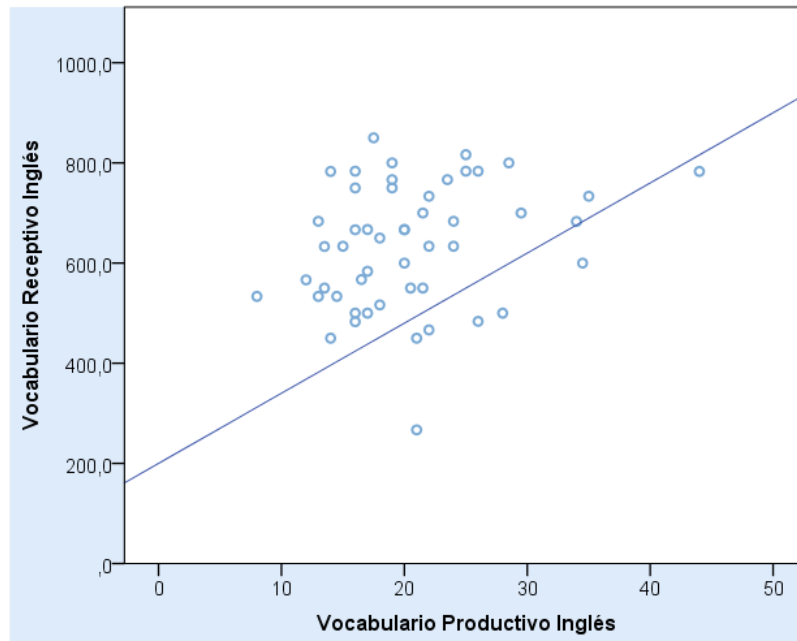
❖ Vocabulario receptivo y vocabulario productivo.

En lo que respecta a la relación entre los resultados del test de vocabulario receptivo y los del productivo, nuestra hipótesis H23 parte de la base de que a mayor puntuación en el primero, mejores resultados obtendrán en el segundo, ya sea en una u otra lengua: *los estudiantes con altas puntuaciones en el test de vocabulario receptivo (VLT y TTV) tendrán también puntuaciones elevadas en el test de vocabulario productivo (Lex30)*. De modo que, para contrastarlo, comenzamos el análisis a nivel descriptivo por medio del diagrama de dispersión generado para el inglés (figura 5.135) y para el francés (figura 5.136).

El primero nos muestra una nube de puntos concentrados en el centro, sin una tendencia lineal clara, pero con una asociación positiva moderadamente fuerte, mientras que en el segundo, los puntos se sitúan, aunque no todos, formando una línea recta ascendente, lo cual, marcaría una relación lineal positiva.

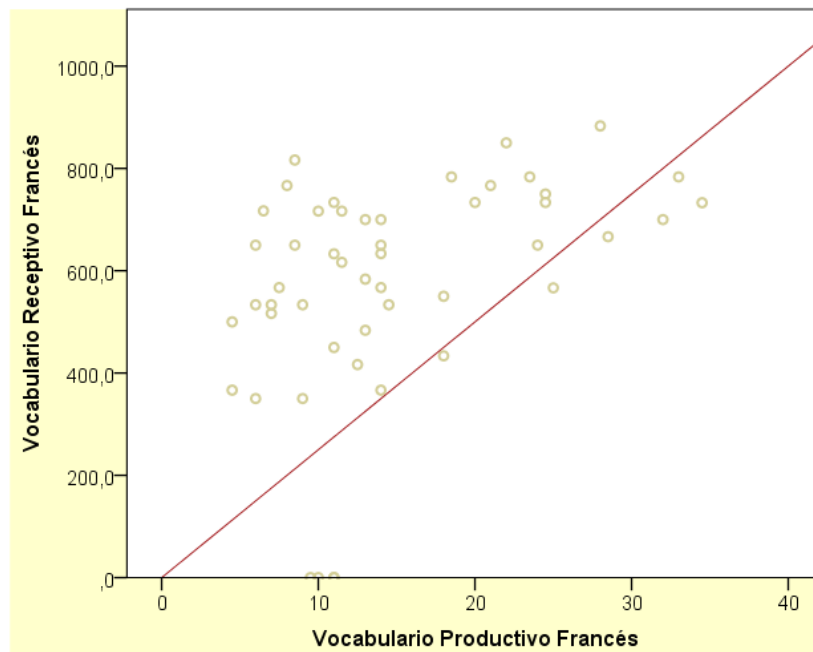
**Figura 5.135**

*Diagrama de dispersión sobre el vocabulario receptivo y productivo en inglés.*



**Figura 5.136**

*Diagrama de dispersión sobre el vocabulario receptivo y productivo en francés.*



Una vez hemos verificado los supuestos previos a nivel inferencial, debemos aplicar pruebas distintas, la de Pearson para el vocabulario productivo en inglés, y la de Spearman para el de francés. En ellas obtenemos que no existe relación entre el vocabulario receptivo y productivo de inglés ( $r=.267$   $p<.061$ ) pero sí se produce una relación significativa en francés ( $rs= .467$   $p<.001$ ). Esto quiere decir que en esta lengua los alumnos con puntuaciones elevadas en el test receptivo también las han obtenido en el test productivo, sin embargo, al no producirse esta relación también en la primera lengua extranjera, debemos rechazar la H23.

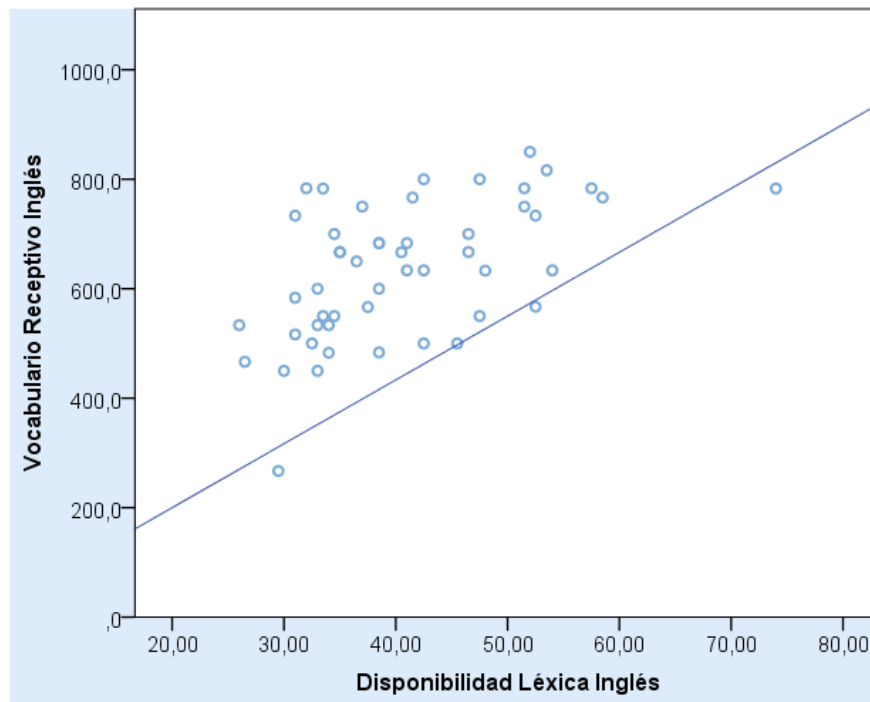
#### ❖ Vocabulario receptivo y disponibilidad léxica

En cuanto a la relación de esta misma dimensión con la disponibilidad léxica, partimos de la H24 de nuestro trabajo que afirma que: “*existe relación entre el tamaño del vocabulario receptivo y la disponibilidad léxica de ambas lenguas*”. Los diagramas de dispersión tanto para la lengua inglesa en la figura 5.137, como para la francesa en la figura 5.138 parecen cumplir dicha tendencia, ya que se puede observar cómo, a diferencia de lo que ocurría en estas dimensiones con respecto a la motivación, entre ellas la nube de puntos se sitúa conforme a la línea de referencia, marcando una asociación lineal positiva y moderadamente fuerte en ambos idiomas.

Al comprobarlo de manera inferencial, tanto la prueba paramétrica de Pearson para el inglés ( $r=.546$   $p<.001$ ) como la no paramétrica de Spearman para el francés ( $rs= .707$   $p<.001$ ), nos confirman que sí existe una relación significativa entre el vocabulario receptivo y el disponible en ambas lenguas. Esto quiere decir, de un lado, que los alumnos que han conocido más palabras a nivel receptivo también han demostrado un mayor léxico disponible, y de otro, conlleva la aceptación de la H24 de nuestra investigación.

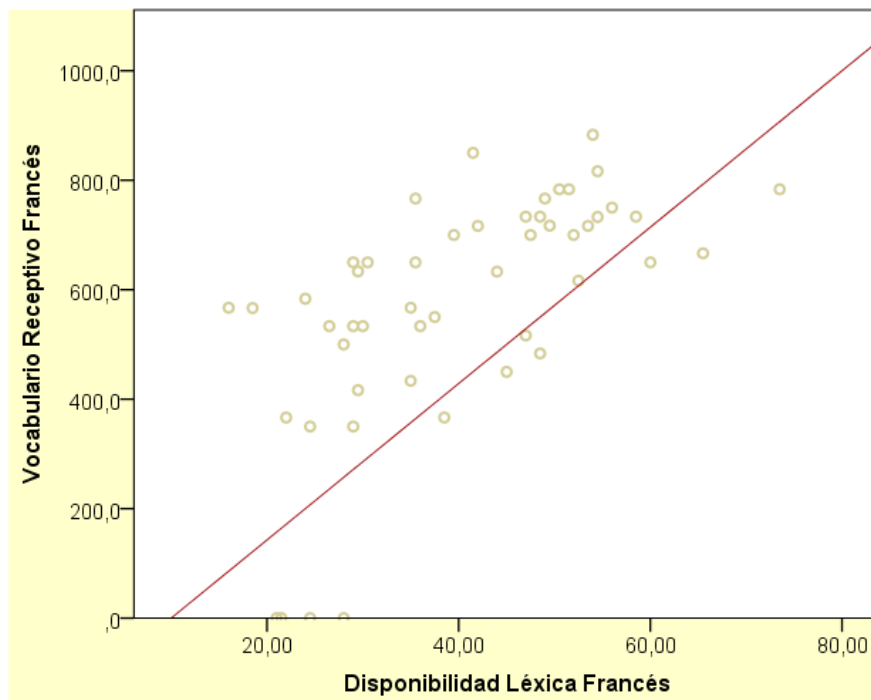
**Figura 5.137**

*Diagrama de dispersión sobre el vocabulario receptivo y disponible en inglés.*



**Figura 5.138**

*Diagrama de dispersión sobre el vocabulario receptivo y disponible en francés.*



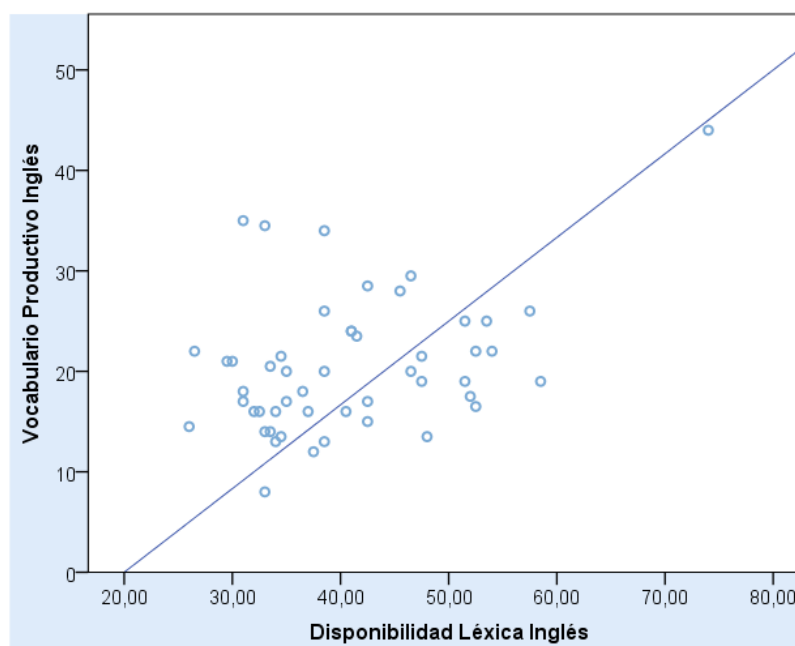
❖ Vocabulario productivo y disponibilidad léxica.

Para terminar, nos queda examinar la relación del vocabulario productivo y el disponible, contrastando la última hipótesis de investigación que expone que “*existe relación entre las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la prueba de vocabulario productivo (Lex30) y el número de palabras disponibles en cada idioma*”.

Los diagramas de dispersión (figuras 5.139 y 5.140) son algo menos claros que los anteriores y aunque, en francés se aprecia algo mejor que en inglés, ambos muestran una nube de puntos situados en torno a la línea de referencia con una tendencia positiva y una asociación moderadamente fuerte, sin apenas valores potencialmente atípicos.

**Figura 5.139**

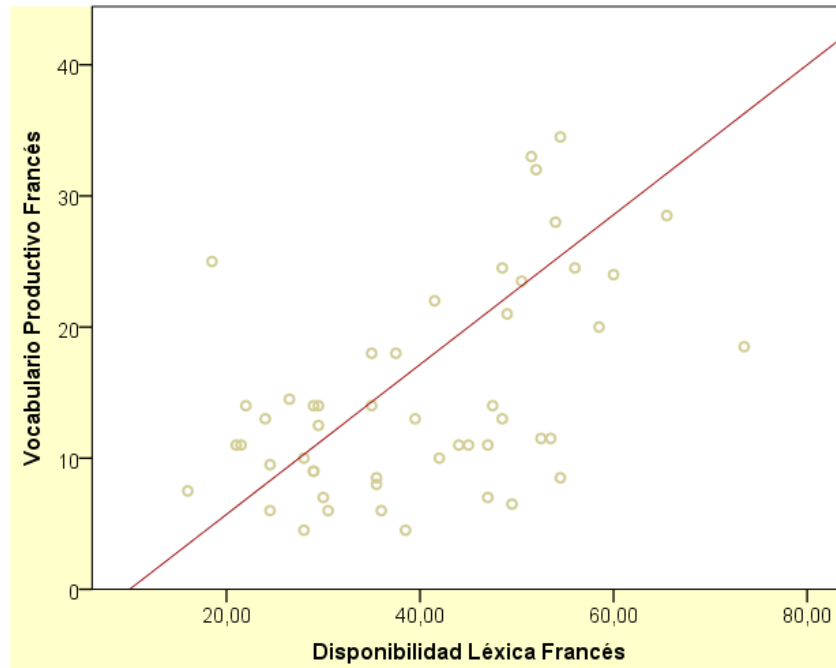
*Diagrama de dispersión sobre el vocabulario productivo y disponible en inglés.*



Para cuantificar el grado de relación lineal entre ambos test, realizamos la prueba de correlación de Pearson para el inglés ( $r=.383$   $p<.006$ ) y debido a la falta de normalidad y aleatoriedad de los datos, la de Spearman para el francés ( $r_s= .445$   $p<.001$ ), las cuales nos indican que se rechaza la hipótesis nula de independencia lineal, y con ella, que existe una relación estadísticamente significativa al nivel 0,01 entre el vocabulario productivo y la disponibilidad léxica de los estudiantes en ambas lenguas.

**Figura 5.140**

*Diagrama de dispersión sobre el vocabulario productivo y disponible en francés.*



Estos últimos resultados implican, primero, que cuanto más altas son las puntuaciones en el test de vocabulario productivo mejores son también las de disponibilidad léxica, y segundo, la aceptación de la H25 de nuestro trabajo.

Una vez finalizado el análisis de datos de todas las pruebas y cuestionarios de nuestra investigación, discutimos los resultados obtenidos en el capítulo 6 así como también, recogemos el contraste de todas las hipótesis aceptadas y rechazadas a lo largo de este capítulo.

---

## *Capítulo 6*

---

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

En este capítulo, se llevará a cabo la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación, con el objetivo de comprobar y reflexionar sobre las hipótesis planteadas. En primer lugar, se presentarán los resultados globales en los diferentes test de vocabulario (receptivo, productivo y disponible) y se contrastará con los estudios previos comentados en el marco teórico, en los cuales nos basaremos para la interpretación de los resultados. A continuación, se discutirán los resultados obtenidos en relación a las diferentes variables estudiadas (modelo de instrucción, sexo y actividades extraescolares y extracurriculares). Finalmente, en base a todos los hallazgos de nuestro estudio se analizarán las hipótesis formuladas en el capítulo 4, las cuales se basan en los objetivos y tareas de la investigación.



## **6.1. Discusión de los resultados globales en los diferentes test**

La importancia del vocabulario ha sido resaltada a lo largo de todo nuestro trabajo, así como por multitud de autores, como por ejemplo Bogaards, cuando señala que “enseignants et apprenants se sont de nouveau rendu compte que pour se servir réellement de la langue, des connaissances lexicales étendues sont nécessaires” (1994, p.6), o Laufer cuando afirma que: “no language acquisition, whether first, second, or foreign; child, or adult, can take place without the acquisition of lexis” (1986, p. 69). Asimismo, para Nation (1994), el aprendizaje de vocabulario no es un fin por sí mismo, sino una manera de enriquecer las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura del estudiantes, lo que finalmente desemboca en una mayor fluidez en la lengua. Estos y otros autores revisados en el marco teórico nos servirán para discutir los resultados generales de nuestro trabajo de investigación en torno al vocabulario, comenzando por el receptivo, siguiendo con el productivo, la disponibilidad léxica y acabando con la motivación y su relación conjunta en esta primera parte.

### **6.1.1. Resultados de vocabulario receptivo**

Como hemos podido comprobar, los estudios dedicados a la estimación del vocabulario receptivo se centran en medir la cantidad de palabras que un individuo puede comprender en un idioma distinto de su lengua materna mediante alguna de las técnicas que expusimos en el capítulo 2, frecuentemente, a través de los test de vocabulario. De estos, los más utilizados con estudiantes de inglés como LE vimos que eran el X\_Lex y el VLT, los cuales, cuentan además con una versión equivalente en francés.

La investigación de vocabulario ha demostrado repetidamente que es necesaria una base sólida en el manejo de las palabras más frecuentes (generalmente se sitúa el umbral léxico en torno a las 2.000-3.000 palabras) para poder comprender el 95-98% de un texto tanto oral (Nation, 2006; Laufer y Ravenhorst-Kalovski, 2010; Van Zeeland y Schmitt, 2012) como escrito (Adolphs y Schmitt, 2004; Laufer, 1992; Nation, 2006; Schmitt, Jiang y Grabe, 2011; Van Zeeland y Schmitt; 2012) y así saber utilizar el lenguaje en diferentes contextos y con diferentes propósitos.

Por esta razón, el presente estudio fue diseñado para evaluar el conocimiento de las palabras más frecuentes (o de alta frecuencia), bajando al nivel de las 1.000 palabras dadas las características de nuestros estudiantes tan jóvenes de Primaria (11-12 años) y

su bajo nivel de competencia en los idiomas. De hecho, como afirman Kremmel y Schmitt (2018), medir los niveles que representan palabras de baja frecuencia a los estudiantes principiantes sería un tiempo mal empleado.

Los resultados que hemos obtenido dentro de esta franja 1k de vocabulario receptivo sitúan la media de palabras conocidas por nuestros participantes en el momento de partida para el inglés en 597 ( $M = 597,26$ ,  $SD = 131,241$ ) y para el francés en 530 ( $M = 529,98$ ,  $SD = 207,269$ ), mientras que en el momento del posttest asciende a 673 ( $M = 673,44$ ,  $SD = 133,793$ ) y a 619 ( $M = 618,70$ ,  $SD = 240,549$ ) respectivamente (Tabla 5.6), lo que consideramos un tamaño bastante aceptable, teniendo en cuenta el corto recorrido de aprendizaje de la muestra y, en particular, el bajo número de horas de instrucción recibidas en francés en comparación con el inglés. Al comparar nuestros resultados con los obtenidos por David (2008) y Milton (2006) en francés, podemos observar que nuestros resultados son bastante positivos. A pesar de ser más jóvenes, los estudiantes de nuestra investigación superan en aproximadamente 200 palabras a los participantes de los estudios mencionados, en 387 a los del 6º de Lindqvist (2017) y queda bastante igualado con los alumnos de Secundaria en De la Maya (2015) y también con los de 1º y 2º de ESO en De la Maya y Mora (2018). En cambio, el tamaño de vocabulario receptivo en esta lengua queda lejos del alcanzado en un estudio previo (Mora Ramos, 2014) también en 6º de Primaria e igualmente de los de Baten et al. (2020). Todos estos resultados de vocabulario receptivo quedan agrupados, junto a los obtenidos en inglés, en la Tabla 6.1. donde se puede comparar las cifras obtenidas en los estudios mencionados con las de este trabajo.

Para el inglés, sin embargo, se puede observar en la misma tabla que el tamaño de vocabulario receptivo final de nuestros estudiantes es muy inferior del alcanzado por los alumnos de los estudios de Agustín y Terrazas (2009), Canga Alonso (2013, 2015) y Mora Ramos (2014) para el mismo curso que el nuestro, como también difiere bastante de los de Fernández Fontecha (2014) y Baten et al. (2020) con estudiantes de Secundaria. Por el contrario, coincide con las puntuaciones obtenidas en el *Test of the 1000 words of English* (Nation 1993) por Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009) o Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2005-2008) con alumnos de edades similares.

**Tabla 6.1**

*Resumen comparativo de las estimaciones de vocabulario receptivo en inglés y francés*

<i>Inglés</i>	<i>Francés</i>
Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2005-2008): 737 palabras en estudiantes de 10 años.	Milton (2006): 411 palabras en el <i>Year 8</i> (12 años)
Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2005): 539 palabras en 4º de E.P.	David (2008): 439 palabras en el <i>Year 8</i>
Agustín y Terrazas (2009): 1.105 palabras en 6º de E.P. y 817 palabras en 1º de ESO.	Mora Ramos (2014): 1.139,58 palabras en 6º de E.P.
Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009): 700 palabras en 6º de E.P.	De la Maya (2015): 642,57 palabras en la muestra global (2º y 3º de ESO).
Canga Alonso (2013, 2015): 903 palabras en 6º de E.P.	Lindqvist (2017): 232 palabras en 6º grado, 547 palabras en 7º, 678 palabras en 8º y 1.150 palabras en 9º (12 a 15 años).
Mora Ramos (2014): 885,42 palabras en 6º E.P.	De la Maya y Mora (2018): 610,71 palabras en 1ºESO; 610,94 palabras en 2ºESO; 752,17 palabras en 3ºESO; 580,77 palabras en 4ºESO y 1.350 palabras en 1º Bachiller (de 13 a 17 años).
Fernández Fontecha (2014): 779,54 palabras en 1º de ESO.	De la Maya y Mora (2021) en los niveles de EOI: A1 963,16 palabras; A2 2420 palabras; B1 2470 palabras y B2 3105 palabras (estudiantes adultos).
Baten, Van Hiel y De Cuypere (2020): 2.500 palabras (pretest) y 2.850 palabras (postest) en alumnos flamencos de 8º.	Baten, Van Hiel y De Cuypere (2020): 1.694 palabras (pretest) y 2.100 palabras (postest) en alumnos flamencos de 8º curso.

La explicación de estas diferencias puede estar en la cantidad de exposición a la LE, dado que como vimos al revisar todos estos estudios en el apartado 3.2.1. del marco teórico, los distintos contextos y cantidad de horas de instrucción influyen en la tasa de vocabulario receptivo recogido. Sobre este tema volveremos a tratar con detenimiento en el apartado 6.2.2., en el que discutiremos los resultados de vocabulario receptivo en función de la cantidad y calidad de la exposición que proporciona el modelo de instrucción seguido en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Un ejemplo de la dificultad de comparar dichos resultados es que, algunos de los estudios recogidos en la Tabla 6.1 trabajan con muestras similares pero instrumentos diferentes (p.ej. X\_Lex frente al VLT), y en cambio, otros que utilizan el mismo test, difieren en las características de la muestra o el contexto, como los que se realizan en entornos bilingües donde el inglés es una L3 en lugar de una L2 (como los del País Vasco), con las consecuencias que ello suponía, vistas en el capítulo 1, por lo que todo esto ha de tenerse en cuenta a la hora de valorar estas estimaciones.

De esta manera, si relacionamos las tasas de conocimiento léxico obtenidas con los niveles del MCERL como así lo hizo De la Maya (2015), el tamaño de vocabulario receptivo sitúa a nuestros alumnos en proceso de adquirir un nivel A1, según lo comentado en el capítulo 3 a través del estudio de Milton y Alexiou (2009), lo que implica que nuestros estudiantes aún tienen margen de mejora en su dominio del vocabulario receptivo en ambos idiomas, pues las puntuaciones obtenidas indican que no han adquirido todavía las 1.000 palabras más frecuentes tanto en inglés como en francés.'

Así lo demuestran también las puntuaciones obtenidas en el test puesto que, del máximo de 30 que se puede obtener, nuestros jóvenes alumnos han alcanzado en inglés 17,92 puntos y en francés 16,08 puntos en el pretest, llegando hasta una puntuación de 20,20 y 18,56 correspondientemente en el momento final del postest (Tabla 5.5). Según Schmitt et al. (2001), desarrolladores de la versión utilizada del VLT, los alumnos deben obtener una puntuación de 26/30 en un nivel particular para concluir que dominan el nivel, lo cual, implica tal y como afirmábamos anteriormente que no han superado esta franja de conocimiento léxico en ninguna de las dos lenguas extranjeras, algo que, en francés era más esperable, pero que sorprende en inglés dada la trayectoria de aprendizaje durante toda la Primaria.

Precisamente, en lo que se refiere a la diferencia de conocimiento léxico receptivo entre idiomas, únicamente tenemos referencia de estudios en el extranjero, como el de Baten et al. (2020), en el que, las puntuaciones eran significativamente más altas en inglés que en francés, tanto en el pretest como en el postest. Por el contrario, en nuestros resultados no hemos obtenido diferencias significativas entre las dos lenguas ni en el momento del pretest ni del postest. Estos autores, se basan en las aportaciones de Housen et al. (2001) sobre la semejanza tipológica entre el inglés y el holandés como parte de la explicación de la diferencia que se daba sobre el francés, así como la razón más plausible

acerca de la gran cantidad de exposición al inglés en su país (De Wilde et al., 2019, Simon et al., 2016; Sundqvist y Sylvén, 2016, citados en Baten et al., 2020) dado que el contacto con el francés se limita principalmente al aula, mientras que el inglés está “omnipresente” en el día a día de los alumnos flamencos: “Whereas contact with French is mostly limited to the classroom (even with French being the second official language of Belgium), English is omnipresent in the daily lives of Flemish pupils” (p.326). Otro estudio internacional que compara estas dos lenguas es el de Peters et al. (2019), quienes exponen que, a pesar de menos años de instrucción en inglés, el conocimiento de vocabulario en inglés de los participantes fue considerablemente mayor que su conocimiento de vocabulario en francés, lo que explican, al igual que el estudio anterior, por su gran exposición fuera de la escuela a este idioma. En nuestro caso, respecto al primer aspecto aludido, las lenguas tipológicamente más próximas son el francés y el español (LM de nuestros participantes) en comparación con el inglés, como así comprueba Villanueva (2011) en su estudio sobre los efectos de la distancia tipológica entre las lenguas (francés -L1-, inglés -L2- y español -L3-) donde aborda este aspecto junto con los efectos de la transferencia y la influencia interlingüística, explicadas teóricamente en el capítulo 1. Refiriéndonos a la segunda explicación, aunque el inglés sea la lengua extranjera prioritaria para ser enseñada en los centros (siempre como primera LE), su presencia en nuestro contexto no es tan fuerte como la que tiene en los países europeos donde se desarrollan las investigaciones previas, y por lo tanto, su influencia y exposición se produce principalmente en el contexto escolar. No obstante, en nuestra comunidad monolingüe, ocurre lo mismo con el francés, de manera que el contacto que tienen los estudiantes con estas lenguas queda reducido prácticamente al contexto del aula, siendo muy escaso fuera de ella, como veremos al explorar el apartado 6.2.4 de actividades extraescolares.

Por último, en lo que respecta al crecimiento de vocabulario entre los dos momentos de nuestra investigación (pretest y postest), hemos obtenido diferencias significativas tanto en inglés como en francés, lo que implica que durante el curso escolar los alumnos han incrementado su tamaño de vocabulario receptivo en ambas lenguas. Esto coincide con el estudio de Terrazas Gallego y Agustín Llach, 2009, quienes comprueban el incremento del tamaño de vocabulario receptivo en inglés (EFL) de una manera significativa de un curso al siguiente en alumnos que se encuentran en su 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria, y en el 1º de Educación Secundaria. Utilizando también el VLT,

los resultados revelan que el desarrollo en estos estudiantes del tamaño de vocabulario receptivo en inglés es incremental y constante. De manera más moderada, continúan esta línea los resultados de Peters et al. (2019) donde los hallazgos sugieren que, aunque la duración de la instrucción se correlacionó positivamente con el conocimiento del vocabulario en inglés y francés, las ganancias se mantuvieron modestas cuando la exposición fuera de la escuela al idioma extranjero fue limitada. No obstante, contradice los resultados obtenidos en De la Maya (2015), con estudiantes de 2º y 3º ESO de FLE, donde la media de vocabulario receptivo aumenta de un curso a otro de manera tan moderada que se traduce en una falta de diferencias estadísticamente significativas en el tamaño del vocabulario receptivo entre los alumnos de segundo y tercer curso, si bien, en ese caso, se trataba de estudiantes distintos.

### **6.1.2. Resultados de vocabulario productivo**

Partiendo de la idea de que una palabra que se sabe usar correctamente debe ser previamente entendida cuando se ve escrita o se escucha (Laufer, 1998), existe un amplio consenso en reconocer que, generalmente, una palabra progresa desde el conocimiento receptivo al productivo (Martínez Adrián y Gallardo del Puerto, 2010; Webb, 2008; Laufer, 1998; citados en Cangas y Arribas, 2015). Por esta razón, los resultados de vocabulario productivo de los estudios que lo examinan de manera conjunta con el receptivo, normalmente, arrojan valores más bajos en comparación a este último. Así ocurría en el de Waring (1997), cuyos resultados indican que el vocabulario receptivo es más amplio que el productivo en todos los sujetos y en todas las bandas de frecuencia, como en los más recientes (p.ej. De la Maya, 2015; Peters et al. 2019; Baten et al. 2020).

En nuestro estudio, recordando que solo puntúan las palabras que pertenezcan a los niveles 2 y 3, es decir, aquellas que no se encuentran dentro del vocabulario frecuente, el total de respuestas que ha proporcionado la muestra es de 656 palabras en el pretest y 817 en el posttest de francés, mientras que en inglés han sido de 964 y 1.090 respectivamente, lo que supone una media final de 16,34 palabras por alumno en francés y 21,80 en inglés. Tal y como expusimos en el apartado 3.2.2. al hablar del vocabulario productivo, la literatura científica le ha concedido mayor atención a la investigación del receptivo, en parte, por las dificultades que entraña (Meara y Fitzpatrick, 2000; Milton, 2009), y de otra, por asumir la idea a la que aludíamos de la relación previa entre el vocabulario receptivo y productivo. En consecuencia, contamos con menos trabajos que ofrezcan

estimaciones de la producción léxica de los estudiantes de LE, y con ello, encontramos mayor dificultad para discutir los resultados obtenidos, especialmente en francés, donde son todavía más escasos.

En lo que se refiere a los resultados de vocabulario productivo del presente estudio, los datos ofrecen una media de palabras producidas por nuestros participantes de 19 ( $M = 19,28$ ,  $SD = 7,423$ ) para el inglés y de 13 ( $M = 13,12$ ,  $SD = 8,287$ ) para el francés en el momento del pretest, mientras que en el postest estas medias de palabras producidas ascienden a 22 ( $M = 21,80$ ,  $SD = 6,341$ ) y a 16 ( $M = 16,34$ ,  $SD = 7,676$ ) respectivamente. Como estas respuestas se distribuyen en niveles según su frecuencia y, como hemos dicho, las de más alta frecuencia no puntúan, la puntuación obtenida en el test equivale a un 2,62 de media en francés y 4,76 en inglés en el momento inicial, mientras que esta puntuación se eleva a 3,36 y 5,82 respectivamente al final. Estas puntuaciones se encuentran muy alejadas de las alcanzadas en el Lex30 por otros estudios como el de Alejo González y Piquer Píriz (2016) con 37,29 puntos, y los de Moreno Espinosa (2009, 2010) con 11,56 puntos también con alumnos de 6° de Primaria en el primer estudio, y con 11,41 puntos en 4° de Primaria para el segundo (2010), que cerca quedan de duplicar la puntuación final de nuestros estudiantes en inglés. También se diferencia bastante de los estudiantes de francés LE de De la Maya (2015) quienes obtuvieron una puntuación de 9,23, lo que triplica la puntuación obtenida por nuestros estudiantes al término de la Educación Primaria.

Según la clasificación de palabras por niveles, donde más palabras ofrecen los alumnos en francés es el nivel 1 ( $M = 9,16$  pretest y  $M = 12,18$  postest), seguido por el 2 ( $M = 2,62$  y  $M = 3,36$ ). A continuación, se encuentra el nivel 0 con una media de 1,34 y 0,80 palabras y en último lugar el nivel 3 del cual en el que no hemos obtenido palabras de ningún alumno en toda de la muestra en ninguno de los dos momentos, recordándonos que estamos trabajando con estudiantes que apenas comienzan su andadura de aprendizaje en esta lengua. De estos resultados, llama la atención que sea el nivel 1, que engloba las 1000 palabras de contenido más frecuente, el que agrupe mayor número de respuestas, superando al nivel 0 que son palabras de más alta frecuencia como nombres y números. Esto nos hace pensar en la calidad de las palabras, aparte de la cantidad, que están aprendiendo los alumnos en francés desde que comenzaron su aprendizaje en 5° y a lo largo del curso de 6° de Primaria.

Además, existen diferencias significativas entre todos los niveles tanto en el pretest como en el postest. La producción de palabras de los alumnos aumenta significativamente del primer nivel (0) al segundo (1), si bien, de este al siguiente nivel (2), se produce una disminución significativa del total de respuestas y también respecto al último (3). Igualmente, el vocabulario productivo del nivel 1 es estadísticamente mayor que el del resto de niveles, como también es menor el nivel 3 en relación con los demás. Esto se encuentra en consonancia parcialmente con la tendencia por niveles obtenida en los estudiantes de francés de Secundaria de De la Maya (2015) dado que, si comparamos nuestra Figura 5.24(a y b) con su Figura 6.27, vemos que en los niveles 0, 1 y 2 se replica completamente el mismo recorrido ascendente del 0 al 1 y descendente del 1 al 2, siendo también el nivel 1 el que agrupa la mayor concentración de respuestas. El único punto en el que se diferencia con el nuestro es el codo descrito por la autora que se marca en el nivel 3 que, al contrario que el nuestro, vuelve a subir en lugar de continuar decreciendo como le ocurre al nuestro. Por lo tanto, a diferencia de la situación anómala expuesta por esta autora con respecto a lo que sería el perfil típico, nuestros resultados coinciden con los de Waring (1997) para los tres grupos de distinto nivel (bajo, intermedio y alto) evaluados en su estudio, y que demuestran que la frecuencia es una característica importante tanto del vocabulario receptivo como del productivo (Milton, 2009, p. 122).

Los resultados por niveles en inglés repiten la misma tendencia que en la lengua anterior, donde el 1 vuelve a ser el nivel que reúne la mayor cantidad de respuestas, seguido del 2, aunque en esta ocasión sí que llegan a producir algunas palabras en el último (nivel 3). Así, la producción de palabras de los alumnos se diferencia estadísticamente por niveles, siendo significativamente mayor del nivel 0 al 1. En sentido contrario, disminuye desde este hasta el último, tanto en el pretest como en el postest, teniendo en consecuencia un conocimiento de vocabulario productivo que desciende gradualmente de los niveles de más alta a más baja frecuencia. Por lo tanto, vemos que el efecto de la frecuencia, en el sentido de cuanto más frecuente es una palabra más posibilidades hay de que el alumno la aprenda (Milton, 2006), aunque no se replica exactamente igual con los aprendices de nuestro estudio, sí que se confirma en la Figura 5.25(a y b) del capítulo 5, puesto que las palabras que han producido pertenecen a las palabras de alta frecuencia (nivel 1 -de 1k- y aunque en muy baja proporción, también del nivel 2 -de 2k-), estableciéndose un perfil de frecuencia descendiente de izquierda a derecha también. Por esta razón, pensamos que el vocabulario productivo de los alumnos



se muestra, de modo general, sensible al efecto de la frecuencia (denominado "*the frequency effect*" por Waring, 1997) marcado por Milton (2006) y Meara (1992), y que el instrumento Lex30, tanto en inglés como en su versión adaptada a la lengua francesa, es bastante preciso al recoger los cambios tanto a nivel general como por niveles de frecuencia en el breve período desde el pretest al postest, que pasamos a comentar a continuación.

El contraste por momentos nos revela que se produce un aumento significativo del vocabulario productivo entre ambas medidas tanto en francés como en inglés ya sea en el total de respuestas como de puntuación. Esto se traslada también por niveles de francés y de inglés (aunque dicho incremento se solo produce de manera significativa en los niveles 1 y 2 para el francés, y también el 3 para el inglés), lo cual, coincide con algunos estudios que utilizan como instrumento de medida el Lex30. También manifiestan que el vocabulario productivo aumenta conforme lo hace el nivel de competencia o tiempo de estudio de la lengua extranjera. Como ya expusimos en el capítulo 3, conforme los alumnos obtienen una puntuación más alta en el test, son capaces de acceder a un mayor número de palabras poco frecuentes y, como resultado, pueden producirlas, lo que indica un mayor desarrollo léxico (Fitzpatrick y Clenton, 2010). Estos resultados, están en consonancia con los resultados de Walters (2012), quien encontró que la media de palabras proporcionadas por los alumnos en el Lex30 aumentaba a medida que se incrementaba el nivel de competencia en la lengua extranjera, e igualmente con los de Moreno Espinosa (2010), con alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria, en los que observó un aumento en la puntuación total en este test a medida que aumentaba el nivel de estudio (y competencia), así como una disminución en el porcentaje de palabras del nivel 0 y un incremento en los otros niveles, tal y como se produce también en nuestro trabajo.

En cuanto al último contraste, esta vez por lenguas, a diferencia de lo que ocurría en el vocabulario receptivo, en este caso sí hay diferencias entre ambas, traduciéndose en una producción significativamente mayor de respuestas en inglés que en francés, que se refleja igualmente en diferencias entre las puntuaciones a favor del inglés, tanto en el pretest como en el postest. Tomando el estudio de Baten et al. (2020) como referente, podemos afirmar que nuestros resultados coinciden plenamente ya que también obtuvieron puntuaciones en las pruebas de niveles de vocabulario receptivo y productivo (VLT y PVLTL) significativamente más altos para inglés que para francés, lo cual, según

los mismos autores, está en línea con los hallazgos informados por Housen et al. (2001), quienes examinaron la adquisición de idiomas extranjeros de francés e inglés en clases regulares de idiomas extranjeros en Flandes. Estos resultados se repiten también en el estudio de De Wilde et al. (2022), que mostraron que los alumnos tenían un mayor conocimiento de vocabulario en inglés que en francés, lo que ilustra según estos autores, el poder del aprendizaje contextual del idioma (también en Holanda).

Así pues, siguiendo las contribuciones de autores tan relevantes como Nation (2001) y Laufer et al. (2004), parece que, en general, el conocimiento receptivo de una palabra es más fácil y anterior al conocimiento productivo. Como consecuencia, el vocabulario pasivo se considera de mayor tamaño que el activo, tal y como nos ha ocurrido en los resultados obtenidos en estos dos tipos de vocabulario, aunque no existe una medida para determinar hasta qué extremo uno es mayor que el otro. La mera memorización de una palabra en un contexto dado no puede llamarse conocimiento productivo con propiedad, puesto que se trataría de reproducción mecánica y no producción (Laufer, 1998). En nuestros alumnos de Primaria, que como hemos visto, se sitúan en las fases iniciales del aprendizaje de una LE, la producción (tanto oral como escrita) es todavía guiada y se limita a reutilizar léxico y estructuras aprendidas previamente, pero aún no son capaces de utilizar dicho vocabulario de manera espontánea. Esta puede ser una de las causas de su baja productividad léxica, pues según esto, se encontrarían todavía en la fase de reproducción y no de producción libre.

La dificultad que entraña el uso productivo supone que el aprendizaje exija más tiempo y esfuerzo que el aprendizaje receptivo de una palabra: “it is easier to learn to recognize a word form and recall its meaning than it is to learn to produce the word at suitable times” (Nation, 1990, p. 48). Estas pueden ser las razones, junto a las aportadas en los estudios revisados a lo largo de este apartado, que expliquen los resultados obtenidos en el vocabulario productivo. En este sentido, Ellis y Beaton (1993, citados en Nation, 2001) cifran en cuatro las razones que hacen que el aprendizaje productivo sea más costoso que el receptivo: la cantidad de conocimiento, la práctica, el acceso y la motivación. Es por ello por lo que, además de ofrecer los resultados de vocabulario receptivo y productivo, examinamos la relación entre estas dimensiones léxicas, y también el factor mencionado de la motivación en el apartado 6.1.4 de este capítulo.

### 6.1.3. Resultados de disponibilidad léxica

La disponibilidad, como hemos visto, puede medirse mediante una fórmula matemática en la que se conjugan la frecuencia y el orden de activación de las palabras. Todas las palabras recopiladas en las encuestas son evaluadas utilizando el índice de disponibilidad, lo que nos permite determinar el léxico disponible (Bartol Hernández, 2010). En nuestro estudio, hemos examinado la disponibilidad léxica de los alumnos tanto a nivel global como por centros de interés (apartado 5.2.3), que recordamos, dejamos reducidos a seis (01 *las partes del cuerpo*, 02 *las comidas y bebidas*, 03 *la escuela*, 04 *los animales*, 05 *la ropa* y 06 *los colores*<sup>1</sup>) equivalentes en cada lengua, y coincidiendo con parte de los utilizados tradicionalmente en los estudios de disponibilidad léxica.

Comenzando por las palabras totales, en francés se obtuvo inicialmente un total de 1.646 palabras, lo que representa una media redondeada de 33 palabras por informante y 274 palabras por centro de interés. En el posttest, estos valores aumentaron, alcanzando un total de 2.353 palabras, es decir, una media aproximada de 47 palabras por informante y 392 palabras por centro. En el caso del inglés, se recolectó un total de 1.730 palabras en la primera medida, lo cual representa un promedio aproximado de 35 palabras por participante y 288 palabras por centro de interés. En la segunda medida del posttest, se obtuvieron un total de 2.346 palabras, lo que equivale a una media redondeada de 47 palabras por participante y 391 palabras por tema de interés. De todos los índices cuantitativos (detallados en el apartado 5.2.3), se suele tomar como referencia la producción de palabras totales y de vocablos a la hora de realizar comparaciones. Sin embargo, tal y como expone De la Maya (2015), estas resultan complejas puesto que:

existen diferencias significativas entre ellos respecto de los niveles educativos, en ocasiones de sistemas educativos de países distintos, lengua evaluada, aunque en todos los casos que comparamos se trata de una lengua extranjera, horas de instrucción recibidas en dicha lengua o número de centros de interés encuestados” (p.421-422).

Teniendo en cuenta dichas diferencias, es posible encontrar algunas referencias que aportan índices del léxico disponible de estudiantes en inglés, como el de Agustín Llach y Fernández Fontecha (2014), Canga Alonso (2017), Fernández Fontecha (2010) y

---

<sup>1</sup> En la exposición inicial de los centros de interés los presentamos en español para mayor claridad y también, cuando se compara el mismo centro en distintas lenguas. Por otro lado, los exponemos en inglés o en francés cuando contrastamos los resultados de los centros en dicha(s) lengua(s).

Jiménez Catalán y Fernández Fontecha (2019), aunque en francés solamente contamos con el de De la Maya (2015), y las recientes investigaciones en ambas lenguas de Santos Díaz (2017a) y Santos Díaz, Trigo Ibáñez y Romero Oliva (2020b), con los que se pueden cotejar dichas estimaciones de DL por medio de la Tabla 6.2.

**Tabla 6.2**

*Resumen comparativo de las estimaciones de disponibilidad léxica en inglés y francés*

<i>Estudio</i>	<i>Participantes</i>	<i>Palabras totales producidas</i>
Fernández Fontecha (2010)	estudiantes de EFL en 2º de la ESO.	78 palabras por informante (6 centros de interés).
Agustín Llach y Fernández Fontecha (2014)	Estudiantes masculinos y femeninas de EFL en 6º de Primaria y 3º de la ESO.	72,94 y 86,05 palabras por grupo en 6º E.P. y 110,62 y 129 palabras por grupo en 3º ESO (9 centros de interés).
De la Maya (2015)	en estudiantes de FLE en 2º y 3º de la ESO	6.798 palabras y una media de 83,93 palabras por informante (15 centros de interés).
Santos Díaz (2015)	estudiantes de EFL Universidad (España)	22.870 palabras en total y 133,74 palabras por individuo (9 centros de interés).
Canga Alonso (2017)	estudiantes EFL de 2º curso de Bachillerato (España)	36.516 <i>tokens</i> y 4.374 <i>types</i> <sup>2</sup> , equiparable a casi 138 palabras en total por participante y 16,50 vocablos cada uno (9 centros de interés).
Santos Díaz (2017a)	estudiantes de EFL y FLE en Universidad (España)	117,84; 145,59; 176,2 y 177,1 palabras por grupo de FLE con 150,52 palabras en total y 116,69; 142,63; 178,33 y 180,5 palabras por grupo de EFL con 131,3 en total (9 centros de interés).
Jiménez Catalán y Fernández Fontecha (2019)	estudiantes de inglés L2 y de inglés L3 de 2º de Bachillerato (España)	1.641 palabras totales y 117 de media por informante en L2 y 1.143 palabras y 81 de media en L3 (6 centros de interés).
Santos Díaz, Trigo Ibáñez y Romero Oliva (2020b)	estudiantes de EFL y FLE en Universidad (España)	191,94 palabras de media en total en ambos grupos (9 centros de interés).

<sup>2</sup> Recordamos que se entiende por *tokens* las palabras totales producidas, mientras que *types* se refiere a las palabras diferentes producidas (vocablos).

En la revisión presentada, se puede comprobar que nuestros resultados van en la línea del léxico disponible obtenido por Jiménez Catalán y Fernández Fontecha (2019), con valores muy cercanos (1.641 PT en inglés L2 y nuestras 1.730 PT del pretest y 2.346 PT del postest en inglés -también L2-), mientras que se encuentran muy alejados del resto de estudios tanto en palabras totales como en medias por informante.

Al analizar el léxico disponible obtenido por centros de interés, cuando los ordenamos de mayor a menor productividad de palabras, vemos que el centro 02 (*les repas et les boissons/ food and drinks*) es el más productivo tanto en pretest como postest en ambos idiomas (con 9 y 13 palabras en francés y 7 y 12 palabras por estudiante en inglés), coincidiendo también el centro 05 (*les vêtements/ clothes*) como el menos productivo. En inglés, este centro ocupa el último rango con 148 respuestas en el primer momento (2,96 por alumno) y 216 respuestas en el segundo (4,32 por estudiante), pero en el caso del francés, es acusadamente escasa la producción total de palabras, que pasa de 4 palabras en el pretest a 39 en el postest, debido a que no estudiaron este campo temático hasta prácticamente final de curso, coincidiendo con el momento del postest. El resto de centros de interés ocupan las mismas posiciones intermedias entre el pretest y el postest en inglés, mientras que en francés difieren entre un momento y otro, como por ejemplo el segundo puesto, que en el pretest lo ocupa el centro 06 –*les couleurs*– con una media aproximada de 7 palabras por estudiante y en el postest, el centro 04 – *les animaux* – con mayor proporción (9 palabras).

En esta ocasión, no podemos establecer comparaciones como a nivel global ya que los centros de interés aplicados en cada investigación difieren tanto en cantidad como en el tema escogido referido a cada campo semántico. Muestra de ello es el estudio de Canga Alonso (2017), pues en su prueba de disponibilidad léxica selecciona 9 centros de interés (01 *cuero*, 02 *ropa*, 03 *comida y bebida*, 04 *escuela*, 05 *ciudad*, 06 *campo*, 07 *animales*, 08 *pasatiempos* y 09 *profesiones*), de los que coinciden con los nuestros cinco de ellos (01, 02, 03, 04 y 07). Sus respuestas también presentaron cierto grado de variación en cuanto a *token* y *types* con una diferencia de más de 2.000 palabras desde el centro más productivo (*School*) hasta el más bajo (*Professions*). Sin embargo, al distinguir entre sus estudiantes nativos y de EFL, el centro de interés más productivo varía, siendo ‘*animales*’ el que obtuvo los valores medios más altos en los hablantes de español L1 mientras que se situaba en la tercera posición en el ranking de inglés (LE), para quienes ‘*escuela*’ ocupó la primera posición. Respecto a los centros comunes, ‘*comida y bebida*’ que es nuestro

centro más productivo, fue el segundo centro de interés más productivo tanto en L1 y EFL. Por el contrario, '*partes del cuerpo*' ocupó la tercera posición en los participantes de L1, y fue menos productivo todavía en la muestra EFL (6° lugar). De manera similar, '*la ropa*' obtuvo mejor posición en L1, ya que ocupó el quinto lugar para el primer grupo (informantes de L1) y el séptimo lugar en el segundo (informantes de EFL).

Un estudio especialmente interesante para nosotros es el de Jiménez Catalán y Fernández Fontecha (2019) cuyos participantes fueron 14 estudiantes bilingües que estaban aprendiendo inglés como L3 y 14 estudiantes monolingües de inglés como L2 respectivamente, nos sirve para nuestra L2 y L3 aunque esta última sea distinta. Como comentábamos, en este estudio coincide la cantidad de centros pero no los campos seleccionados: '*Animales*', '*Comida y bebida*', '*La escuela*', '*Ciudad*', '*Campo*' y '*Pasatiempos*', de los que compartimos únicamente los tres primeros. Por lo que respecta a los centros más y menos productivos, la primera posición coincide para ambos grupos de estudiantes, que es ocupada por '*school*' (con 333 palabras totales en L2 y 238 en L3), mientras que el último puesto es para el '*countryside*' (con 230 palabras totales en L2 y 108 en L3), con valores muy superiores a los nuestros en cualquier caso y que no se corresponden con ninguno de nuestros centros de mayor y menor productividad.

Además de la escuela, centro común en ambos estudios que acabamos de comentar, nos llama la atención la coincidencia en el centro de '*animales*' entre los estudiantes de inglés L3 de este estudio y nuestros alumnos de francés L3 en el postest, que comparten el segundo puesto del ranking, mientras que en el grupo de inglés L2 este centro baja a la cuarta posición y ocupa la tercera en nuestra muestra también de inglés L2. La diferencia en este CI radica en las puntuaciones, ya que la muestra de estas autoras actualiza una media de 19,43 y 16,07 palabras por informante en L2 y L3 respectivamente, cuando nuestros participantes apenas obtienen 8,54 en inglés (L2) y 9,04 en francés (L3) de media por informante. En cuanto al último centro coincidente, '*comida y bebida*', a pesar de que en nuestro estudio se destaca en la primera posición en ambas lenguas (con 11,56 en inglés y 12,96 palabras en francés de media por informante), sigue teniendo una disponibilidad léxica menor con respecto a este estudio, donde dicho centro ocupa la tercera posición tanto para el grupo de L2 (con 19,57) como L3 (15,79).

La última investigación que nos sirve de referencia en inglés le corresponde a la de Jiménez Catalán y Ojeda Alba (2009), pues además de incluir nuestros mismos centros de interés junto a ocho más, también cuenta con una muestra de alumnos en el 6º curso de Educación Primaria. Sus resultados, tal y como ocurre en los anteriores, varían según el centro de interés para su grupo de estudiantes de EFL y de CLIL, siendo el más productivo en ambos, el centro de *'food and drinks'* (con 12,26 y 13,09 palabras de media para cada grupo), mientras que los que registran una media menor son: *'table'* (con una media de 2,04 y 2,43 palabras por grupo) y *'kitchen'* (3,76 y 2,63 correspondientemente). Como hemos dicho, compartimos los mismos centros temáticos, pero también las puntuaciones medias en cada uno de ellos. Comparando las palabras totales ofrecidas por su grupo de EFL con los valores del posttest de nuestra muestra en esta lengua, las medias que actualizan los participantes de este estudio superan a las nuestras en todos los centros de interés, aunque esta ventaja es muy leve ya que las diferencias van desde 4 (4,47) palabras en el centro de *'body parts'* a escasamente 1 (0,70) palabra en el de *'food and drinks'* (12,26 palabras de media en este estudio y 11,56 en el nuestro), por lo que resulta bastante revelador que coincidan los resultados ofrecidos por los estudiantes del mismo curso en la mayoría de centros de interés<sup>3</sup> perteneciendo a contextos geográficos distintos (La Rioja y Extremadura). Estas correspondencias prueban una cierta pauta común en el desarrollo de la competencia léxica de los estudiantes de lengua extranjera (Samper Hernández, 2002).

Pasando a la discusión de los estudios de DL en francés, exponemos de nuevo la investigación de De la Maya (2015), ya que es la única respecto a esta lengua y en el mismo contexto que el nuestro, aunque sus estudiantes sean un par de años o tres mayores que los nuestros. Así, de los quince centros de interés que recoge en su prueba de disponibilidad, catorce son los centros tradicionales y el decimoquinto CI se corresponde con *'los colores'*, por lo tanto, coinciden plenamente nuestros mismos seis centros en francés. Los que presentan mayor productividad, en este caso, son cinco: *las comidas* y

---

<sup>3</sup> Especificando los valores obtenidos en cada centro de interés entre el estudio de Jiménez Catalán y Ojeda Alba (JyO) con los de la presente tesis (MR), dejamos la relación de cada uno a continuación:

- *Body*: 9,73 (JyO) y 5,26 (MR) = diferencia de 4,47 palabras de media
- *Food*: 12,26 (JyO) y 11,56 (MR) = diferencia de 0,70 palabras de media
- *School*: 12,07 (JyO) y 8,24 (MR) = diferencia de 3,83 palabras de media
- *Animals*: 11,52 (JyO) y 8,54 (MR) = diferencia de 2,98 palabras de media
- *Clothes*: 7,40 (JyO) y 4,32 (MR) = diferencia de 3,08 palabras de media
- *Colours*: 10,07 (JyO) y 9,00 (MR) = diferencia de 1,07 palabras de media

*bebidas, el cuerpo humano, la ropa, los colores y los muebles de la casa*, siendo los menos productivos: *objetos colocados en la mesa para las comidas, el campo y la cocina y sus utensilios*. De esta forma, coincidimos en el centro más productivo (*les repas et les boissons*), y ocupa las posiciones más altas también “*les parties du corps*” (en nuestro estudio se sitúa el tercero y aquí el segundo) y si ordenamos solo estos seis centros en este estudio, concuerdan *couleurs* y *école* en la cuarta y quinta posición también.

En cuanto al promedio de palabras en cada centro de interés, los resultados de nuestra muestra compiten de manera bastante igualada con los de dicho estudio, puesto que solo se ven superados en dos de los seis centros de interés. La mayor diferencia se encuentra en el centro *les vêtements*, con 8 palabras más (a favor de los participantes del anterior estudio), mientras que la menor se registra en *couleurs*, donde prácticamente no hay diferencia ni de una palabra entre ambos<sup>4</sup>. El centro que más llama la atención es el de *animaux*, donde nuestros alumnos sobresalen con una ventaja de casi 5 palabras en comparación con este estudio. Una posible explicación para la superioridad en este centro de interés en particular podría estar relacionada con los intereses de los alumnos. En nuestro estudio, los niños y niñas encuentran especialmente atractivo el tema de los animales, lo que puede influir en el aprendizaje y memorización de ciertas palabras pues, según Milton (2009), hay ciertos factores (como en nuestro caso, los intereses y la motivación) que están relacionados con la dificultad de las palabras y la carga que implica aprenderlas, lo que puede influir en cuáles de ellas serán recordadas posteriormente. Respecto a la inferioridad de nuestros informantes en el resto de centros, podemos apuntar a la diferencia de edad, debido a las estrategias cognitivas, de aprendizaje y de transferencia relativamente poco desarrolladas, como señala Nieto Moreno de Diezmas (2016), que poseen sus alumnos de 9 y 10 años e igualmente son aplicables a los nuestros de 11 y 12 años en relación con los de Secundaria.

---

<sup>4</sup> Especificando la media de palabras por informante (PI) en cada centro de interés entre el estudio de De la Maya (DM) con los de la presente tesis (MR), dejamos los valores obtenidos de cada uno a continuación:

- *Corps*: 10,93 (DM) y 8,80 (MR) = diferencia de 2,13 palabras
- *Repas*: 10,99 (DM) y 12,96 (MR) = diferencia de 1,97 palabras
- *École*: 5,72 (DM) y 7 (MR) = diferencia de 1,28 palabras
- *Animaux*: 4,40 (DM) y 9,04 (MR) = diferencia de 4,64 palabras
- *Vêtements*: 8,85 (DM) y 0,78 (MR) = diferencia de 8,07 palabras
- *Couleurs*: 8,01 (DM) y 8,48 (MR) = diferencia de 0,47 palabras



Nos hemos detenido en el estudio de esta autora dado que los trabajos de Santos Díaz (2015, 2017) solo ofrecen el total de palabras producidas por grupo, recogidas en la Tabla 6.2, que son los datos en los que se centra para estudiar la correlación con la frecuencia de la lectura (2017) y con las estancias en el extranjero (2015), por lo que no podemos contrastar los resultados de manera cuantitativa por centros de interés. A pesar de esto, sí podemos señalar la selección temática que realiza en su prueba de disponibilidad en LE en la que, además de los nueve centros tradicionalmente tratados en el PPDL (*'partes del cuerpo'*, *'la ropa'*, *'comidas y bebidas'*, *'la escuela'*, *'muebles y materiales'*, *'la ciudad'*, *'medios de transporte'*, *'juegos y distracciones'*, *'profesiones y oficios'*), añaden un centro específico de *'ordenadores e internet'* por su estrecha relación con la titulación que cursaban los estudiantes universitarios de su muestra. Estos mismos centros son los que se toman en los estudios conjuntos de Santos Díaz et al. (2020a y 2020b), con la diferencia sustancial de que en el primer estudio, estos centros son analizados en base al índice de compatibilidad léxica propuesto por Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (2010, 2011) y Ávila Muñoz y Sánchez Sáez (2011), citados en Santos Díaz et al. (2020a), y no por los índices cuantitativos de *Dispolex*, por lo que se centran en mostrar los procesos de activación léxica en los tres idiomas según el tipo de CI (distinguiendo entre centros prototípicos o relacionales).

En un estudio distinto de estos mismos autores (2020c), los centros de interés escogidos son los 16 clásicos en los estudios de disponibilidad léxica<sup>5</sup>, por lo que coincidimos en que todos nuestros centros están recogidos entre los suyos. Sin embargo, los datos estadísticos que aportan se centran en establecer correlaciones significativas y análisis multivariantes, que no revelan la media obtenida en cada CI y por ello, solo podemos establecer esta comparación cualitativa con ellos. La diferencia de productividad entre los distintos centros que hemos visto en los trabajos citados, tal y como afirma De la Maya (2015) en consonancia con lo expuesto por Santos Palmou (2017) en la revisión teórica de la DL, “viene determinada por el centro en cuestión, pues hay centros que generan un mayor número de respuestas que otros, siendo además este hecho independiente de la edad y nivel educativo” (De la Maya, 2015, p. 423).

---

<sup>5</sup> (01 Partes del cuerpo, 02 La ropa, 03 Partes de la casa, 04 Los muebles de la casa, 05 Alimentos y bebidas, 06 Objetos colocados en la mesa para la comida, 07 La cocina y sus utensilios, 08 La escuela, 09 Iluminación, calefacción y medios para airear un recinto, 10 La ciudad, 11 El campo, 12 Medios de transporte, 13 Trabajos del campo y del jardín, 14 Los animales, 15 Juegos y distracciones, 16 Profesiones y oficios).

Por otro lado, hemos comparado los resultados de disponibilidad léxica entre las dos lenguas extranjeras, tanto a nivel global como por centros de interés. En el primero, no hemos encontrado diferencias significativas entre la DL de inglés y de francés ni en el pretest ni en el postest del total de la muestra. No obstante, al considerar los diferentes centros de interés, se observa que algunos resultados son mejores en inglés que en francés y viceversa, dependiendo del momento de medición. En el pretest, se encontró una mayor disponibilidad en francés en los centros 01 (*corps/body*), 02 (*repas/food*) y 06 (*couleurs/colours*), pero en el postest, la situación se invierte en los centros 03, 05 y 06, donde las medias son superiores en inglés (Figuras 5.79a y b). Estas diferencias resultan estadísticamente significativas en el pretest para todos los centros de interés salvo en el último (06). En los dos primeros centros, los estudiantes muestran una mayor disponibilidad léxica en francés, mientras que en los centros de ‘*escuela*’, ‘*animales*’ y ‘*ropa*’, el léxico disponible es superior en inglés.

En el postest, también se obtienen diferencias significativas entre los centros, excepto en el de ‘*animales*’. En los centros 01 y 02, los estudiantes muestran una disponibilidad significativamente mayor en francés, mientras que en los centros ‘*escuela*’, ‘*ropa*’ y ‘*colores*’, es superior en inglés (Tabla 5.70). Esta ausencia de diferencias del léxico disponible global de los alumnos entre los dos idiomas, e incluso encontrar algunos CI donde la disponibilidad es significativamente mayor en francés, a pesar de llevar cuatro años menos de estudio que en inglés, puede estar relacionado, tal y como comentábamos anteriormente, con el efecto de la edad pues una parte de la investigación previa apunta un progreso más rápido en el aprendizaje de la L3 de los alumnos más mayores (Cenoz, 2003b; Muñoz, 2003, 2006b). Pensamos que esto podría ser una posible explicación para que nuestros estudiantes no hayan alcanzado una mayor disponibilidad léxica en inglés en comparación con el francés (como era lo esperable en nuestra hipótesis), a pesar de haber comenzado su aprendizaje a los 6 años (sin contar la exposición temprana al inglés L2 en la etapa de Educación Infantil desde los 3 años), en contraste con los 10 años con los que iniciaron el aprendizaje formal en francés L3.

Finalmente, cuando analizamos la evolución de la DL desde el momento del pretest al postest, comprobamos su aumento significativo tanto en francés como en inglés. Al examinar los centros separadamente en cada lengua entre un momento y otro, también se reitera un crecimiento significativo del vocabulario disponible en todos los centros de interés de ambas lenguas (Tabla 5.71). Con un espacio de tiempo más prolongado,

Agustín Llach y Fernández Fontecha (2014) también comprueban este crecimiento de la DL en inglés (EFL), siguiendo su cambio desde 6º de Primaria hasta 3ºESO, donde todos los participantes recuperan significativamente 3 palabras más para cada centro en el último curso, por lo que seguimos la misma línea de estas autoras aumentando 1-2 palabras de inglés y de francés aproximadamente, lo cual supone un progreso bastante rápido considerando que se produce a lo largo del mismo curso académico. Nuestros hallazgos, además de ser bastante positivos respecto a la adquisición del léxico de los alumnos, suponen una nueva aportación al campo de investigación de la DL, pues solo hemos encontrado estudios previos transversales en una lengua o en otra, pero ninguno que mida estime el léxico disponible en dos momentos distintos y además, en las dos lenguas a la vez en una muestra de estudiantes tan jóvenes.

#### 6.1.4. Resultados de motivación

La motivación en el aprendizaje de idiomas se ha considerado tradicionalmente como uno de los principales factores relacionados con el rendimiento lingüístico (Agustín Llach, 2010), y es por ello, por lo que también la incluimos en nuestro trabajo de investigación, abordando los resultados obtenidos según la motivación total, como también la motivación de cada una de las dimensiones que medía el cuestionario utilizado.

En primer lugar, podemos decir que hemos trabajado con un alumnado bastante motivado en general (su motivación total es de 73,35 sobre 100), que se refleja en cada una de las tres partes del cuestionario: 1ª motivación en general hacia el aprendizaje de lenguas (78,88), 2ª motivación específica hacia el inglés (67,14) y 3ª hacia el francés (74,74), estando significativamente más motivado hacia el aprendizaje del francés que del inglés. Por lo que respecta a las diez dimensiones que engloba la motivación, las que obtienen puntuaciones más altas son *Yo ideal* en primer lugar (80,62), seguida muy de cerca de la *Confianza en sí mismo* (79,67) y de la *Predisposición al esfuerzo* (78,75), En cuarto lugar, igualadas (77,00), la *Instrumentalidad* y la *Situación de aprendizaje*, la siguiente dimensión es la de *Profesor* (70,00) y del resto de dimensiones en los últimos lugares la más baja es *Familia* (66,99). Estos resultados prosiguen la misma línea de los obtenidos en el estudio de Alejo y Piquer-Píriz (2016) utilizando la versión original de nuestro cuestionario (que adaptamos precisamente de ellos) con seis dimensiones en lugar de diez. De las dimensiones que compartimos, si unimos las puntuaciones de los dos grupos de su estudio, la que tuvo el valor más alto fue *Predisposición al esfuerzo* (89,13),

le sigue la dimensión de *yo ideal* (82,61), *actitudes hacia la experiencia del aprendizaje* (81,85) e *Instrumentalidad* (81,25), siendo su media de motivación total (78,48) ligeramente superior a la nuestra. Igualmente, concuerda con la evaluación de la motivación en De la Maya (2015), que utilizó el mismo cuestionario del estudio anterior. Realizando la misma comparación por dimensiones, la que tuvo mayor puntuación en el estudio de esta autora fue la *Predisposición al esfuerzo* (75,92) y en segundo lugar, la *Instrumentalidad* (75,72), hecho que confirma la idea expuesta en el capítulo 3, de que a medida que el alumno pasa de curso, este factor instrumental se valora progresivamente más (Muñoz et al., s.f.). Además de estas dos dimensiones, las puntuaciones de nuestros alumnos siguen siendo muy similares en todas las demás (*actitudes hacia la experiencia del aprendizaje* 66,36; *integratividad* 66,41; *ansiedad* 63,50 y *yo ideal* 70,31), demostrando también un nivel de motivación total muy cercano (68,37), aunque en este caso, levemente inferior al nuestro (73,35).

Para poder valorar la incidencia de la motivación, establecemos tres niveles en función de la puntuación: baja, media y alta. En nuestro caso, no contamos con ningún estudiante de motivación baja, por lo que establecemos los contrastes para cada dimensión léxica con participantes del nivel superior y medio. Comenzando con el vocabulario receptivo, comprobamos que no hay diferencias significativas en cuanto a la cantidad de palabras que reconocen los estudiantes con un nivel de motivación media (642 en inglés y 555 en francés) y los de motivación alta (632 en inglés y 584 en francés). Esto mismo ocurre en cuanto al vocabulario productivo<sup>6</sup> y la disponibilidad<sup>7</sup>, lo cual, parece indicar que, llegados a ciertos niveles de motivación, como en nuestro caso medio y alto, la influencia de esta variable en el rendimiento lingüístico necesita de más tiempo para valorar el efecto positivo de la motivación sobre diferentes aspectos del aprendizaje de vocabulario en la LE reiterado en investigaciones previas (p.ej. Gardner y MacIntyre, 1991). Además, no hemos encontrado estudios previos con los que comparar nuestros resultados puesto que, tal y como afirman Canga Alonso y Fernández Fontecha (2014), la investigación centrada en explorar la relación entre la motivación por un lado, y el conocimiento del vocabulario receptivo y productivo en un idioma extranjero por el otro, es casi inexistente, y menos aún cuando se tratan de alumnos de Primaria (García-Mayo, 2017).

---

<sup>6</sup> (con puntuaciones en el Lex30 de 20,94 en inglés y 13,59 en francés para el grupo de motivación media y 20,33 en inglés y 15,32 en francés para el de motivación alta).

<sup>7</sup> (38,91 palabras disponibles en inglés y 36,38 en francés para el grupo de motivación media y 41,71 palabras en inglés y 41,85 palabras en francés para el de motivación alta).

### 6.1.5. Resultados sobre la correlación de todas las pruebas

La última parte de nuestro estudio explora los resultados generales de la muestra poniendo en relación todas las dimensiones de la competencia léxica abordadas, es decir, los tres tipos de vocabulario, y a su vez, estos con la motivación.

#### Relación vocabulario receptivo – productivo

Como ya vimos, el uso productivo de una palabra requiere un conocimiento más preciso, mientras que para el uso receptivo de la palabra el estudiante solo tiene que conocer algunos rasgos distintivos de la palabra (López-Mezquita Molina, 2007), por tanto, varios académicos concluyen que el tamaño del vocabulario receptivo determina la cantidad de vocabulario productivo que el alumno será capaz de utilizar después. En nuestra investigación, los análisis han revelado que no existe relación entre el vocabulario receptivo y productivo de inglés pero sí se produce una relación significativa en francés ( $r_s = .467$   $p < .001$ ), lo que quiere decir que, en esta lengua, la puntuación en el test de vocabulario receptivo (medido a través del TTV) correlaciona positivamente con las del test de vocabulario productivo (Lex30, versionado en francés).

La falta de relación significativa en inglés va en contra de los estudios previos que han demostrado la existencia de una relación positiva entre estos dos tipos de vocabulario (Alejo González y Piquer Píriz, 2016; Jiménez Catalán y Moreno Espinosa, 2005; Laufer, 1998; Meara y Fitpatrick, 2000) y con los que, por la otra parte, coinciden los resultados en francés. No obstante, debemos recordar que en esta lengua contamos con un grupo que sigue un modelo de instrucción AICLE y que podría ser un factor que explique este resultado ya que, en los estudiantes de francés como lengua extranjera (FLE) de De la Maya (2015) tampoco se encontró una relación significativa entre el vocabulario receptivo y productivo, mientras que, para los participantes CLIL de Merikivi y Pietilä (2014) sí estaban correlacionadas las puntuaciones de ambas pruebas, lo que significa que los estudiantes CLIL con un tamaño de vocabulario receptivo amplio, también obtuvieron puntuaciones altas para el tamaño de vocabulario productivo. En nuestro caso, también se demuestra esta correlación en nuestros alumnos de AICLE en francés (EMILE), ya que la ventaja significativa en el vocabulario receptivo de francés del grupo de la sección bilingüe se refleja posteriormente en la superioridad de este grupo también en el vocabulario productivo. A la luz de estos resultados contradictorios entre inglés y francés, vemos que faltan más estudios que aborden esta cuestión.

Relación vocabulario receptivo – disponibilidad léxica

Por lo que respecta a la relación entre el vocabulario receptivo y disponibilidad léxica, nuestros resultados confirman que sí existe una relación positiva significativa entre el vocabulario receptivo y el disponible de inglés ( $r=.546$   $p<.001$ ) y de francés ( $rs=.707$   $p<.001$ ). Esto quiere decir, que los alumnos que han conocido más palabras a nivel receptivo también han demostrado un mayor léxico disponible, lo cual, no se produce en el estudio de De la Maya (2015), quien no encuentra relación significativa en sus estudiantes de Secundaria. No disponemos de más estudios en francés con los que comparar esta relación, dado que algunos realizados en disponibilidad examinan la relación con otros aspectos como por ejemplo la frecuencia de la lectura (Santos Díaz, 2017a), como ya expusimos. Sin embargo, aunque los estudios son escasos también para el inglés, contamos con el de Akbarian et al. (2020), donde comparan la producción de disponibilidad léxica y el vocabulario receptivo de dos grupos de estudiantes adultos de EFL mediante el *New Vocabulary Levels Test* (NVLTL), mostrando que hubo una correlación positiva, aunque moderada, entre las puntuaciones en la tarea de disponibilidad léxica y NVLTL, lo que según estos autores, predijo hasta cierto punto el nivel de vocabulario, aunque como decimos, hacen falta más estudios que aborden este tipo de correlación.

Relación vocabulario productivo – disponibilidad léxica

En cuanto al vocabulario productivo, nuestros análisis nos indican que existe una relación positiva estadísticamente significativa entre este y la disponibilidad léxica de los estudiantes en ambas lenguas ( $r=.383$   $p<.006$  en inglés y  $rs=.445$   $p<.001$  en francés), lo que supone que cuanto más altas son las puntuaciones en el test de vocabulario productivo mejores son también las de disponibilidad léxica. Este hallazgo coincide con la relación, también moderada, que encuentra De la Maya (2015) en francés, sin embargo, en inglés no conocemos de ninguna contribución hacia este tipo de relación. Con todo, estamos de acuerdo con esta autora en que era de esperar que los estudiantes que mostraron mayor producción de palabras en el Lex30 también ofrecieran un mayor número de palabras disponibles: “puesto que ambas pruebas miden aspectos del vocabulario productivo es lógico que exista una relación entre ambos resultados” (p. 429).

### Relación motivación – vocabulario

La otra parte de los análisis sobre motivación consistía en examinar si existía una correlación entre esta y los resultados obtenidos en los test de vocabulario. Para ello, tomamos como referencia la puntuación de motivación total y las medidas de vocabulario del posttest, dado que consideramos que es el conocimiento léxico final que adquieren.

Comenzando como siempre por el vocabulario receptivo, la prueba de correlación de Pearson aplicada nos indica que no existe relación lineal significativa entre los resultados de ambos test ni en inglés ( $r = .171$ ;  $p < .234$ ) ni en francés ( $r = -.033$   $p < .819$ ), lo cual, contradice los resultados respecto a la primera lengua extranjera de Fernández Fontecha y Terrazas Gallego (2012) y Alejo González, Piquer-Piriz y MacArthur (2010), que aunque débil, encontró relación significativa entre el vocabulario receptivo y la motivación global de los estudiantes. Ambas referencias, poseen una diferencia clave para nosotros a la hora de explicar los distintos resultados, puesto que en los dos estudios citados, los alumnos se encuentran en Secundaria, lo que nos lleva a pensar que, quizás, la etapa de Primaria todavía es pronto para encontrar esta relación a un nivel significativo desde el punto de vista estadístico. Por otro lado, no ocurre lo mismo en francés, donde coincidimos con los resultados del estudio de De la Maya (2015), donde tampoco halla relación significativa entre estos dos aspectos.

En lo que respecta al vocabulario productivo, la misma prueba para el inglés ( $r = .025$   $p < .864$ ) y su equivalente de Spearman en francés ( $r_s = -.015$   $p < .920$ ), nos revelan que tampoco existe relación entre este y la motivación total de los alumnos. Esto quiere decir que estadísticamente, no está asociado el aumento o disminución de la motivación de este grupo de estudiantes con los resultados obtenidos de vocabulario productivo en ninguna de las dos lenguas extranjeras, lo cual, va en contra de la relación significativa a un nivel ,001 entre los resultados del Lex30 en francés y la motivación global, junto con la dimensión de *integratividad* del estudio de De la Maya (2015). De los escasos estudios sobre vocabulario productivo, no contamos con ninguna referencia con este mismo test en inglés que lo relacione a la motivación, en su lugar, la prueba empleada en algunos de ellos es la de disponibilidad léxica, la cual, tampoco establece una relación significativa en nuestro estudio en ninguna de las dos lenguas analizadas con la motivación ( $r = .252$   $p < .078$  en inglés y  $r_s = .102$   $p < .481$  en francés). Una vez más, nuestros resultados no replican los hallazgos previos, como el de Fernández Fontecha (2010), quien identificó una correlación positiva significativa entre la motivación general de los estudiantes de 2º

de ESO hacia EFL y esta prueba. Por el contrario, los participantes del mismo nivel de estudios (2º y 3º de ESO) no muestran dicha relación significativa hacia FLE en De la Maya (2015), en lo que se refiere a motivación general y disponibilidad, de modo que los alumnos más motivados tampoco obtienen mejores resultados en las pruebas de producción léxica.

Reflexionando acerca de las posibles causas que expliquen esta ausencia de relación entre la motivación y las tres pruebas de vocabulario, se nos ocurre que la idea apuntada por Alejo y Piquer-Píriz (2016) acerca de sus estudiantes en centros rurales también podría aplicarse a nuestros alumnos de Primaria, que comparten niveles altos de predisposición al esfuerzo, según estos autores: “because they may be aware that their level of English may be inadequate to cope with the learning of content subjects in this language” (p.13), es decir, el nivel de competencia en el idioma, podría influir en la motivación de los estudiantes, la cual, como señala Lifrieri (2005, citada en Alejo y Piquer-Píriz, 2016), en alumnos de nivel lingüístico bajo parece estar más relacionada con aspectos de la situación inmediata. En este sentido, Herdina y Jessner (2000), señalaban también la percepción que el propio aprendiz tiene acerca de su propia competencia, junto a la cantidad de esfuerzo dedicado a la lengua meta, como aspectos determinantes de la motivación. Por lo tanto, a pesar de que nuestros participantes presenten un alto nivel de motivación, esta se compone de un compendio de variables intermedias, como ya vimos (apartado 3.1.3), que pueden favorecer o dificultar la conexión entre motivación y aprendizaje de una lengua extranjera (Martínez Agudo, 2001). En consecuencia, se hace necesaria más investigación sobre la motivación con alumnos de distintos niveles de competencia y contextos, para que se manifieste la influencia positiva de este factor sobre las distintas dimensiones léxicas tanto en segundas como en terceras lenguas.

## **6.2. Discusión acerca de las diferentes variables estudiadas**

Tras la discusión de los resultados generales con el total de la muestra, procedemos en esta segunda parte a cuestionar la influencia de las distintas variables de estudio sobre el tamaño de vocabulario receptivo, productivo y disponible.

En esta ocasión, a fin de resumir la información en la medida de lo posible y siempre que no cambie nada, tomaremos como referencia los resultados del momento final (postest) para los contrastes por lenguas y por grupos, específicamente, en el modelo de



instrucción (AICLE y No-AICLE), el sexo (chicos y chicas) y la realización de actividades extraescolares y extracurriculares (en inglés, en francés, en ambos y en ninguno), mientras que utilizaremos las dos medidas de pretest y el posttest para comprobar los resultados de crecimiento léxico (o no) entre ambos momentos.

### 6.2.1. Variable modelo de instrucción

Los defensores de este enfoque educativo sostienen que aprender una lengua y una materia de forma simultánea ofrece una serie de beneficios relacionados con ambos aprendizajes (Marsh, 2000). En nuestro trabajo, hemos analizado si se producen tales ganancias en el conocimiento léxico, con un grupo que sigue el enfoque AICLE mediante una sección bilingüe de francés y otro grupo de una sección no-bilingüe, es decir, que cursa este idioma como materia de segunda lengua extranjera, compartiendo ambos grupos el aprendizaje del inglés como primera lengua extranjera.

En primer lugar, respecto a la estimación de **vocabulario receptivo**, el grupo de la sección bilingüe termina el curso con una puntuación de 18,71 en el test VLT, lo que supone reconocer 624 palabras y 22,04 respuestas correctas en el TTV, o lo que es lo mismo, 723 palabras conocidas en francés. Por su parte, el grupo no-bilingüe supera significativamente a este en inglés tanto en puntuación del test (21,58) como en palabras conocidas (719), mientras que en francés la ventaja significativa es hacia sus compañeros AICLE en vocabulario receptivo (15,35 puntos y 512 palabras conocidas). El tamaño final de vocabulario receptivo en inglés que acabamos de mostrar, puede compararse con las estimaciones que recogimos en la Tabla 3.2 del marco teórico, donde nuestros alumnos de EFL alcanzan a reconocer una cantidad similar de palabras que los alumnos CLIL de varios estudios como: Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009) con una diferencia de 29 palabras, Agustín Llach y Terrazas Gallego (2009) superándolos en 88 palabras (ambos estudios en 6ºE.P.), y a los de 5ºE.P. de Canga Alonso (2015) en 23 palabras, aunque quedan por debajo de los estudiantes EFL y CLIL en 6º E.P. del segundo estudio de este último autor con cerca de 200 palabras menos.

En francés, sin embargo, resulta más complicada esta “sintopía” dada, de una parte, la escasez de estudios y, de otra, la diferencia de contextos y participantes que dejamos reflejada en la Tabla 3.3. Sin embargo, manteniendo las distancias respecto a eso, podemos ver que el conocimiento léxico receptivo de nuestros alumnos AICLE en francés

se queda muy alejado de las 1.694 palabras obtenidas por los estudiantes EMILE de 2ºESO en del estudio de Baten et al. (2020) con el TTV, ya en el momento del pretest, y de las 1.729 palabras de los alumnos de sección bilingüe en francés de 6ºE.P. en un estudio preliminar a este, con el X\_Lex (Mora Ramos, 2014). Aunque sí que coincide la cantidad de palabras conocidas en esta lengua por los estudiantes de la sección no-bilingüe de ambos estudios (con solo 38 palabras de diferencia entre uno y otro).

Esta superioridad del grupo de la sección bilingüe frente al no-bilingüe en la lengua vehicular se replica en el estudio de Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe y Cenoz (2006), con estudiantes de Primaria (EFL y CLIL), cuyos resultados indicaron que el grupo CLIL mostró un mejor desempeño en vocabulario receptivo, en palabras tanto de la banda de frecuencia de 1.000 como 2.000 medido con el VLT, aunque el vocabulario receptivo general de ambos grupos estaba por debajo de las 1.000 palabras, al igual que ocurre en el nuestro. Igualmente, se reproducen estos resultados favorables en multitud de estudios ya mencionados en el marco teórico (apartado 3.1.4), como por ejemplo: Bürgi (2007), Cenoz y Perales (2000), Lasagabaster (2008), Ruiz de Zarobe (2008), Xanthou (2011) y Merikivi y Pietila (2014), entre un amplio etc. Por lo tanto, nuestros resultados parecen concordar con la afirmación de Dalton-Puffer (2006, 2007, citada en Canga Alonso, 2015) de que las habilidades receptivas se ven favorecidas por la instrucción AICLE.

La diferencia significativa entre ambos grupos en inglés, a pesar de que en esta lengua posean la misma cantidad de exposición formal y mismo modelo de aprendizaje (EFL), resulta más complicada de explicar. Si bien esta igualdad en las condiciones del aprendizaje de la L2 no debería arrojar significación entre ambos grupos, atribuimos el impacto del distinto modelo de instrucción en L3 al avance más lento en la L2 del grupo bilingüe, puesto que, en línea con las ideas apuntadas por Kallenbach (1998) y Thomas (2019), los alumnos de este grupo deben realizar un esfuerzo cognitivamente mayor que sus compañeros para guardar los sistemas lingüísticos de cada lengua por separado. Por tanto, nuestros resultados reafirman, de un lado, el apoyo general para AICLE para idiomas distintos del inglés (Baten et al., 2020), y de otro, la consistencia que tiene el impacto positivo de AICLE en el desarrollo de L2 (en nuestro caso aplicable a la L3) en la educación Primaria (Mattheoudakis et al. 2011).

En lo que respecta al conocimiento receptivo en una y otra lengua, por un lado, el grupo AICLE conoce significativamente más palabras y tiene mayor vocabulario receptivo en francés que en inglés ( $p < .001$ ), y de otro, el grupo No-AICLE demuestra unos resultados significativamente mejores en inglés ( $p < .001$ ). No hemos encontrado estudios previos donde se reproduzcan estos resultados ya que, en la referencia principal que tenemos de Baten et al. (2020), la superioridad significativa se da en ambos grupos de AICLE a favor del inglés.

Por último, hemos encontrado un crecimiento significativo en el vocabulario receptivo de los dos grupos desde el momento del pretest hasta el postest en ambos idiomas, que se traducen en un incremento de 95 palabras en francés para el grupo de la sección bilingüe y 84 para el no-bilingüe, así como 42 y 108 palabras respectivamente, en inglés. Esto, se produce también en el estudio de Fernández Fontecha y Terrazas Gallego (2012) para el vocabulario receptivo de EFL, donde observan un incremento lineal en las puntuaciones y un crecimiento significativo para los tres niveles de vocabulario receptivo en ambos cursos, aunque el ritmo de crecimiento es desigual en los tres niveles de vocabulario. Este efecto del tiempo también se refleja en el estudio de Milla Lara (2019), donde nuestros resultados coinciden plenamente ya que los alumnos CLIL como no CLIL evolucionan favorablemente durante los seis meses en todas las habilidades evaluadas (entre ellas, las de vocabulario receptivo).

Continuando con el **vocabulario productivo**, el grupo AICLE ofrece un total de 20,92 respuestas en francés (equivalente a una puntuación de 5,54 en el test), mientras que el grupo No-AICLE alcanza a producir 12,12 (1,35 en el test). En inglés, el primer grupo produce 20,71 respuestas (5,63 puntos) y el segundo 22,81 (6,00 puntos). Desde el punto de vista estadístico, el grupo de la sección bilingüe produce una cantidad de palabras significativamente mayor que el grupo de la sección no-bilingüe en francés, mientras que en inglés no hay diferencias significativas entre ambos grupos ni por respuestas ni por puntuación. Este efecto se repite cuando profundizamos el análisis por niveles de frecuencia en inglés y en francés (aunque la superioridad del grupo AICLE es significativa solo en los niveles 1 y 2). Al comparar nuestras puntuaciones con las de Moreno Espinosa (2009) en estudiantes del mismo curso (6º E.P.) y con el mismo instrumento que el nuestro (Lex30), vemos que tanto sus alumnos EFL (11,56 puntos), como AICLE (19,15) superan notablemente la producción de nuestros alumnos. Asimismo, los resultados de Canga Alonso y Arribas García (2015) también muestran que

los alumnos AICLE obtienen puntuaciones significativamente mejores que sus compañeros no-AICLE, siendo el tamaño del vocabulario productivo en ambos grupos inferior a 1.000 palabras, estimación que coincide plenamente con nuestro estudio.

La superioridad de léxico productivo en los alumnos de sección bilingüe contradice la falta de diferencias de *types* y *tokens* producidos por los estudiantes AICLE y EFL en Primaria de Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe y Cenoz (2006), aunque la ratio *type/token* fue mayor en el grupo AICLE. Por el contrario, está en consonancia con los resultados de Merikivi y Pietilä (2014), quienes encontraron tamaños de vocabulario más grandes, tanto receptivo como productivo, en el grupo AICLE en comparación con el grupo No-CLIL. Este resultado favorable de AICLE en vocabulario está en línea con estudios previos, como decimos, que muestran que AICLE o programas de exposición a lenguas extranjeras de mayor duración fomentan el aprendizaje de vocabulario, y que los beneficios comienzan a aparecer después de un tiempo (Agustín Llach y Canga Alonso, 2014; Celaya y Ruiz de Zarobe, 2010). Como consecuencia, podemos afirmar que nuestros resultados apoyan la línea marcada por Gayete Domínguez (2022), quien expone que los programas AICLE en educación Primaria benefician la oralidad de los alumnos junto con la producción léxica a medida que desarrollan el aprendizaje y la práctica del lenguaje técnico y vocabulario específico relacionado con el tema de contenido.

En lo referente al conocimiento productivo por lenguas, el grupo No-AICLE muestra mayor vocabulario productivo en inglés que en francés, mientras que en el grupo AICLE no se producen diferencias significativas entre ellas. En este sentido, el único estudio del que tenemos conocimiento que aborde el vocabulario productivo en las dos lenguas es, de nuevo, el de Baten et al. (2020), quienes obtuvieron que los participantes tendieron a puntuar más alto en inglés, tanto en la prueba previa como en la posterior. Esto no quiere decir que nuestros resultados vayan totalmente en contra de los suyos puesto que, tal y como afirman propios los autores, la influencia del inglés en su entorno y la exposición extramural de sus estudiantes no es la misma que en nuestro contexto de estudio. De hecho, coincidimos en que “it shows that intramural language exposure plays an equally important role in lexical development” (p. 328).

En el caso del grupo de sección no-bilingüe es esperable que produzca mayor vocabulario en la lengua que más tiempo lleva cursando, demostrando la idea, expuesta por De la Maya (2015, p.437) de que “el vocabulario productivo de los alumnos, medido

a través del Lex30, aumenta conforme lo hace el número de horas de instrucción y, consecuentemente, el nivel de competencia”. Lo que no esperábamos es que, viendo el conocimiento receptivo significativamente mayor en francés del grupo bilingüe, no se haya producido también en el conocimiento productivo. Sin embargo, ya que hablamos de tiempo de exposición, debemos recordar que, aunque este grupo haya visto incrementada dicha exposición en francés a través del enfoque AICLE, este modelo de instrucción también necesita tiempo para manifestar las ganancias, más aún en este tipo de vocabulario más exigente que el receptivo. Así ocurría en el estudio de Castellano Risco et al. (2020), donde los propios autores, en vista de la falta de diferencias encontrada entre los tres grupos AICLE, señalaron que una diferencia de 1.000 horas de instrucción dentro del mismo programa no resultaba en variaciones significativas con respecto al conocimiento de vocabulario (en su caso, general y académico), mientras que variaciones menores de *input* en diferentes contextos de aprendizaje (como AICLE vs. EFL) conducían a diferencias significativas en el conocimiento léxico. Estamos de acuerdo con Canga Alonso y Arribas García (2015) en que una exposición más prolongada a la lengua extranjera fomenta la adquisición de vocabulario, pero los beneficios comienzan a notarse después de un tiempo (Celaya y Ruiz de Zarobe 2010). Por ello, siguiendo a Baten et al. (2020, p.329), se necesita más investigación tanto en el impacto de AICLE en idiomas distintos al inglés, como también con respecto a las diferencias internas dentro de este enfoque.

Para cerrar el vocabulario productivo, al igual que ocurría con el vocabulario receptivo, este también se ha visto incrementado significativamente por ambos grupos entre los dos momentos de medida del vocabulario. El grupo bilingüe incrementa en mayor proporción la cantidad de respuestas en francés en comparación con el inglés, mientras que el curso no-bilingüe lo hace de manera más proporcionada en las dos lenguas, lo cual, coincide plenamente con algunos estudios que también emplean el Lex30 como el de Fitzpatrick y Clenton (2010), tras seis semanas de instrucción, y con los de Alejo González y Piquer Píriz (2016) cuyos estudiantes de Secundaria, después de 18 meses ven incrementado su vocabulario productivo.

Más allá de este test, nuestros resultados también van en consonancia, una vez más, con el estudio de Baten et al. (2020), donde se observó una mejora en el conocimiento del vocabulario productivo en ambos idiomas con sus estudiantes de 8º grado (equivalente a 2ºESO), con un aumento promedio de 4,9 palabras en inglés y 3,5 palabras en francés,

revelando vocabularios productivos de 1.400 y 725 palabras, respectivamente. En términos del tamaño total del vocabulario, esto representa una ganancia promedio de 408 palabras en inglés y 292 palabras en francés, lo cual, se encuentra bastante lejos todavía de alcanzar por nuestros estudiantes. Este aumento de vocabulario productivo se reproduce también en el estudio longitudinal de Pérez Cañado y Lancaster (2017) con alumnos de 4º de ESO después de un año y medio del programa de intervención (CLIL), revelando además que, contrariamente a lo que tradicionalmente se ha sostenido en la educación bilingüe, son las habilidades orales productivas frente a las receptivas las que se ven más afectadas positivamente por AICLE a medio y largo plazo. En este sentido, se llega a la conclusión generalizada que la cantidad de tiempo estudiando inglés (o cualquier otra LE) se refleja en un incremento en el vocabulario productivo del individuo (Koizumi, 2004). Por lo tanto, si bien los resultados de investigaciones previas parecen indicar que el enfoque AICLE resulta beneficioso para el aprendizaje del vocabulario productivo en una lengua extranjera (Canga y Arribas, 2015), en nuestro caso el programa de sección bilingüe en francés necesita de más tiempo para demostrar los beneficios en este tipo de vocabulario a un nivel significativo desde el punto de vista estadístico.

Terminando con la **disponibilidad léxica**, nuestros resultados arrojan un léxico disponible total de 57,50 palabras en francés y 45,62 en inglés para el grupo AICLE y 37,42 en francés y 48,12 en inglés para el grupo No-AICLE. En el plano inferencial, no existen diferencias significativas en cuanto a la disponibilidad léxica total de los estudiantes en inglés, pero en francés, el grupo de sección bilingüe sí dispone de un léxico disponible total significativamente mayor que el del grupo no-bilingüe. De acuerdo con nuestros resultados, encontramos el estudio de Germany y Cartés (2000), aunque tal como planteamos en el marco teórico, los resultados en torno a la influencia del modelo de instrucción sobre la DL son contradictorios, puesto que Jiménez Catalán y Ojeda (2009), compararon la disponibilidad léxica en 86 alumnos que cursaban el mismo curso (11-12 años), en contexto CLIL y No-CLIL, y opuestamente a nuestros resultados, este último grupo (el grupo sin AICLE) produjo un número significativamente mayor de palabras tanto por categoría (CI) como en conjunto. Lamentablemente, en francés, no conocemos ningún estudio previo que analice la DL en alumnos de sección bilingüe en esta lengua o EMILE, simplemente contamos con algunos estudios que evalúan la DL de este idioma como LE y que ya comentamos en los resultados generales.

Al analizar la disponibilidad léxica por centros de interés, nuestro grupo AICLE supera significativamente al No-AICLE en todos los centros de interés de francés en el pretest, y en cinco de los seis centros del postest (el único centro es el 05), mientras que en inglés, no existen diferencias significativas en ningún centro del pretest entre ambos grupos, repitiendo esta igualdad en el postest a excepción del centro 01 *–body–* donde el grupo no-bilingüe obtiene una disponibilidad significativamente mayor que el bilingüe. De los estudios revisados en este campo para el inglés, nos parece interesante mostrar a través de la Tabla 6.3 la comparación de nuestras medias por informante por centros de interés con las del estudio de Jiménez Catalán y Fitzpatrick (2014) por contar con una muestra de la misma edad y nivel educativo que el nuestro, y las de Canga Alonso (2015), por tener una referencia de la DL alcanzada al final del nivel educativo de Bachillerato, dándonos una idea del margen de mejora que les queda por alcanzar en esta lengua a los estudiantes de nuestros dos grupos.

**Tabla 6.3**

*Resumen comparativo de la DL en inglés por centros de interés*

		N	Media	N	<i>Jiménez Catalán y Fitzpatrick (2014)<sup>8</sup></i>	N	<i>Canga Alonso (2015)</i>
01.BODY (Postest)	Bilingüe	24	4,38	25	10,84	265	14,99
	No Bilingüe	26	6,08			265	
02.FOOD (Postest)	Bilingüe	24	12,29	25	12,88	265	18,20
	No Bilingüe	26	10,88			265	
03.SCHOOL (Postest)	Bilingüe	24	7,92	25	11,32	265	19,78
	No Bilingüe	26	8,54			265	
04.ANIMALS (Postest)	Bilingüe	24	7,75	25	11,92	265	16,80
	No Bilingüe	26	9,27			265	
05.CLOTHES (Postest)	Bilingüe	24	3,96		-	265	12,69
	No Bilingüe	26	4,65			265	
06.COLOURS (Postest)	Bilingüe	24	9,33		-		-
	No Bilingüe	26	8,69				

<sup>8</sup> Los valores mostrados provienen del cálculo que hemos realizado de la media basándonos en el número de *tokens* ofrecidos por los estudiantes de ‘6th grade’ en los centros de interés en común de su estudio, mientras que en el trabajo de Canga Alonso (2015) venían dados dichos cálculos y simplemente hemos seleccionado los valores de los centros de interés que compartimos, no incluyendo ninguno de ellos el CI de ‘colores’.

Como se puede observar, de los centros de interés en común con el primer estudio, el único en el que nuestros estudiantes obtienen una media por informante similar es el de ‘*food and drinks*’ mientras que el centro que ofrece los valores más alejados es el de ‘*body*’, oscilando las diferencias en el resto de centros entre 3 y 2 palabras, lo cual, nos hace comprobar los resultados positivos en comparación a estos y el largo progreso que les queda por delante a ambos en el aprendizaje del inglés hasta alcanzar la DL de los estudiantes de Canga Alonso (2015) en cada centro de interés.

Por otra parte, cuando contrastamos las puntuaciones medias por informante con nuestros estudiantes de francés, tanto de los que cursan la sección bilingüe en esta lengua como de los que la estudian como lengua extranjera (sección no-bilingüe), únicamente contamos con los resultados de De la Maya (2015), donde sorprende la similitud encontrada entre ambos estudios (Tabla 6.4), exceptuando la particularidad del centro 05 (*les vêtements*) que ya explicamos.

**Tabla 6.4**

*Resumen comparativo de la DL en francés por centros de interés*

		N	Media	N	<i>De la Maya (2015)</i>
01.CORPS (Postest)	Bilingüe	24	10,79	81	10,93
	No Bilingüe	26	6,96		
02.REPAS (Postest)	Bilingüe	24	15,83	81	10,99
	No Bilingüe	26	10,31		
03.ÉCOLE (Postest)	Bilingüe	24	8,92	81	5,72
	No Bilingüe	26	5,23		
04.ANIMAUX (Postest)	Bilingüe	24	11,54	81	4,40
	No Bilingüe	26	6,73		
05.VÊTEMENTS (Postest)	Bilingüe	24	1,00	81	8,85
	No Bilingüe	26	,58		
06.COULEURS (Postest)	Bilingüe	24	9,42	81	8,01
	No Bilingüe	26	7,62		

Tal y como se aprecia en la Tabla 6.3., los estudiantes del grupo No-AICLE, es decir, los que también aprenden francés como LE, producen una media de palabras casi igual en los centros 02, 03 y 06 que no llega ni a 1 palabra de diferencia, encontrando la mayor



distancia en el centro 01 con apenas 4 palabras (aparte de la excepción de la baja productividad del 05).

Continuando con el resto de análisis, el grupo AICLE muestra un léxico disponible significativamente mayor en francés que en inglés, al igual que el grupo No-AICLE demuestra una mayor disponibilidad total significativa en inglés. En cuanto al cambio producido de la DL entre el pretest y el posttest, los resultados nos confirman que se produce un aumento significativo de esta en inglés y en francés de ambos grupos de instrucción. Aunque no dispongamos de estudios que valoran el progreso de DL en las dos lenguas conjuntamente, este aumento del léxico disponible en inglés se reproduce por parte de los estudiantes de Jiménez Catalán y Fitzpatrick (2014) de 6º a 9º grado, y en francés, en el estudio de De la Maya (2015) de 2º a 3º de ESO, acordando la explicación con esta autora de que “un mayor número de horas de enseñanza/aprendizaje habrá de un lado, provisto de mayores ocasiones para encontrar de nuevo el vocabulario y, de otro, movilizarlo y consolidarlo” (p.440).

La última discusión de esta variable es acerca de la **motivación**. En este aspecto, la media de motivación total de ambos grupos es bastante elevada y también está muy igualada entre ellos (72,82 en AICLE y 73,84 No-AICLE), no encontrando diferencias significativas ni en la puntuación total ni por dimensiones. Las puntuaciones medias en cada parte del cuestionario (Tabla 5.122) son mayores por parte del grupo de la sección no-bilingüe en la motivación general y hacia el inglés, mientras que la motivación hacia el francés es mayor en el grupo que cursa la sección bilingüe en esta lengua. No obstante, al contrastarlo de manera inferencial, la prueba estadística *t* de Student nos informa de que las diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas en ninguna de las tres partes de la motivación. El estudio que nos sirve de referencia en inglés, en nuestro caso, es el de Fernández Fontecha (2015) con alumnos CLIL y EFL, ya que igualmente observó que la mayoría de los estudiantes en ambos grupos estaban altamente motivados. Aunque en su estudio, el grupo de Primaria CLIL mostró ligeramente mayor motivación general en comparación con el grupo de Secundaria No- CLIL, esta diferencia no fue significativa, concordando con los resultados de nuestro estudio también. Sin embargo, en francés no conocemos ningún estudio que compare la motivación entre un grupo EMILE y FLE ni en Primaria ni en Secundaria, por lo que comentaremos este aspecto en las futuras líneas de investigación.

### 6.2.2. Variable de sexo

Tal y como afirman Agustín Llach y Terrazas Gallego (2012), el papel del género también ha ocupado un lugar destacado en cuanto al campo de la adquisición de vocabulario, y es por ello por lo que hemos abordado los resultados de chicos y chicas en las tres pruebas de vocabulario.

Al examinar el sexo en relación con el tamaño del **vocabulario receptivo**, encontramos que las chicas tienen, en promedio, un vocabulario receptivo en francés (20,38) más amplio que los chicos (17,24), superándolos en aproximadamente 3 puntos en el TTV, o lo que es lo mismo, reconociendo 104 palabras más que ellos. Por su parte, en inglés, los dos sexos están muy igualados (20,48 y 19,81), despuntando los chicos ligeramente más alto, con una diferencia de apenas 23 palabras. Al comprobar la diferencia entre sexos de manera inferencial, efectivamente, obtenemos que en inglés no hay diferencias significativas de vocabulario receptivo entre chicos y chicas, pero también, que la superioridad de las chicas en francés no resulta estadísticamente significativa. Estos resultados se replican en los estudios de Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2005-2008), Jiménez Catalán (2010), Agustín Llach y Terrazas Gallego (2012), Fernández Fontecha (2014), Canga Alonso (2015), Kavanoz y Varol (2019) y Hery y Abas (2020) en lo referente a la ausencia de diferencias de género en el vocabulario receptivo de inglés, y también se dan para el de francés en el estudio de De la Maya (2015), Courtney et al. (2017), Peters et al. (2019) y nuestro propio estudio previo (Mora Ramos, 2014). Realizamos este mismo análisis por sexos dentro de cada modelo de instrucción, hallando los mismos resultados que los anteriores y reafirmando así, la idea de Fernández Fontecha (2014), quien sugiere que el enfoque AICLE puede atenuar las diferencias de género en la adquisición de vocabulario y la motivación, como una de las posibles razones de esta falta de diferencias.

Un análisis distinto que aporta nuestro estudio es ver la diferencia por lenguas para cada sexo. En el momento final, los chicos tienen un tamaño de vocabulario receptivo significativamente mayor en inglés que en francés, mientras que en las chicas las diferencias en una y otra lengua no son estadísticamente significativas. Como hemos dicho, al aportar esta novedad en la exploración de esta variable, no contamos con estudios previos que puedan explicar este hallazgo. Incluso si pensamos en la motivación de los chicos hacia esta lengua pueda ser mayor, nuestros análisis informan de que no

existen diferencias significativas en cuanto a la **motivación** de ambos sexos ni en la puntuación total (71,82 chicos y 75,46 chicas), ni en ninguna de las tres partes, como tampoco en las dimensiones de la motivación, exceptuando la *predisposición al esfuerzo* que es la única significativamente mayor en las chicas (85,12) que en los chicos (74,14). En este aspecto, seguimos la misma línea que Fernández Fontecha (2014), la cual, investigó la relación entre el sexo, la motivación y el vocabulario receptivo en estudiantes CLIL de 5° de Primaria, informando que no hay diferencias significativas en el tamaño de vocabulario ni en la motivación según el género. Igualmente en francés, volvemos a coincidir con los resultados entre sexos de los estudiantes de De la Maya (2015) tanto en la similitud de las puntuaciones (66,68 chicos y 69,89 chicas), como en que la ventaja preliminar a favor de las chicas tampoco resulta estadísticamente significativa.

Concluimos la exploración del conocimiento receptivo con la comprobación de que ambos sexos también aumentan significativamente su tamaño de vocabulario receptivo entre ambos momentos tanto en inglés como en francés. Al igual que antes, tampoco conocemos estudios que examinen la evolución de este vocabulario específicamente por género, aunque, de cualquier modo, las explicaciones aportadas previamente sobre el crecimiento léxico a causa de la exposición, son igualmente extensibles al proceso seguido tanto por chicas como por chicos en el aprendizaje de lenguas. Además, se encuentran parcialmente en consonancia con los hallazgos de Jiménez Catalán (2010), donde sus estudiantes EFL de Primaria, muestran patrones de comportamiento comunes como lo demuestran sus puntuaciones similares. Esto quiere decir, según la autora, que las diferencias de género no aparecen cuando los alumnos y alumnas aumentan el nivel de vocabulario receptivo.

Pasando al **vocabulario productivo**, de nuevo observamos que las chicas producen mayor cantidad de respuestas en ambas lenguas, aunque no con demasiada ventaja sobre los chicos (apenas 3 palabras y 1 punto, aproximadamente), por lo que tampoco encontramos diferencias significativas entre sexos en la cantidad de respuestas y puntuación del Lex30 de las dos lenguas. Además, vuelve a suceder esta igualdad estadística de chicos y chicas en los cuatro niveles, tanto de francés como de inglés. Para este último idioma, nuestros resultados reproducen de manera muy similar los de Moreno Espinosa (2010), que también encuentra medias favorables a las chicas que no resultan significativas en sus alumnos de 6° de Primaria con el Lex30, y aunque sea un instrumento y muestra diferentes, Canga Alonso y Arribas García (2014, 2015), y recientemente,

Montero (2021), quien tampoco encontró diferencias estadísticamente significativas entre ellos con respecto al vocabulario productivo, aun si las chicas de su estudio utilizaban significativamente más estrategias de aprendizaje. Sin embargo, van en contra de aquellos que apuntaban la superioridad de las estudiantes femeninas en las tareas productivas (Fernández Fontecha 2010; Jiménez Catalán y Ojeda 2008; Jiménez Catalán y Moreno 2005; Meara y Fitzpatrick 2000). En francés, ocurre igual con los chicos y chicas de De la Maya (2015), e igualmente, confirman las aportaciones de De Wilde et al. (2022, p.107), quienes sugieren que el género en sí mismo no es un predictor del desempeño lingüístico, pero que los efectos del género que a veces se encuentran en los estudios que analizan la adquisición del lenguaje pueden atribuirse a factores de confusión (como por ejemplo la exposición, la frecuencia, la similitud fonológica, los cognados y el idioma).

Considerando la producción léxica en ambas lenguas dentro de cada sexo, encontramos que tanto chicos como chicas demuestran un vocabulario productivo significativamente mayor en inglés que en francés. Hasta donde sabemos, no se ha encontrado ningún estudio previo que coincida completamente con nuestra investigación en este aspecto, aunque podemos tomar como referencia parte de los hallazgos de De Wilde et al. (2022), ya que descubrieron niveles iniciales más altos en inglés en comparación con el francés (tanto en producción como en recepción), así como también un rango más amplio de puntuaciones en inglés. Aunque no podemos establecer una coincidencia total dado que sus resultados no generaron ganancias significativamente mayores para el inglés respecto al francés, estos resultados parciales respaldan nuestra exploración de que la producción léxica sea más favorable en inglés.

Otros aspectos que pensamos que pueden ser plausibles para que el léxico productivo haya sido mayor en esta lengua (sobre todo para el caso particular de las chicas, las cuales no mostraban diferencias por lenguas en el tamaño de vocabulario receptivo), puede estar relacionada, primero, con la dificultad escrita de las palabras en francés y, en relación con esto, el procedimiento metodológico en sí de la prueba de vocabulario. En lo que se refiere al primer aspecto señalado, ya comentamos en los criterios de corrección del test Lex30 y también de la prueba de disponibilidad léxica, las decisiones concretas que requería el francés en cuanto a la lematización de las palabras producidas. En términos generales, ambas lenguas tienen sus propias reglas ortográficas y patrones que los aprendices deben dominar, sin embargo, el francés a menudo presenta una mayor cantidad de excepciones y reglas que pueden dificultar la correcta producción escrita de las palabras. Si bien el

inglés también puede presentar desafíos en términos de escritura, dado su carácter actual de “lengua franca” es más común encontrar adaptaciones de palabras de esta lengua al francés que, al contrario, lo cual influiría, por ejemplo, a la hora de admitir extranjerismos universales en la corrección de las respuestas del test. Esto nos lleva a pensar en la segunda cuestión, que se refiere al aspecto metodológico del test. Por un lado, la versión francesa del Lex30 que aplicamos, no era el Lex30-F (De la Maya y Mora, 2023), el cual ha sido probado específicamente con estudiantes de francés, y por otro, los criterios de corrección que comentamos pueden haber perjudicado como decimos, la cantidad de respuestas válidas final en esta lengua, con la que, además llevan menor tiempo de instrucción, y por ende, de familiarización con su forma escrita en comparación al inglés. Por tanto, siguiendo de nuevo a De Wilde et al. (2022), esta ganancia en vocabulario productivo a favor de la lengua inglesa en nuestros resultados comparte la apreciación con estos autores sobre que: “English words were easier to learn than French words for the participants we tested” (p.87).

En cuanto a la evolución del total de respuestas aportadas desde el momento del pretest al postest, la ganancia de palabras producidas es estadísticamente significativa para ambos sexos en las dos lenguas. Esto coincide plenamente con los resultados de Agustín Llach y Terrazas Gallego (2012) cuyos participantes aumentaron su conocimiento de vocabulario receptivo en inglés de forma lineal, y parcialmente en francés con el estudio longitudinal de David y Wei (2008), el cual, informa que las niñas tienen un vocabulario mucho más amplio que los niños y que la diferencia se amplía a medida que crecen, siendo estadísticamente significativa.

Terminando con la incidencia de esta variable en **disponibilidad léxica**, nuestros resultados informan de un léxico disponible total de 43,86 palabras para los chicos y 51,48 palabras para las chicas en francés, mientras que en inglés actualizan una media de 45,97 y 48,24 palabras, respectivamente. Al analizarlo inferencialmente, se deduce que, en francés, a pesar de que las chicas puntúan por encima de los chicos no existen diferencias significativas, y de manera similar en inglés, tampoco se diferencia significativamente la disponibilidad léxica entre los dos sexos, tal y como apuntaban las medias igualadas. Esto replica la superioridad femenina en las medias y su posterior igualdad estadística halladas por De la Maya (2015) en el léxico disponible de francés, aunque nuestras medias quedan lejos de las ofrecidas por sus estudiantes en Secundaria (81,70 chicos y 85,50 chicas). Por el contrario, en inglés nuestros resultados se oponen a los de Jiménez Catalán y Ojeda

Alba (2009b), Jiménez Catalán (2010), Fernández Fontecha (2010) quienes obtienen un efecto significativo del sexo, y particularmente, a los de Agustín Llach y Fernández Fontecha (2014), las cuales, obtuvieron valores de disponibilidad superiores a los nuestros en el mismo curso (72,94 chicos y 86,50 chicas) y revelaron que las chicas producían significativamente más palabras que los chicos en ambos niveles de estudio (6° y 9°), lo que indica según estas autoras, que las diferencias basadas en el sexo persisten a lo largo del tiempo, aunque tienden a reducirse. Además, tanto las chicas como los chicos coincidieron en los centros de interés que resultaron ser más y menos productivos, respectivamente, manteniéndose estables dichos resultados a lo largo del tiempo.

A este respecto, de nuestro análisis estadístico por centros de interés, se desprende que, en inglés, las puntuaciones cercanas entre ambos sexos derivan en una falta de diferencias significativas en los seis centros. No obstante, en francés, las chicas superan estadísticamente a los chicos en dos centros (05 *vêtements* y 06 *couleurs*<sup>9</sup>), mientras que en el resto no hay diferencias significativas. Curiosamente, el centro de '*colores*' muestra precisamente un patrón similar en los estudios previos de disponibilidad léxica, ya que también muestra diferencias a favor de las estudiantes femeninas en el estudio de De la Maya (2015), y Yang (2001, citado en Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2012), quien señala, además de esta superioridad cuantitativa del grupo femenino, un sentido de la estética más desarrollado y una precisión superior en la descripción del color respecto al grupo masculino. En lo que se refiere a la productividad de ambos sexos en cada centro de interés, comparando con los estudios más similares en inglés y francés al nuestro (Tabla 6.5), acordamos con De la Maya y Agustín Llach y Fernández Fontecha que chicas y chicos convergen en los centros más y menos productivos. Así, nuestros CI de mayor productividad en francés han sido '*repas*', '*corps*' y '*animaux*', de los cuales, los dos primeros también son los más productivos en De la Maya (2015), contrariamente a lo que sucede con el tercero (*animaux*), que en su caso es de los menos productivos en comparación con los otros cinco centros. En inglés, también coincidimos con Agustín Llach y Fernández Fontecha (2014) en situar entre los más productivos, los centros '*food and drinks*' (02) y '*animals*' (04), aunque con posiciones distintas (en nuestro estudio el centro 02 ocupa el primer puesto y en el de estas autoras tal puesto sería para el 04).

---

<sup>9</sup> en el pretest, los dos centros donde el léxico disponible de las chicas superaba al de los chicos eran el 01 *corps* y el 06 *couleurs*, mientras que en el postest se cambia el primero por el 05 *vêtements* y se mantiene la superioridad en el 06.

**Tabla 6.5**

*Resumen comparativo de la DL según el sexo en inglés y francés por centros de interés*

		N	Media	N	<i>Agustín y Fernández (2014) 6th</i>			Media	N	<i>De la Maya (2015)</i>
01.BODY (Postest)	Chicos	29	5,31	106	9,16	01.CORPS (Postest)	8,14	37	10,35	
	Chicas	21	5,19	84	11,18		9,71	44	11,41	
02.FOOD (Postest)	Chicos	24	10,90	106	10,30	02.REPAS (Postest)	12,59	37	11,08	
	Chicas	26	12,48	84	12,35		13,48	44	10,91	
03.SCHOOL (Postest)	Chicos	24	7,97	106	10,17	03.ÉCOLE (Postest)	6,45	37	6,14	
	Chicas	26	8,62	84	12,03		7,76	44	5,36	
04.ANIMALS (Postest)	Chicos	24	8,76	106	10,82	04.ANIMAUX (Postest)	8,52	37	4,59	
	Chicas	26	8,24	84	11,88		9,76	44	4,23	
05.CLOTHES (Postest)	Chicos	24	4,00		-	05.VÊTEMENT S (Postest)	0,24	37	8,32	
	Chicas	26	4,76		-		1,52	44	9,30	
06.COLOURS (Postest)	Chicos	24	9,03		-	06.COULEURS (Postest)	7,93	37	7,49	
	Chicas	26	8,95		-		9,24	44	8,45	

Como se puede ver en la Tabla 6.5, en una comparación más cuantitativa, el léxico disponible en inglés de nuestros alumnos y los del mismo curso del estudio citado, es muy similar en todos los centros comunes y prácticamente igualado en el centro *'food and drinks'*. Aunque nuestros valores son ligeramente inferiores, se trata de una diferencia que no supera más de 6 palabras como máximo en el caso de las chicas (6,05 concretamente en el centro 01 y +0,13 en el centro 02) y 4 palabras en el de los chicos (3,85 palabras exactamente en el mayor de los casos - *'body parts'*- y 0,60 en el menor de ellos - *'food and drinks'*-). Por otra parte, la disponibilidad léxica en francés de nuestros alumnos de Primaria en relación con los de Secundaria de la segunda autora, muestran medias por informante que apenas se distancian, si no tenemos en cuenta la excepcionalidad de nuestro centro 05 y su centro 04. Por ejemplo, nuestros alumnos llegan a actualizar casi 2 palabras más (1,51) que sus compañeros más mayores en el centro *'les repas et les boissons'* y nuestras alumnas cerca de 3 palabras más (2,57) en el mismo centro.

Por el contrario, en el centro '*les parties du corps*' superan tanto a nuestras chicas como a nuestros chicos en aproximadamente 2 palabras, y en el centro '*les couleurs*' la diferencia no llega ni a una palabra. El hecho de que coincidan las medias aportadas con las de alumnos del mismo nivel educativo en inglés, viene a confirmar que las similitudes que encontrábamos en los resultados generales de disponibilidad léxica y la pauta común comentada (Samper Hernández, 2002), también se produce por sexos. Sin embargo, lo que nos llama la atención, es que nuestros estudiantes más jóvenes de francés hayan obtenido resultados similares en la mayoría de centros de interés que alumnos mayores, más experimentados, desarrollados y con mayor recorrido de aprendizaje en la lengua. En este sentido, pensamos que se puede atribuir de nuevo, a la influencia del enfoque AICLE en francés que siguen los chicos y chicas que forman parte de la muestra en cada sexo, pues como plantean Bulte et al. (2021) incluso una cantidad limitada de AICLE puede tener una influencia positiva en la competencia de los alumnos en el idioma objetivo.

Si examinamos el léxico disponible por lenguas de cada grupo, no encontramos diferencias significativas entre la disponibilidad léxica total de inglés ni francés en ninguno de los dos sexos, a pesar de que las chicas ofrecían mayores medias en esta última lengua. Este comportamiento común de niños y niñas se repite también en el incremento significativo de la disponibilidad léxica en francés del pretest al posttest, así como también sucede en inglés. Esto coincide en parte con el estudio realizado por Agustín Llach y Fernández Fontecha (2014) que ya hemos comentado, donde el número de respuestas aumentó a medida que se avanzó en los niveles educativos de su muestra de estudiantes en dos momentos de su trayectoria escolar: en 6º de Primaria y 3º de la ESO. Para el caso de la disponibilidad en francés, solo podemos apoyarnos en el incremento que se producía también de 2º a 3º de ESO en el estudio de De la Maya (2015). En vista de la falta de estudios con los que comparar los resultados obtenidos, creemos necesaria mayor investigación en el campo de la DL para comprobar los resultados de ambos idiomas tanto de manera transversal como longitudinal.

Por último, estamos de acuerdo con Jiménez Catalán (2010) y De la Maya (2015) cuando plantean que no existen diferencias establecidas a priori entre ambos sexos, sino que los diferentes patrones que puedan emerger con relación al sexo sean debidos a la interrelación de variables individuales e instruccionales.



### 6.2.3. Variable de actividades extraescolares y extracurriculares

De acuerdo con Moreno Fernández (2007), la adquisición de segundas lenguas (y adicionales) no puede entenderse ni producirse al margen de la realidad social y contextual. Toda adquisición se produce en un contexto, y respecto a este, una vez analizado el formal, nos proponemos valorar la influencia del contexto informal y la exposición ‘extramural’ que se produce en este sobre el conocimiento léxico.

Para ello, tomamos en consideración dos variables de estudio: las actividades extraescolares que realizan los alumnos (en este caso, referidas a los estudios de idiomas que realizan fuera del centro por medio de clases particulares o academias ya sea en inglés, en francés o en ambos) y las actividades extracurriculares en su tiempo libre (tales como ver películas, escuchar música, chatear, etc. en inglés, en francés o en ambos idiomas), y contrastamos las puntuaciones que obtienen en el cuestionario de motivación y en las tres pruebas de vocabulario aquellos que sí realizan alguna de las variantes de ambos tipos de actividades con los que no realizan ninguna. En esta ocasión, dada la extensión de los análisis, sintetizamos la información presentando los resultados de las dos variables juntas y realizando la discusión conjunta, motivada por la estrecha relación de ambas.

Tal y como expusimos de manera teórica (apartado 3.1.4), la mayoría de los estudios acerca de la influencia de las actividades extraescolares, se centran en otros aspectos relacionados con la eficacia académica, existiendo una falta de estudios que valoren su posible impacto en el conocimiento léxico de estos, y menos aún, en niños. Debido a esta escasez de investigaciones previas, realizamos una discusión de manera general en la que solo nos queda hacer extensibles los resultados encontrados en otros contextos y con aprendices más adultos. De manera similar en la variable de actividades adicionales, presentamos nuestros resultados sirviendo como aportación a la reciente línea de investigación en torno a determinados tipos de actividades extramurales.

Primeramente, en cuanto al **vocabulario receptivo**, del análisis inferencial se desprende que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos en cuanto a puntuación y palabras conocidas en inglés como en francés, ni de la variable de estudios extraescolares ni de la de actividades adicionales. Esto quiere decir que, en nuestro caso, ninguno de los dos tipos de actividades informales ha tenido un impacto significativo sobre el conocimiento léxico receptivo de los estudiantes en cualquiera de

las dos lenguas extranjeras. En el contraste por lenguas, los resultados nos indican que tampoco se dan diferencias significativas entre el conocimiento receptivo que han presentado en inglés y en francés los distintos grupos de estudios y actividades.

Este paralelismo de resultados de ambas variables desaparece cuando evaluamos el progreso léxico del pretest al postest. Por un lado, en la variable de estudios extraescolares no hay unanimidad en la evolución del vocabulario receptivo: en francés, el grupo de los que realizan estudios extraescolares en Inglés no experimenta un incremento significativo de vocabulario receptivo entre los dos momentos, contrariamente al grupo de Ambos y Ninguno que sí lo aumentan; y en inglés, el grupo que realiza estudios extraescolares en ambas lenguas es el único donde el vocabulario receptivo no crece de manera significativa. En la variable de actividades adicionales, también tenemos varios grupos donde las diferencias no resultan estadísticamente significativas y viceversa. En la lengua francesa, se produce un empate a dos, donde los grupos 2 y 3 (Francés y Ambos) no muestran diferencias significativas, es decir, su incremento de vocabulario no resulta estadísticamente significativo, mientras que ocurre lo contrario en la situación 1 y 4 (Inglés y Ninguno), donde estas sí se producen entre los dos momentos. En el caso de la lengua inglesa, el grupo de Ambos es el único donde las diferencias de vocabulario entre el pretest y el postest no son estadísticamente significativas. Todo esto conlleva que, tanto en francés como en inglés, se produzcan resultados contradictorios en cuanto al crecimiento de vocabulario receptivo en cada lengua transcurrido el tiempo, donde únicamente coincide que el grupo que realiza estudios y actividades en ambos idiomas no muestra un incremento significativo de conocimiento receptivo en la lengua inglesa.

Avanzando hacia los resultados de **vocabulario productivo**, los análisis nos informan de que no existen diferencias significativas en el vocabulario productivo de inglés entre los tres grupos analizables de estudios extraescolares, ni por niveles ni en total. Por su parte, en francés, la igualdad que muestran estos grupos en el pretest cambia en el momento del postest únicamente en la puntuación del Lex30 entre el grupo 1 y 4, a favor de este último (que curiosamente es el que no realiza estudios extraescolares en ninguno de los dos idiomas). Sin embargo, por niveles, el grupo que realiza estudios extraescolares en ambos idiomas demuestra un vocabulario productivo en el nivel 2 significativamente mayor al del resto de grupos. En la variable de actividades adicionales, no existen diferencias significativas entre ninguno de los cuatro grupos ni por total de respuestas ni por puntuación, lo cual quiere decir que, a pesar de que el grupo que realiza actividades

adicionales en ambas lenguas obtuviera mejores medias, su vocabulario productivo no se diferencia estadísticamente del que tiene el resto de grupos, como tampoco el de ninguno de ellos entre sí, ni en francés ni en inglés, repitiendo estos mismos resultados por niveles.

A través del análisis inferencial entre lenguas, obtenemos que, en la variable de estudios extraescolares, el grupo de la situación 3 (Ambos) es el único que presenta una igualdad estadística entre las dos lenguas en la puntuación pero en el total de respuestas, puesto que este grupo junto a los de la situación 1 (Inglés) y 4 (Ninguno) sí que muestran que, el inglés, es la lengua donde obtienen significativamente mayor vocabulario productivo. En la variable de actividades adicionales, al aplicar las pruebas grupo por grupo, obtenemos resultados dispares ya que, los alumnos que realizan actividades adicionales en francés (grupo 2) no presenta diferencias significativas entre una lengua y otra ni por respuestas ni por puntuación. Por el contrario, aquellos estudiantes que realizan actividades adicionales en inglés (grupo 1) y también los que no realizan ninguna actividad (grupo 4), demuestran un vocabulario productivo significativamente mayor en inglés que en francés en ambos aspectos. Por último, los estudiantes que las practican en ambos idiomas (grupo 3) no muestran diferencias significativas en el total de respuestas, pero sí en cuanto a la puntuación obtenida en ambas lenguas.

Si consideramos el progreso producido en el vocabulario productivo entre ambos momentos de medida, en la variable de estudios extraescolares los resultados obtenidos muestran que:

- Los estudiantes que realizan estudios extraescolares en inglés aumentan significativamente su producción de respuestas tanto en inglés como en francés, pero no consiguen reflejar dichas diferencias en las puntuaciones entre el pretest y postest en la lengua francesa.
- En el caso de los que realizan estudios extraescolares en ambos idiomas no consiguen diferencias entre el pretest y postest de ninguna lengua ni por respuestas ni por puntuaciones.
- Los alumnos que no realizan estudios extraescolares en ninguna lengua son los únicos que aumentan significativamente ambos aspectos de su vocabulario productivo en las dos lenguas.

Cuando realizamos el análisis inferencial en la variable de actividades adicionales, obtenemos lo siguiente:

- En francés, los alumnos que realizan actividades adicionales en inglés y los que no realizan ninguna actividad aumentan significativamente su producción de respuestas y de puntuación. Curiosamente, los que realizan actividades adicionales en francés no muestran diferencias significativas entre ambos momentos y aquellos que las practican en ambos idiomas incrementan el total de respuestas, pero no consiguen reflejar de manera significativa esas diferencias en las puntuaciones entre el pretest y postest.
- En inglés, los estudiantes del grupo 1, 3 y 4 incrementan significativamente su vocabulario productivo, tanto en respuestas como en puntuación. Por el contrario, en el grupo 2 no se producen diferencias significativas en ninguno de los dos aspectos.

La revisión de los escasos estudios previos que aborden la relación entre el aprendizaje informal y el vocabulario nos dice que la realización de determinadas actividades adicionales aumenta considerablemente la exposición a la lengua meta y con ella, se genera un efecto positivo sobre el conocimiento léxico. Entre estas actividades que recogemos, una de las que ya comentamos a nivel teórico y que nos sirve ahora para esta discusión, es la visualización de películas y programas de televisión en un segundo idioma. Esta, también se incluía en nuestro cuestionario del perfil general como parte de las actividades adicionales en el tiempo libre solo que, en nuestro trabajo, en lugar de evaluar el tipo de actividad, realizamos un análisis general dada la reducida incidencia de cada una. Sin embargo, si nos fijamos en los resultados que han arrojado las actividades particulares abordadas en los estudios previos, como las actividades audiovisuales mencionadas, podemos ver cómo los nuestros coinciden o contradicen dichos hallazgos.

Así, Kuppens (2010) ha mostrado que ver televisión y películas subtituladas tenía un impacto claro en el conocimiento del vocabulario en inglés de sus estudiantes de 12 años, y Webb (2015) señalaba la visualización regular de programas de televisión en L2 como un método efectivo para aumentar el tamaño del vocabulario de los estudiantes. Sin embargo, nuestros resultados no han evidenciado que ninguno de los dos tipos de actividades haya tenido una ganancia significativa sobre el tamaño del vocabulario receptivo como productivo en cualquiera de las dos lenguas extranjeras. Este hecho solo es explicable teniendo en cuenta los resultados del estudio realizado por Webb y Rogers (2009), donde encontraron que la cobertura del 98% en las películas británicas se alcanzaba con un tamaño de vocabulario de aproximadamente 7.000 palabras, mientras

que se necesitaban entre 3.000 y 4.000 familias de palabras más nombres propios y palabras marginales para lograr una cobertura del 95% en diferentes géneros. Por lo tanto, considerando que nuestra muestra todavía no había alcanzado el conocimiento de las 1.000 palabras más frecuentes (ni del inglés ni del francés), se entiende entonces, que la incidencia de nuestras dos variables no haya ofrecido resultados significativos en vista de que todavía no han alcanzado el umbral léxico suficiente para comprender las películas, series o programas de televisión en alguna lengua extranjera.

En contraste, otra actividad que también se recogía entre las actividades extracurriculares en el tiempo libre cuestionadas, era escuchar música en alguna o ambas lenguas extranjeras. Los efectos de esta actividad en estudios con participantes de mayor edad (Briggs, 2015; González-Fernández y Schmitt, 2015; Peters, 2018; Schmitt y Redwood, 2011) no han revelado ninguna relación significativa entre escuchar canciones y el conocimiento del vocabulario, por lo que, en este sentido coincidirían nuestros resultados. Profundizando en el tipo de vocabulario, según Coyle y Gómez Gracia (2014), existe alguna evidencia de que el conocimiento del vocabulario receptivo de los alumnos podría desarrollarse a través de canciones, mientras que este tipo de entrada auditiva no ha demostrado ser lo suficientemente efectiva para desarrollar el conocimiento productivo de los alumnos.

Respecto a este último, Noughabi, (2017) realiza un estudio que tiene como objetivo determinar si la entrada auditiva (que podría aplicarse a las canciones) tiene un efecto en el tamaño del vocabulario productivo de los estudiantes iraníes de EFL de nivel intermedio. Utilizando justamente el Lex30, encontró que el grupo experimental que fue tratado a través de la entrada auditiva centrada en el significado superó a los miembros del grupo de control que recibieron instrucción tradicional en vocabulario. En nuestro caso, el grupo de control que sería el de Ninguno y los otros tres (Inglés, Francés y Ambos) los experimentales, no han producido mayor cantidad de respuestas en ninguna de las dos lenguas, aunque en la puntuación del Lex30 sí que hemos encontrado que en francés, en el momento del postest el grupo que realiza estudios extraescolares en inglés supera significativamente al grupo que no realiza estudios en ninguno de los dos idiomas. Nos resulta llamativo que esta ventaja léxica se haya producido en otra lengua distinta a la que realiza tales estudios extraescolares, pero como es un aspecto sobre el que no hay investigaciones previas, se necesita de evidencia científica que pueda aclarar estos hallazgos.

Por último, destacamos en esta discusión también el trabajo de Peters, Noreillie et al. (2019), por ser el único que conocemos que aborda el vocabulario receptivo en francés (L2) e inglés (L3), cuyas características ya comentamos en el marco teórico y ahora nos centramos en sus resultados. Estos, nos informan que de los seis factores relacionados con el contacto fuera de la escuela (a saber, programas de televisión, películas, canciones, libros, revistas/cómics y juegos online), solo los juegos en línea tuvieron un impacto significativo en las puntuaciones de las pruebas de vocabulario receptivo en inglés, mientras que ninguna de las variables latentes relacionadas con el contacto fuera de la escuela influyó significativamente en las puntuaciones de vocabulario en francés. Salvando las distintas características con nuestro estudio, podríamos afirmar que nuestros resultados coinciden respecto al vocabulario productivo, donde hemos visto que también muestran mayor beneficio léxico en inglés respecto al francés, los grupos que realizan estudios extraescolares y actividades adicionales en inglés (*Inglés*) y los que no realizan estudios ni actividades (*Ninguno*). Sin embargo, en cuanto al vocabulario receptivo, nuestros resultados no concuerdan con los de estos autores, puesto que no hemos encontrado diferencias significativas entre el conocimiento receptivo que han presentado en inglés y en francés los distintos grupos tanto para la variable de estudios extraescolares como de actividades adicionales.

Pasando a la **disponibilidad léxica**, los resultados en francés y en inglés nos indican que se acepta la igualdad estadística respecto vocabulario disponible total de los grupos de estudios extraescolares y también de actividades adicionales. Por centros de interés también se produce esta igualdad en ambas variables, a excepción del centro 05 ‘*clothes*’ entre el grupo 1 (Inglés) y el 4 (Ninguno) de estudios extraescolares, siendo la disponibilidad del primero significativamente mayor.

Por lenguas, para la primera variable, el único grupo que muestra un léxico disponible significativamente mayor en inglés que en francés, es precisamente el grupo que realiza estudios extraescolares en esa misma lengua (grupo 1), lo cual, podría demostrar la eficacia del refuerzo extracurricular sobre sus resultados léxicos. En el resto de grupos, no hay diferencias significativas en cuanto a la disponibilidad léxica entre ambas lenguas. En la variable de actividades adicionales, ninguno de los grupos alcanza una disponibilidad léxica total mayor en una lengua que en otra.

Por momentos, todos los grupos de realización de estudios extraescolares muestran un aumento significativo de su léxico disponible en ambas lenguas. Sin embargo, en la variable de actividades adicionales, el análisis estadístico nos revela que tres de los cuatro grupos muestran un léxico disponible significativamente mayor en el posttest que en el pretest en ambas lenguas, siendo el grupo que realiza actividades adicionales en francés, el único donde este incremento no resulta significativo desde el punto de vista estadístico.

En lo referente a la evidencia sobre la relación entre el léxico disponible y el uso de una lengua extranjera fuera del contexto formal, únicamente tenemos conocimiento del estudio de Santos Díaz et al. (2020b), en el que encuentran una correlación significativa positiva entre el vocabulario (medido a través de una prueba de disponibilidad léxica) y las variables relacionadas con la exposición informal a la LE (en inglés y francés). En contraste, nuestros resultados no han replicado estos resultados dada la falta de diferencias significativas que hemos encontrado para las dos variables de contacto extraescolar y extracurricular en el léxico disponible total de ambas lenguas. Quizás, se podría pensar que las características de las muestras (preadolescentes en nuestro caso y adultos en el estudio mencionado), podrían explicar las diferencias en los resultados, dados que unos y otros poseen características diferentes (madurativas, cognitivas y psicológicas) que explicarían que no saquen partido de la misma forma a dicha exposición.

Finalmente, la **motivación** en estas dos variables, al igual que en las anteriores del sexo y el modelo de instrucción, informa de una puntuación total también bastante elevada en todos los grupos de estudios extraescolares (Inglés 75,30; Francés 74,54; Ambos 74,48 y Ninguno 72,54) y de actividades adicionales (Inglés 73,19; Francés 80,56; Ambos 77,68 y Ninguno 69,55). No obstante, a la hora del análisis inferencial, no encontramos diferencias significativas en cuanto a la motivación total ni de los estudiantes de estudios extraescolares ni de actividades adicionales. Dicha igualdad estadística a nivel global se reproduce también en las diez dimensiones para la primera variable, pero no así para la segunda, ya que los estudiantes que realizan actividades adicionales en ambas lenguas tienen una puntuación significativamente mayor en la dimensión de *Integratividad* respecto a los que realizan actividades en inglés, y también, con los que no las realizan en ninguna lengua. Esto quiere decir, que este grupo (*Ambas*) tienen una motivación en lo referente al aprendizaje de las lenguas por motivos de crecimiento personal y enriquecimiento, significativamente mayor que aquellos estudiantes que solo realizan actividades en inglés o los que no las practican.

Las diferencias apreciadas aparentemente en cuanto a las medias más elevadas del grupo que realiza estudios extraescolares en inglés en las tres partes del cuestionario no resultan estadísticamente significativas en ninguna de ellas respecto al resto de grupos de esta variable. Algo similar se observa en la segunda variable, donde las puntuaciones medias son mayores para el grupo de actividades en francés tanto en la motivación general como hacia el francés, y la motivación hacia el inglés es mayor en el grupo que realiza actividades en ambos idiomas, pero ninguno de los cuatro grupos arroja diferencias significativas en cualquiera de las tres partes. Puesto que la motivación tiene un carácter actitudinal y afectivo, relacionamos nuestros resultados con el estudio de Peters y Webb (2018), quienes argumentaron que, debido a que a las personas les gusta mirar televisión y películas, esta actividad ofrece un gran potencial para el aprendizaje de vocabulario a largo plazo, y además, su estudio muestra que el contacto frecuente de los estudiantes con el inglés en actividades en línea (Internet, juegos) es beneficioso para el desarrollo de su vocabulario. Por lo tanto, según esto, una posible explicación sería justamente la falta de tiempo prolongado así como un mayor tiempo de dedicación a las tareas de contacto adicional para demostrar diferencias a un nivel significativo entre los grupos de ambas variables. Asimismo, estamos de acuerdo con estos autores cuando plantean que, debido a que la mayoría de los estudiantes ahora tienen fácil acceso a entradas audiovisuales en idiomas extranjeros y juegos en línea a través de Internet, como también la mayoría de los estudiantes parecen preferir estas actividades a la lectura, más estudios sobre este tipo de entrada adicional son necesarios para contribuir en esta área poco explorada.

A la luz de todo lo expuesto, vemos que la consideración de la exposición extramural por medio de las actividades extraescolares como extracurriculares en el conocimiento léxico (tanto receptivo y productivo como disponible), es un aspecto que no se ha explorado y que necesita de nuevos estudios, más aún en relación con los estudiantes del nivel educativo de nuestra muestra, para la confirmación de nuestros resultados en concreto así como para corroborar de manera general “la importancia del aprendizaje informal en el aprendizaje de una lengua extranjera” (Santos Díaz et al. 2020b, p.431). En resumen, a pesar de la falta de incidencia significativa de nuestros resultados, pensamos igualmente que una mayor exposición significativa a través de diversas fuentes conduce a un mayor procesamiento cognitivo, lo cual se traduce en mayores ganancias en el vocabulario (Fraib, 2002, citado en Noughabi, 2017), que deberán examinarse en nuevos estudios con una cantidad de tiempo mayor para poder ver sus efectos.



### 6.3. Contraste de las hipótesis planteadas

Finalizando la presente discusión de resultados, realizamos una revisión de las hipótesis planteadas en esta investigación para determinar su confirmación o rechazo, apoyándonos en los hallazgos inferenciales y la comprensión que aportan los fundamentos teóricos de los estudios previos presentados en los apartados anteriores. Con el objetivo de presentar esta exposición de manera clara, contrastamos las hipótesis relacionadas con cada aspecto del vocabulario abordado en el estudio, tal como se plantearon en el capítulo 4 y, por tanto, siguiendo el mismo orden. Para ello, presentamos una tabla para cada apartado que muestra cuáles de las hipótesis se han cumplido y cuáles no, ya que nos parece la manera más visual y sencilla de terminar la exposición sin que sea necesario volver a mostrar las razones por las que se ha producido cada caso, que ya se han explicado detenidamente en las discusiones previas.

#### ❖ Hipótesis con relación al vocabulario receptivo:

**Tabla 6.6**

*Síntesis de las hipótesis confirmadas y rechazadas de nuestra investigación (H1-H6)*

<i>Se confirma</i>	<i>Se rechaza</i>
H2: <i>El tamaño de vocabulario receptivo del total de estudiantes será mayor a final de curso que al principio en ambas lenguas.</i>	H1: <i>La muestra general de estudiantes manifestará mejores resultados de vocabulario receptivo en inglés que en francés.</i>
H3(a) postest: <i>El grupo bilingüe tendrá mayor tamaño de vocabulario receptivo en francés que el grupo no-bilingüe, mientras que en inglés, el grupo no-bilingüe superará al bilingüe.</i>	H3(a) pretest: <i>El grupo bilingüe tendrá mayor tamaño de vocabulario receptivo en francés que el grupo no-bilingüe, mientras que en inglés, el grupo no-bilingüe superará al bilingüe.</i>
H3(b): <i>El grupo AICLE mostrará un vocabulario receptivo mayor en francés que</i>	H4(a): <i>Las chicas obtendrán mejores resultados en el test de vocabulario</i>

<i>en inglés, y el grupo No-AICLE lo hará en inglés.</i>	<i>receptivo que los chicos en las dos lenguas analizadas.</i>
<i>H3(c): Ambos grupos de modelos de instrucción aumentarán su tamaño de vocabulario receptivo en las dos lenguas desde el momento del pretest al postest.</i>	<i>H4(b): Ambos sexos mostrarán mayor tamaño de vocabulario receptivo en inglés que en francés.</i>
<i>H4(c): tanto las chicas como los chicos incrementarán su tamaño de vocabulario receptivo en las dos lenguas desde el momento del pretest al postest.</i>	<i>H5(a): Los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas tendrán mejores resultados de vocabulario receptivo tanto en inglés como en francés, que aquellos que no realizan ninguno.</i>
<i>H5(b): No habrá diferencias de tamaño de vocabulario receptivo entre lenguas atendiendo a la tipología de los estudios extraescolares.</i>	<i>H5(c): Todos los grupos de estudios extraescolares mostrarán una evolución mayor en su vocabulario receptivo en ambas lenguas.</i>
<i>H6(b): No habrá diferencias de tamaño en el vocabulario receptivo entre lenguas en los grupos que realizan actividades adicionales en el tiempo libre y aquellos que no las desarrollan.</i>	<i>H6(a): Los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas tendrán mejores resultados de vocabulario receptivo que aquellos que no realizan ninguna.</i>
	<i>H6(c): Todos los grupos de realización de actividades adicionales mostrarán una evolución mayor de tamaño en el vocabulario receptivo en ambas lenguas.</i>

❖ **Hipótesis en base al vocabulario productivo:**

**Tabla 6.7**

*Síntesis de las hipótesis confirmadas y rechazadas de nuestra investigación (H7-H12)*

<i>Se confirma</i>	<i>Se rechaza</i>
H7: <i>La muestra general de estudiantes manifestará mejores resultados de vocabulario productivo en inglés que en francés.</i>	H9(a): <i>El grupo bilingüe tendrá mayor vocabulario productivo en francés que el grupo no-bilingüe, mientras que en inglés, el grupo no-bilingüe superará al bilingüe.</i>
H8: <i>El vocabulario productivo del total de estudiantes será mayor a final de curso que al principio, en ambas lenguas.</i>	H9(b): <i>El grupo AICLE mostrará un vocabulario productivo mayor en francés que en inglés, y el grupo No-AICLE lo hará en inglés.</i>
H9(c): <i>Ambos grupos de modelos de instrucción aumentarán su vocabulario productivo en las dos lenguas.</i>	H10(a): <i>Las chicas obtendrán mejores resultados en el test de vocabulario productivo que los chicos, en ambas lenguas.</i>
H10(b): <i>Ambos sexos mostrarán mayor vocabulario productivo en inglés que en francés.</i>	H11(a): <i>Los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas tendrán mejores resultados en su vocabulario productivo que aquellos que no realizan ninguno.</i>
H10(c): <i>Tanto chicas como chicos incrementarán su vocabulario productivo en las dos lenguas.</i>	H11(b): <i>No habrá diferencias de vocabulario productivo entre lenguas en los grupos que realizan estudios extraescolares y aquellos que no los desarrollan.</i>

H11(c): *Todos los grupos de realización de estudios extraescolares mostrarán una evolución de mayor vocabulario productivo en ambas lenguas.*

H12(a): *Los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas tendrán mejores resultados de vocabulario productivo que aquellos que no realizan ninguna.*

H12(b): *No habrá diferencias de vocabulario productivo entre lenguas en los grupos que realizan y no, actividades adicionales en el tiempo libre.*

H12(c): *Todos los grupos de realización de actividades adicionales mostrarán una evolución de mayor vocabulario productivo en ambas lenguas.*

❖ Hipótesis en relación con la disponibilidad léxica:**Tabla 6.8**

*Síntesis de las hipótesis confirmadas y rechazadas de nuestra investigación (H13-H18)*

<i>Se confirma</i>	<i>Se rechaza</i>
H14: <i>La disponibilidad léxica del total de estudiantes será mayor a final de curso que al principio, en ambas lenguas.</i>	H13: <i>La muestra general de estudiantes manifestará un léxico disponible mayor en inglés que en francés.</i>
H15(b): <i>El grupo AICLE mostrará una disponibilidad léxica mayor en francés que en inglés, y el grupo No-AICLE lo hará en inglés.</i>	H15(a): <i>El grupo bilingüe tendrá mayor disponibilidad léxica en francés que el grupo no-bilingüe, mientras que en inglés, el grupo no-bilingüe superará al bilingüe.</i>
H15(c): <i>Ambos grupos de modelos de instrucción aumentarán su disponibilidad léxica en las dos lenguas.</i>	H16(a): <i>Las chicas obtendrán mejores resultados en la prueba de disponibilidad léxica que los chicos en ambas lenguas.</i>
H16(c): <i>Tanto chicas como chicos incrementarán su disponibilidad léxica en las dos lenguas.</i>	H16(b): <i>Ambos sexos mostrarán mayor disponibilidad léxica en inglés que en francés.</i>
H17(c): <i>Todos los grupos de realización de estudios extraescolares mostrarán un aumento de su léxico disponible en ambas lenguas.</i>	H17(a): <i>Los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas tendrán un léxico disponible mayor que aquellos que no realizan ninguno.</i>
H18(b): <i>No habrá diferencias de disponibilidad léxica entre lenguas en los grupos que realizan actividades adicionales en el tiempo libre y aquellos que no las desarrollan.</i>	H17(b): <i>No habrá diferencias de disponibilidad léxica entre lenguas en los grupos que realizan y no, estudios extraescolares.</i>

	H18(a): <i>Los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas tendrán mayor léxico disponible que aquellos que no realizan ninguna.</i>
	H18(c): <i>Todos los grupos de realización de actividades adicionales mostrarán mayor evolución en su disponibilidad léxica en ambas lenguas.</i>

❖ **Hipótesis en base a la motivación:**

**Tabla 6.9**

*Síntesis de las hipótesis confirmadas y rechazadas de nuestra investigación (H19-H21)*

<i>Se confirma</i>	<i>Se rechaza</i>
	H19: <i>La muestra general tendrá una motivación mayor hacia el inglés que hacia el francés.</i>
	H20: <i>El alumnado más motivado obtendrá mejores resultados en los test de vocabulario receptivo, productivo y disponibilidad léxica de ambas lenguas.</i>
	H21(a): <i>el grupo que cursa la sección bilingüe presentará más motivación general que el no-bilingüe.</i>

	H21(b): <i>Las chicas tendrán mayor nivel de motivación general que los chicos.</i>
	H21(c): <i>Los alumnos que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas demostrarán mayor motivación que los que no realizan ninguno.</i>
	H21(d): <i>Los alumnos que realizan actividades adicionales en su tiempo libre en alguna o ambas lenguas poseerán mayor motivación que los que no realizan ninguna.</i>

❖ **Hipótesis acerca de la relación entre las distintas dimensiones léxicas:**

**Tabla 6.10**

*Síntesis de las hipótesis confirmadas y rechazadas de nuestra investigación (H22-H25)*

<i>Se confirma</i>	<i>Se rechaza</i>
H24: <i>Existirá relación entre el tamaño del vocabulario receptivo y la disponibilidad léxica de ambas lenguas.</i>	H22: <i>existirá relación entre la motivación de los estudiantes y las puntuaciones obtenidas en las pruebas de las distintas dimensiones léxicas analizadas.</i>
H25: <i>Existirá relación entre las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la prueba de vocabulario productivo (Lex30) y el número de palabras disponibles en cada idioma.</i>	H23: <i>Los estudiantes con altas puntuaciones en el test de vocabulario receptivo (VLT y TTV) tendrán también puntuaciones elevadas en el test de vocabulario productivo (Lex30).</i>

---

## *Capítulo 7*

---

### **CONCLUSIONES**

En este capítulo final, se exponen las conclusiones alcanzadas tras todo el proceso de investigación, reflexionando sobre la consecución de los objetivos planteados, los hallazgos más relevantes que hemos encontrado, y las limitaciones que ha tenido nuestro estudio, las cuales, en lugar de verlas como puntos débiles queremos ofrecerlas como oportunidades de mejora que abran las puertas a futuras investigaciones y así continuar la línea marcada en el presente trabajo, para la que se siguen necesitando más aportaciones.



## 7.1. Conclusiones

La presente tesis doctoral se proponía como objetivo principal: *Evaluar la competencia léxica de alumnos AICLE y No-AICLE en las dos lenguas extranjeras con el fin de averiguar el tamaño del vocabulario receptivo y productivo que han adquirido a lo largo de su escolarización, así como la disponibilidad léxica que poseen en ambas lenguas y los factores que puedan intervenir en dicha adquisición y aprendizaje lingüístico*, el cual, creemos que hemos logrado en base a: 1) que hemos medido la competencia léxica de los estudiantes por medio de las distintas pruebas realizadas; 2) que hemos realizado dicha evaluación adaptando (e incluso validando) los instrumentos a las características de la muestra; 3) que hemos averiguado el tamaño de su vocabulario atendiendo a su extensión, tanto a nivel receptivo como productivo, y a su disponibilidad; 4) que lo hemos llevado a cabo tanto en inglés como en francés; 5) que lo hemos contrastado en dos momentos diferentes de su escolarización y 6) que hemos tenido en consideración no solo el producto final, sino todos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje a través de las distintas variables de estudio.

A la luz de los resultados de este estudio, podemos decir que no en todos los aspectos evaluados de la competencia léxica hemos obtenido el mismo efecto de las distintas variables analizadas. Atendiendo a los resultados generales de la muestra, en el vocabulario receptivo, hemos encontrado un alumnado cuyo tamaño no alcanza todavía las 1.000 palabras más frecuentes ni del inglés ni del francés. Esto puede tener algunas implicaciones pedagógicas, ya que, tal y como vimos a lo largo del trabajo, comprender las palabras 2K más frecuentes representa una comprensión de alrededor del 90% de los textos escritos. Además, de acuerdo con Castellano Risco (2022), este impacto es más acusado en el caso de la primera banda 1K, que abarca entre el 65% y el 85% del discurso hablado y escrito. Sin embargo, el hecho de que se haya producido un incremento significativo de vocabulario en ambos idiomas desde el pretest al postest, nos indica que la adquisición de nuestros estudiantes quizás va un poco lenta, pero segura, pues han incorporado casi 2 palabras en francés (1,78) y en inglés (1,52), mostrando un buen ritmo de aprendizaje y sin diferencias acerca de la extensión entre ambas lenguas.

Al no tener un tamaño de vocabulario receptivo demasiado amplio, las palabras producidas eran de las bandas más frecuentes y la puntuación del test de vocabulario productivo ha sido baja en ambas lenguas, lo cual, puede atribuirse a la etapa inicial del

aprendizaje y la fase de producción guiada en las que todavía se encuentran nuestros estudiantes. Sin embargo, la cantidad de respuestas en inglés ha sido significativamente mayor que en francés, así como también ha sido mayor el vocabulario producido en el momento final de medida en ambas lenguas, por lo que hemos demostrado que la dificultad que entraña el uso productivo del lenguaje conlleva más tiempo de aprendizaje.

En cuanto a la disponibilidad léxica, hemos obtenido distintos resultados en cuanto a la cantidad de palabras ofrecidas por centros de interés en inglés y francés según el momento de medida (pretest y posttest), aunque en la producción total de palabras coincide la falta de diferencias entre lenguas en ambos momentos. De nuevo, la disponibilidad global de la muestra ha aumentado entre los dos momentos tanto en inglés como en francés. Estamos convencidos, junto a De la Maya (2015) que esto se debe a la influencia que los manuales tienen en el vocabulario que aprenden nuestros alumnos y que, aunque se trate de lenguas distintas, existe una importante coincidencia en los campos semánticos abordados en todos ellos.

Estos resultados positivos en cuanto al progreso estadísticamente significativo entre el pretest y posttest que consigue la muestra en el conocimiento léxico receptivo, productivo y disponible, no podemos atribuirlo a la motivación, puesto que los resultados han mostrado que no existía relación significativa entre esta y ninguna de las tres pruebas de vocabulario. Sin embargo, nuestros estudiantes sí que han obtenido una fuerte predisposición al esfuerzo que puede contribuir en su constancia a lo largo del curso e igualmente, su confianza en sí mismos les ayude a reforzar la actitud positiva que han demostrado hacia ambas lenguas en cada parte del cuestionario como también a nivel global, situándose en un nivel alto de motivación.

Asimismo, la relación entre los diferentes test ha aportado resultados contradictorios en el vocabulario receptivo, que ha demostrado estar relacionado con el productivo en francés pero no en inglés. En contraste, tanto el vocabulario receptivo como el productivo han demostrado relación significativa con la disponibilidad léxica.

En relación con la incidencia de las variables estudiadas, los resultados son algo más definidos. Comenzando por el **modelo de instrucción**, hemos podido comprobar que la implementación de un enfoque AICLE incide en el desarrollo del conocimiento léxico a nivel receptivo, productivo y disponible en la lengua escogida para ello, en vista de las

diferencias notables a favor del grupo de la sección bilingüe en las tres pruebas de vocabulario de francés. Por su parte, en inglés (donde el enfoque de enseñanza es el convencional de Lengua Extranjera para ambos), el grupo no-bilingüe ha superado a sus compañeros a nivel receptivo pero a nivel productivo no hemos encontrado diferencias entre ambos grupos de instrucción ni en la prueba de vocabulario productivo ni de disponibilidad.

Cuando hemos analizado dentro de cada grupo el nivel de vocabulario que tenían en una y otra lengua, de nuevo el grupo AICLE ha mostrado un conocimiento léxico significativamente mayor en la lengua donde cursa la sección bilingüe, el francés, en vocabulario receptivo y disponible, a excepción del productivo donde las diferencias entre las dos lenguas no eran significativas. Por otro lado, el grupo No-AICLE ha obtenido mayor vocabulario en inglés en las tres pruebas de vocabulario, lo que nos lleva a concluir el impacto positivo que ha tenido en la lengua francesa el enfoque AICLE. Finalmente, tanto en uno como en otro, se ha visto incrementado significativamente por ambos grupos el vocabulario medido entre los dos momentos de pretest y posttest, mostrando igualdad también en cuanto a la alta motivación tanto a nivel global como por dimensiones.

Siguiendo por la variable **sexo**, encontramos dos patrones comunes: por un lado, el aumento significativo de conocimiento léxico a nivel receptivo, productivo y disponible tanto en inglés como en francés, y por otro, la superioridad de las chicas en las tres pruebas de vocabulario que no resulta estadísticamente significativa en ninguna de las dos lenguas. La única salvedad se produce en la disponibilidad léxica de francés, donde las chicas superan estadísticamente a los chicos en dos centros de interés (05 *vêtements* y 06 *couleurs*). Algo similar ocurre también en la motivación, donde no existen diferencias significativas entre ambos sexos ni en la puntuación total, ni en ninguna de las tres partes, como tampoco en las dimensiones de la motivación, exceptuando la *predisposición al esfuerzo* que es la única significativamente mayor en las chicas. Por el contrario, no existe un claro patrón entre el conocimiento léxico de las dos lenguas extranjeras. De una parte, los chicos muestran mayor vocabulario receptivo y productivo en inglés, aunque no obtienen un léxico disponible estadísticamente distinto entre ambas lenguas; y de otra parte, las chicas demuestran un vocabulario productivo significativamente mayor en francés, mientras que no se diferencia el léxico disponible y receptivo entre ambas lenguas.

Terminando con las variables acerca del contacto extramural con lenguas, que distinguimos en **estudios extraescolares** y **actividades adicionales**, comprobamos que ninguno de los dos tipos de actividades informales ha tenido un impacto sustancial sobre el conocimiento léxico de los estudiantes en cualquiera de las dos lenguas extranjeras.

En lo referente al vocabulario receptivo, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de ambas variables ni en inglés ni en francés, como tampoco respecto vocabulario disponible total, con la excepción del centro de interés '*clothes*' donde la disponibilidad era mayor en el grupo que no realizaba estudios extraescolares en ninguno de los dos idiomas (*Ninguno*) en comparación al grupo que realizaba estudios extraescolares en inglés (*Inglés*). Se produce algo parecido en el vocabulario productivo, donde tampoco hallamos diferencias significativas en inglés en ninguna de las dos variables, pero en francés se repite que el grupo de *Ninguno* obtenga mayor puntuación en el test que el grupo de *Inglés*.

Cuando comprobamos las diferencias de los grupos de estudios extraescolares y de actividades adicionales por lenguas y por momentos, los resultados se vuelven muy confusos y contradictorios. En cuanto al primer aspecto, a nivel receptivo no se dan diferencias significativas en ninguna de las dos variables; a nivel productivo los grupos de estudios *Inglés* y *Ninguno* muestran mayor vocabulario productivo en inglés, pero no hay diferencias de lenguas en la variable de actividades adicionales; y a nivel de disponibilidad léxica, el único grupo que muestra un léxico disponible significativamente mayor en inglés es el de estudios en *Inglés*, mientras que en la variable de actividades adicionales, ninguno de los grupos alcanza una disponibilidad léxica total mayor en una lengua que en otra. En lo que se refiere al progreso léxico, este se produce de manera muy irregular entre los grupos de ambas variables, no encontrando unanimidad en la evolución del vocabulario receptivo y productivo. En cambio, todos los grupos de realización de estudios extraescolares muestran un aumento significativo de su léxico disponible en ambas lenguas, y tres de los cuatro grupos de actividades adicionales también, siendo el grupo que realiza actividades adicionales en *Francés*, el único donde este incremento no resulta significativo.

Finalmente, como todos los grupos de las dos variables muestran niveles altos de motivación, no encontramos diferencias significativas en cuanto a la motivación total, ni por dimensiones, salvo en los estudiantes que realizan actividades adicionales en ambas

lenguas (*Ambos*), que tienen una puntuación significativamente mayor en la dimensión de *Integratividad* respecto a los que realizan actividades en *Inglés*, y también, con los que no las realizan en ninguna lengua (*Ninguno*). A la luz de los resultados obtenidos, vemos que la exposición extramural por medio de las actividades extraescolares y extracurriculares es un aspecto que no ha tenido una incidencia definida en el conocimiento léxico ni en la motivación.

Tomando en consideración todos estos resultados, pensamos que las mayores implicaciones para la práctica de la enseñanza de idiomas se focalizan en dos campos: primero en la parte léxica, y segundo en la parte metodológica con el enfoque de aprendizaje AICLE. En esta etapa de Primaria donde hemos llevado a cabo la investigación, las mayores ganancias se han producido en el vocabulario receptivo, y es por ello por lo que pensamos que la práctica docente debe estar orientada a ayudarles a mantener y ampliar su conocimiento léxico receptivo, comenzando por las palabras más frecuentes para ganar cobertura en la comprensión de textos orales y escritos que fomenten su seguridad en el idioma, mientras que los mayores esfuerzos deben aplicarse a nivel productivo. En este sentido, una vía efectiva podría ser a través del tipo de actividades que realizan los alumnos en clase, que exija más producción espontánea y menos mecánica, para que, llegado el momento de enfrentarse a tareas distintas a las que están acostumbrados, sepan transferir y producir las palabras que conocen en cualquier contexto lingüístico, como por ejemplo, en un test de vocabulario.

De hecho, enlazando con AICLE, los estudiantes que siguen este modelo de instrucción tienen más oportunidades de usar el idioma de destino en situaciones comunicativas significativas, lo que lleva a un aprendizaje consciente del significado de estas palabras. Los resultados positivos de este enfoque en el conocimiento léxico receptivo, productivo y disponible, pueden estar causados, no tanto al incremento de exposición, sino al cambio metodológico que supone respecto a la LE. En cualquier caso, este estudio ha demostrado que AICLE funciona muy bien en lenguas distintas al inglés, como en este caso, el francés, mostrando resultados esperanzadores en cuanto a esta L3.

## 7.2. Limitaciones de nuestro estudio

Los hallazgos mostrados en la presente investigación deben tratarse con cautela, debido a que existen varias limitaciones referidas a: la muestra, la trayectoria escolar de la lengua francesa, los instrumentos y la consideración de algunas variables de estudio.

Primero, como se ha mostrado, la muestra de este estudio no es muy numerosa y se corresponde solo con un nivel de estudio (6° de Educación Primaria), que aunque se trata de un curso clave por ser el último de esta etapa educativa, en nuestro caso, la información hubiera sido mucho más rica si hubiéramos podido analizar el desarrollo de la competencia léxica de nuestros estudiantes desde 5° de Primaria, que es cuando comenzaron el estudio del francés como segunda lengua extranjera. La particularidad de que el enfoque AICLE se lleve a la práctica en esta lengua en lugar del inglés, en nuestro contexto es bastante difícil de encontrar, por eso el tamaño de la muestra no ha sido grande y esto podría estar debilitando los resultados. Por ello, aunque el tamaño de la muestra es razonable teniendo en cuenta el contexto del estudio, sería recomendable obtener una mayor muestra, que incluyera participantes, como decimos, de cursos inferiores y con una gama más variada de características, como lenguas maternas o entornos.

Segundo, como mencionamos previamente, la investigación sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es amplia, tanto a nivel internacional como nacional. Sin embargo, cuando se trata del francés como lengua extranjera, nos enfrentamos a la realidad de que las investigaciones, especialmente aquellas que se sitúan en nuestra etapa escolar son escasas y, en algunos casos, incluso inexistentes. Esto trae como consecuencia la falta de discusión con otros estudios previos, y en relación a esto, también la siguiente limitación encontrada referida a la escasez de instrumentos. Las pruebas que seleccionamos, tal como explicamos anteriormente, se debieron a dos motivos fundamentales: 1) porque se consideraron herramientas confiables que habían demostrado su efectividad en otros estudios y 2) porque no existían test pensados específicamente para niños de Primaria, quienes tienen sus propias características, y algunas de ellas, como el nivel de maduración, pueden hacer que la prueba sea cognitivamente más exigente. Esto nos llevó a tener que adaptar el cuestionario de motivación a un formato más sencillo y que abordase la actitud hacia el aprendizaje tanto del inglés como del francés, e igualmente, a realizar un pilotaje previo del test de vocabulario receptivo en francés acerca de la banda 1k de frecuencia. Por lo tanto, es

necesario realizar más estudios que confirmen su adecuación para informantes de las mismas características que los de nuestra muestra, especialmente en francés.

La última preocupación está relacionada con las variables de estudio seleccionadas, específicamente, el contacto adicional con las lenguas fuera del horario y contexto escolar. Tras el análisis de los datos y los resultados obtenidos, nos hemos dado cuenta de que la forma de agrupar la información recogida en el cuestionario del perfil general del alumnado en estas dos variables (de estudios extraescolares y actividades adicionales), quizás no era la más idónea. En este sentido, viendo la inexistencia de estudios previos, pensamos que enriquecería el análisis si se desglosara, por un lado el tipo de actividad realizada, y por otro, la frecuencia temporal de cada actividad, es decir, que en lugar de limitar a una única variable de “actividades adicionales en el tiempo libre” se concretasen las actividades sobre las que una incipiente línea de investigación ha surgido, como ver películas, programas o series de TV, escuchar canciones, juegos online, chat, etc. No obstante, independientemente de la manera de abordar esta exposición adicional sí consideramos acertado explorar la incidencia de estas actividades informales para tenerlas en cuenta a la hora de interpretar los resultados en las pruebas de vocabulario, y animamos a que se investigue y profundice más sobre este aspecto.

### **7.3. Futuras líneas de trabajo**

Tal y como comenzamos este último capítulo, todas las limitaciones expuestas pueden considerarse también como puntos de partida para futuras investigaciones. Aunque nuestras conclusiones no son aplicables de manera general a todos los estudiantes que aprenden inglés y francés como lenguas extranjeras, sí nos han brindado una estimación de su conocimiento léxico en ambas y una visión más cercana de la realidad de su aprendizaje en las clases de Primaria.

Empezando por el conocimiento del vocabulario receptivo, se podrían implementar varias propuestas. En primer lugar, sería importante explorar la progresión en las diferentes bandas, sin centrarse en niveles específicos, es decir, ir más allá de la banda de frecuencia 1k y evaluar también la banda 2k y 3k para explorar la competencia léxica global de los alumnos, ya que algunos de ellos pueden presentar un mayor dominio de otros niveles que no se reflejaría en el dominio del nivel de las 1.000 palabras. En relación con esto también, sería aconsejable revisar la selección de palabras en la que se basa el

test VLT ya que, tal y como recoge Castellano Risco (2021), algunos autores sugieren que las listas que sirvieron de base a las versiones del VLT (2001) están desactualizadas. En el caso del TTV, aunque su creación fue más reciente (2014), el diccionario en el que se basa (Lonsdale y Le Bras, 2009 también se va quedando lejano temporalmente, por lo que tampoco vendría mal la elaboración de nuevas listas y diccionarios de frecuencia en ambas lenguas en base a la continua evolución del lenguaje.

Además, la aplicación de estos test no debería quedar relegado al ámbito de la investigación, sino que su uso por docentes podría ser de utilidad como herramienta de diagnóstico, pues les ayudaría a detectar qué tipo de atención deben prestar al vocabulario según los diferentes grupos de aprendices y en función de eso, tomar decisiones que aseguren la rentabilidad en el uso del tiempo de las clases (Laufer y Nation, 1999). Dado el peso que hemos visto que tienen las palabras de alta frecuencia en los textos escritos y orales, el conocimiento de estas debería fomentarse especialmente entre los aprendices principiantes como los de nuestro estudio, ya que un desarrollo adecuado de las primeras bandas de frecuencia facilitaría la comunicación en la LE, en general, y la comprensión oral y escrita, en particular.

Siguiendo con el vocabulario productivo y la disponibilidad léxica, sería interesante analizar los diversos materiales a los que se exponen los alumnos para evaluar su impacto en la competencia léxica. Asimismo, también convendría examinar los temas y la secuencia de contenidos en las programaciones didácticas, con el objetivo de comprender y explicar la influencia que estos factores tienen en el vocabulario que los estudiantes aprenden y en su desarrollo lingüístico. En esta línea, Jiménez Catalán y Ojeda Alba (2009b), planteaban que podría ser útil analizar las percepciones que los propios alumnos tienen al respecto. Al explorar todo esto, se podría contribuir de manera significativa a optimizar la enseñanza del léxico en el aula, seleccionando el contenido y material que mejoren el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Por lo que respecta a las variables de estudio, la que mayores repercusiones ha tenido en cuanto a los resultados obtenidos ha sido el modelo de instrucción. En este sentido, se nos ocurren varias propuestas de cara a futuros estudios. La primera de ellas consiste en intentar replicar la presente investigación con alumnos que aprendan francés bajo un enfoque AICLE, dada la falta de estudios previos en nuestro contexto. También, se nos ocurre comparar alumnos CLIL y EMILE, a fin de explorar los resultados léxicos en



ambas lenguas. Una idea en torno a esto sería contar con varios grupos de cada enfoque para contrastar las diferencias dentro de cada uno en inglés y francés, para seguir con la línea emergente en la que se está cuestionando si las comparaciones entre CLIL y EFL o EMILE y FLE, como nuestro caso, son apropiadas desde una perspectiva metodológica (Castellano Risco et al., 2020). En particular, se ha propuesto que se debería avanzar en la investigación y pasar de centrarnos en si AICLE promueve la competencia lingüística a centrarnos en investigación basada en el aula sobre cómo incrementar la eficiencia y la efectividad en AICLE (Cenoz et al., 2014), sobre los efectos de AICLE en el desarrollo de la L1 (Merino y Lasagabaster, 2015), sobre los diferentes niveles de intensidad de AICLE (Heras y Lasagabaster, 2015, Castellano Risco, 2022), o, tal como proponen Dalton-Puffer et al. (2010), sobre hasta qué punto los resultados positivos de la investigación en AICLE se deben a su naturaleza intrínseca o a un incremento en exposición a la lengua meta (Milla Lara, 2019, p.198).

Otra perspectiva que se está abordando en relación con AICLE y que también proponemos como futura línea de trabajo, es la de realizar un estudio longitudinal. Aunque en nuestro caso hemos tratado de medir el vocabulario en dos momentos diferentes del curso, sería conveniente realizarlo en períodos más prolongados de tiempo, con el fin de seguir su evolución a través de su trayectoria escolar, investigando sus avances y retrocesos, y el desarrollo de su competencia léxica a lo largo de los distintos niveles educativos.

Siguiendo el hilo anterior, sería igualmente enriquecedor profundizar en ciertas variables que han sido consideradas por primera vez en esta investigación, como la incidencia de las actividades informales en el conocimiento léxico. Ya dejamos planteada la idea de abordar el tipo de actividades concretas (tanto extracurriculares como extraescolares) y la frecuencia con la que se practican. Explorar esta dimensión nos permitiría comprender mejor cómo la experiencia con las lenguas mediante distintos tipos de contexto y actividades puede afectar el desarrollo del vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera, y así contribuir a una comprensión más completa de los factores tanto formales como informales que intervienen en el dominio léxico de los estudiantes.

Finalmente, será necesario llevar a cabo nuevas investigaciones para confirmar y precisar los hallazgos obtenidos en este estudio, así como para explorar aspectos no abordados hasta el momento. La continua búsqueda de conocimiento forma parte de la importante tarea de fomentar la investigación educativa vinculada con la docencia, lo cual, nos permitirá seguir avanzando en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Mediante este trabajo, hemos buscado contribuir a un tema sobre el que existe particularmente una escasa investigación previa, como es la evaluación de la competencia léxica de los jóvenes aprendices de Primaria, en dos lenguas extranjeras simultáneamente. Además, hemos procurado arrojar luz a la implementación de AICLE en la lengua francesa, y en las edades tempranas donde arrancan estos programas, aportando evidencias científicas sobre su impacto en el conocimiento léxico. Del mismo modo, reconocemos que aún queda mucho por hacer en este campo, ya que nuestra investigación se ha enfocado en aspectos específicos. Para lograr una comprensión más completa de lo que ocurre en el aula y diseñar procedimientos y herramientas efectivas, se requerirá una investigación constante, no solo en un idioma sino en al menos las dos lenguas que, tal y como se recoge en la legislación educativa extremeña, española y europea, son el objetivo que alcanzar en una sociedad plurilingüe y pluricultural.

Cáceres, julio de 2023.

---

## *Referencias Bibliográficas*

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adolphs, S., & Schmitt, N. (2003). Lexical Coverage of Spoken Discourse. *Applied Linguistics* 24(4). <https://doi.org/10.1093/applin/24.4.425>.
- Ainciburu, M. C. (2014). El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos ¿Existe el vocabulario rentable? *SIGNOS ELE*, 8 (abril).
- Agustín Llach, M. P. (2010). An Overview of Variables Affecting Lexical Transfer in Writing: A Review Study. *International Journal of Linguistics*, 2(1). <https://doi.org/10.5296/ijl.v2i1.445>.
- Agustín Llach, M. P. (2009). The Role of Spanish L1 in the Vocabulary Use of CLIL and non-CLIL EFL Learners. En *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*.
- Agustín Llach, M. P. (2016). Age and type of instruction (CLIC vs. traditional EFL) in lexical development. *International Journal of English Studies (IJES)*, 16(1), 75-96. <http://revistas.um.es/ijes>.
- Agustín Llach, M. P., & Canga Alonso, A. (2014). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*, 26(2), 211-227. <https://doi.org/10.1111/ijal.12090>.

- Agustín Llach, M. P., & Fernández Fontecha, A. (2009). Motivation and L1 lexical transfer in EFL vocabulary production in compositions. *First Conference of the Center for Research on the Applications of Language*.
- Agustín LLach, M. P., & Fernández Fontecha, A. (2014). Lexical variation in learner's responses to cue words: the effect of gender. En R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical availability in English and Spanish as second language* (pp. 69-81). Springer.
- Agustín Llach, M. P., & Gallego Terrazas, M. (2012). Vocabulary knowledge development and gender differences in a second language. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 12, 45-75.
- Agustín Llach, M. P., & Jiménez Catalán, R. M. (2007). Lexical Reiteration in Efl Young Learners' Essays: Does It Relate To the Type of Instruction? *International Journal of English Studies (IJES)*, 7(2).
- Agustin Llach, M. P., & Jiménez Catalán, R. M. (2018). Teasing out the role of age and exposure in EFL learners' lexical profiles: A comparison of children and adults. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(1). <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0075>.
- Agustín Llach, M. P., & Terrazas Gallego, M. (2009). Examining the relationship between receptive vocabulary size and written skills of primary school learners. *ATLANTIS*, 31(1), 129-147.
- Akbarian, I., Farajollahi, F., & Jiménez Catalán, R. M. (2020). EFL learners' lexical availability: Exploring frequency, exposure, and vocabulary level. *System*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102261>.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Alejo González, R., Piquer-Píriz, A., & MacArthur, F. (2010). CLIL contexts: the motivation and language interface in two different schools. *XI Encuentros Bienales de Lingüística Inglesa Aplicada*.
- Alejo, R., & Piquer-Píriz, A. (2016). Urban vs. rural CLIL: an analysis of input-related variables, motivation and language attainment. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 245-262. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1154068>.

- Alonso-Cortés-Fradejas, M. D., López-Aguado, M., & Llamazares-Prieto, M. T. (2021). Vocabulary depth and its contribution to text quality in the early years of primary school. *Infancia y Aprendizaje*, 44(1), 82-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848087>.
- Amengual-Pizarro, M., & Prieto-Arranz, J. I. (2015). Exploring affective factors in L3 learning: Clil vs. non-clil. En *Educational Linguistics* (Vol. 23). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-11496-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11496-5_12).
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark:International Reading Association.
- Anglada, L., & Banegas, D. L. (2012). *Views on Motivation and Autonomy in ELT. Selected Papers from the XXXVII FAAPI Conference* (L. Anglada & D. L. Banegas, Eds.). APIZALS.
- Aoiz Pinillos, M. (2022). Creation and validation of a bilingual test to estimate aural and written vocabulary size. *Porta Linguarum*, 2022(38), 247-263. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.23606>.
- Atienza, E., Castro, D., Inglés, M., López, C., Martín, E., Pueyo, S., & Vañó, A. (2021). *Diccionario de términos clave de ELE. Interculturalidad*. Centro Virtual Cervantes.
- Ávila Muñoz, A. M., & Villena Ponsoda, J. A. (2010). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*. (A. M. Ávila Muñoz & J. A. Villena Ponsoda, Eds.). Sarriá.
- Barbero, T. (2011). EMILE et la perspective communicative actionnelle du CECR: une intégration possible? . En C. Escobar Urmeneta, N. Evnitskaya, E. Moore, & A. Patiño (Eds.), *AICLE – CLIL – EMILE: Educació plurilingüe*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4). <https://doi.org/10.1177/0267658307080557>.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). Behind the L2 status factor : A neurolinguistic framework for L3 research. En *Third Language Acquisition in Adulthood*.

- Bartol Hernández, J. A. (2010). *Disponibilidad Léxica y selección del vocabulario*. En R. M. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Eds.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M<sup>a</sup> Enguita Utrilla* (pp. 85-107). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Baten, K., Van Hiel, S., & De Cuypere, L. (2020). Vocabulary development in a CLIL context: A comparison between French and English L2. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 307-336. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.2.5>.
- Batista, R. (2014). A Receptive Vocabulary Knowledge Test for French L2 Learners With Academic Reading Goals. En *Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki* (Número March). Concordia University.
- Baudot, J. (1992). *Fréquences d'utilisation des mots en français écrit contemporain*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word Families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253-279.
- Bayona, P. (2010). Crosslinguistic influences in the acquisition of Spanish 13. En *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 70, Números 12-A).
- Benítez-Burraco, A. (2008). La cuestión de lo innato en la adquisición del lenguaje. *Revista española de lingüística*, 38(1).
- Bermúdez, J., & Fardiño Parra, Y. (2016). Bilingüismo: Definición, perspectivas y retos. Perspectives on English Language Teaching. *Ruta Maestra*, 16, 43-49. [www.santillana.com.co/](http://www.santillana.com.co/).
- Biber, D., Conrad, S., & Leech, G. N. (2002). *Diccionario Longman: student grammar of spoken and written english*. Longman.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier.

- Bogaards, P. (2000). Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: The case of the Euralex French tests. *Applied Linguistics*, 21(4). <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.490>.
- Bogaards, P., & Laufer, B. (2004). *Vocabulary in a Second Language: Selection, acquisition, and testing*. (P. Bogaards & B. Laufer, Eds.; Vol. 10). John Benjamins Publishing Company.
- Bono, M. (2011). Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition. En *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*.
- Boratyńska-Sumara, J. (2014). Lexical transfer research in third language acquisition (TLA) - An overview. En *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis* (Vol. 131, Número 2). <https://doi.org/10.4467/20834624SL.14.007.2015>.
- Borrego Nieto, J., Bartol Hernández, J. A., Fernández Juncal, C., & Hernández Muñoz, N. (s. f.). *Dispolex. Investigación léxica*. <http://www.dispolex.com/info/el-proyecto-panhispanico>. Fecha de consulta: 10/08/2023.
- Brohy, C. (2001). Generic and/or Specific Advantages of Bilingualism in a Dynamic Plurilingual Situation: The Case of French as Official L3 in the School of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/13670050108667717>.
- Cabrera Mariscal, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Trabajo Fin de Grado: Universidad de Jaén.
- Calero Fernández, M. A., & Chen, L. (2021). Léxico disponible en estudiantes de ELE en Tianjin por centros de interés frente a otras sintopías euroasiáticas. En M. Serrano Zapata & M. Á. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 63-80). Tirant Humanidades.
- Canga Alonso, A. (2013). The receptive vocabulary of Spanish 6th-grade primary-school students in CLIL instruction: A preliminary study. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(2), 22-41. <https://doi.org/10.5294/laclil.2013.6.2.2>.

- Canga Alonso, A. (2015). The receptive vocabulary size of Spanish 5th grade Primary School students in CLIL and Non-CLIL instruction. *ES: Revista de filología inglesa*, 36, 63-85.
- Canga Alonso, A. (2017). Spanish L1 speakers' and EFL learners' available lexicon. *Anuario de Estudios Filológicos*, XL, 5-23.
- Canga Alonso, A., & Arribas García, M. (2015). The benefits of CLIL instruction in Spanish students' productive vocabulary knowledge The benefits of CLIL instruction in Spanish students' productive vocabulary knowledge. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas.*, 24, 15-31. <https://www.researchgate.net/publication/302901110>.
- Canga Alonso, A., & Fernández Fontecha, A. (2014). Motivation and L2 receptive vocabulary knowledge of spanish EFL learners at the Official School of Languages. *Miscelánea: a journal of english and american studies*, 49, 13-28.
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés*. Turun Yliopisto.
- Castellano Risco, I. O. (2021). *Estrategias de aprendizaje y conocimiento léxico: un estudio sobre el alumnado de educación secundaria en programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura].
- Castellano Risco, I. (2022). Lexical Knowledge and Amount of L2 Exposure: A Study on CLIL Primary-school Learners' Receptive Vocabulary Knowledge. *Es Review, Spanish Journal of English Studies*, 43, 133-156. <https://doi.org/10.24197/ersjes.43.2022.133-156>.
- Castellano Risco, I., Alejo González, R., & Piquer-Piriz, A. M. (2020). The development of receptive vocabulary in CLIL vs EFL: Is the learning context the main variable? *System*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102263>.
- Castillo, C., & Tolchinsky, L. (2018). The contribution of vocabulary knowledge and semantic orthographic fluency to text quality through elementary school in Catalan. *Reading and Writing*, 31(2). <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9786-5>.



- Celaya, M. L., & Ruiz De Zarobe, Y. (2010). First languages and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL Research Journal*, 1(3).
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. En J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 39-53). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-20). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003a). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. En *International Journal of Bilingualism* (Vol. 7, Número 1). <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>.
- Cenoz, J. (2003b). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code-mixing. En *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. <https://doi.org/10.21832/9781853596407-005>.
- Cenoz, J. (2009). Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective. En *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr081>.
- Cenoz, J. (2010). Third language acquisition. En M. Berns (Ed.), *Concise encyclopedia of applied linguistics* (pp. 219-224). Eselvier.
- Cenoz, J. (2012). Bilingual educational policy in higher education in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum*, 25(1). <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.653057>.
- Cenoz, J. (2013a). Defining multilingualism. En *Annual Review of Applied Linguistics* (Vol. 33, pp. 3-18). <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>.
- Cenoz, J. (2013b). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>.

- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4). <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>.
- Cenoz, J., & Arocena, E. (2019). Bilingüismo y Multilingüismo. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Taylor & Francis.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3). <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal*, 95(3). <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Multilingual Education: between language learning and translanguaging* (J. Cenoz & D. Gorter, Eds.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024655>.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2019). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. En *Modern Language Journal* (Vol. 103). <https://doi.org/10.1111/modl.12529>.
- Cenoz, J., & Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play? En *International Journal of Bilingualism* (Vol. 7, Número 1). <https://doi.org/10.1177/13670069030070010101>.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). Towards trilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 1-10.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in europe : the acquisition of a third language*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2009). 7. *The study of multilingualism in educational contexts*. <https://doi.org/10.1075/aals.6.07ch7>.
- Cenoz, J., & Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula* (pp. 109-125). Ariel.

- Chapelle, C. A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/026765839401000203>.
- Chen, L., & Calero Fernández, M. Á. (2021). Disponibilidad léxica de los estudiantes de español en Tianjin en comparación con otras sintopías en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras: datos generales. En M. Serrano Zapata & Calero Fernández M<sup>a</sup> Ángeles (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 45-62). Tirant Humanidades.
- Cladellas Pros, R., Clariana Muntada, M., Badia Martín, M., & Gotzens Busquets, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 87-97.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge University Press.
- Cobb, T. (2003). *The Compleat Lexical Tutor for Data-Driven Learning on the Web*. Université de Québec.
- Cobb, T., & Horst, M. (2004). Is there room for an academic word list in French? En P. Bogaards y B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition and testing* (pp. 15-38). Amsterdam: John Benjamins.
- Cobb, T., & Horst, M. (2011). Does word coach coach words? *CALICO Journal*, 28(3). <https://doi.org/10.11139/cj.28.3.639-661>.
- Collins, L., & Muñoz, C. (2016). The Foreign Language Classroom: Current Perspectives and Future Considerations. *Modern Language Journal*, 100. <https://doi.org/10.1111/modl.12305>.
- Commission européenne. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación*.
- Consejería de Educación. (s. f.). *Web oficial de la Consejería de Educación y Empleo de Extremadura*. <https://www.educarex.es/>. Fecha de acceso: 10/08/2023.
- Consejo de Europa: Beacco, J.-C, Jean C., Fleming, M., Michael P., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2017). *The language dimension in all subjects: a handbook for curriculum development and teacher training*.

- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Council of Europe. (s. f.). *Consejo de Europa*. <https://www.council-of-europe>. Fecha de acceso: 10/08/2023.
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe.
- Courtilon, J. (1989). *Lexique et apprentissage de la langue*. Saint Cloud.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5). <https://doi.org/10.2167/beb459.0>.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>.
- Coyle, Y., & Gómez Gracia, R. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276-285. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu015>.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1). <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>.
- Cromheecke, O., & Brysbaert, M. (2022). A French C-test for language assessment. *Annee Psychologique*, 122(1), 3-28. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.221.0003>.
- Cubo Delgado, S. (2011). Validez y técnicas de control de las fuentes de variación. En S. Cubo Delgado, B. Martín Marín, & J. L. Ramos Sánchez (Eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 138-172). Ediciones Pirámide.
- Cubo Delgado, S., & Luengo González, R. (2011). El proceso de planificación de la investigación. En S. Cubo Delgado, B. Martín Marín, & J. L. Ramos Sánchez (Eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 45-89). Ediciones Pirámide.

- Cubo Delgado, S., Martín Marín, B., & Ramos Sánchez, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Ediciones Pirámide.
- Custodio Espinar, M. (2021). La edad, factor de éxito en la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera: ¿mito o realidad? En E. Nieto Moreno de Diezmas (Ed.), *Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes* (pp. 12-23). Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica.
- Dalla, C., & Shors, T. J. (2009). Sex differences in learning processes of classical and operant conditioning. *Physiology and Behavior*, 97(2). <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2009.02.035>.
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2007). Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge. En *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667268>.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. En *Studies in Second Language Acquisition* (Vol. 20, Número 3). Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1017/S027226310909038X>.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe. En W. Delanoy & L. Volkman (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2007). *Critical Perspectives in CLIL Classroom Discourse*. Peter Lang.
- David, A. (2008). Vocabulary breadth in French L2 learners. *The Language Learning Journal*, 36(2), 167-180.
- David, A., & Wei, L. (2008). Individual differences in the lexical development of French-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 598-618. <https://doi.org/10.2167/beb478.0>.
- Davidson, P. (2020). A framework for Testing Vocabulary. En T. Alexiou & W. Zoghbor (Eds.), *Advancing English Language Education*. Zayed University Press.

- Davies, M. (2005). Vocabulary range and text coverage: Insights from the forthcoming Routledge Frequency Dictionary of Spanish. En D. Eddington (Ed.), *Selected proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 106-115). Cascadilla Proceedings Project.
- Davies, M. (2008). *Corpus of Contemporary American English (COCA)*. <http://corpus.byu.edu/coca>.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition* (Vol. 24). Clevedon: Multilingual Matters. <http://www.multilingual-matters.com>.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. *Cross-linguistic influence in third language acquisition*.
- De Bruin, A., Hoversten, L. J., & Martin, C. D. (2023). Interference between non-native languages during trilingual language production. *Journal of Memory and Language*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2022.104386>.
- De Groot, A. M. B. (2011). Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction. En *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction*. <https://doi.org/10.4324/9780203841228>.
- De la Maya Retamar, G. (2015). *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO*. [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura].
- De La Maya Retamar, G., & López Pérez, M. (2020). Lexical availability in english of future primary education teachers. *Tejuelo*, 32, 359-390. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.359>.
- De la Maya Retamar, G., & López-Pérez, M. (2021a). Hábitos lectores y competencia léxica de futuros profesores de inglés em Educación Primaria. *Educ. Form.*, 6(1), e3504. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3504>.
- De la Maya Retamar, G., & López Pérez, M. (2021b). Léxico disponible en inglés de maestros en formación: incidencia del conocimiento de lenguas. En M. Serrano Zapata & M. Á. Fernández Calero (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 99-113). Tirant Humanidades.

- De La Maya Retamar, G., & Mora Ramos, I. (2018). Study of lexical knowledge of secondary Spanish FFL students. *Revista Complutense de Educación*, 30(2). <https://doi.org/10.5209/RCED.57773>.
- De la Maya Retamar, G., & Mora Ramos, I. (2021). MCERL y vocabulario receptivo de estudiantes españoles de Francés como Lengua Extranjera. *Cedille*, 19, 517-540. <https://doi.org/10.25145/J.CEDILLE.2021.19.21>.
- De la Maya Retamar, G., & Mora Ramos, I. (2023). Un nouveau test pour évaluer le vocabulaire productif des étudiants de français langue seconde et étrangère : Lex30-F. *Canadian Modern Language Review*, 79(2). <https://doi.org/10.3138/cmlr-2022-0011>.
- de Oliveira, L. C., Gilmetdinova, A., & Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1070860>.
- De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2022). Formal versus Informal L2 learning: How do individual differences and word-related variables influence french and english L2 vocabulary learning in dutch-speaking children? *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 87-111. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000097>.
- Real Decreto 103/2014. *Real Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Primaria en Extremadura*.
- Real Decreto 107/2022. *Real Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*.
- Dmitrenko, V. (2012). Estrategias para el plurilingüismo: un estudio piloto. En *La Lingüística Aplicada en la era de la globalización: XXX Congreso Internacional AESLA*.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2013, junio). The impact of individual and contextual variables on motivation. *Applied Linguistics Perspectives on Content and Language Integrated Learning (ALPCLIL)*.
- Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! *The Modern Language Journal*, 78(4). <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02071.x>.

- Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. En *Motivational Strategies in the Language Classroom*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667343>.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19. <https://doi.org/10.1075/aila.19.05dor>.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Teaching and Researching Motivation* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Eliason, W. (1994). La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza. *Letras*, 29-30, 155-171.
- Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2.<sup>a</sup> ed.). Oxford University Press.
- Escobar Urmeneta, C. (2019). An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>.
- Faerch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Multilingual Matters.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3). <https://doi.org/10.1515/iral.2010.009>.
- Falk, Y., Lindqvist, C., & Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism*, 18(2). <https://doi.org/10.1017/S1366728913000552>.
- Fernández Fontecha, A. (2001). Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos curriculares y Lengua Extranjera). *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(4). <https://doi.org/10.18172/con.494>.
- Fernández Fontecha, A. (2009). Spanish CLIL: Research and Official Actions. En Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 3-21). Multilingual Matters.



- Fernández Fontecha, A. (2010). Gender and motivation in EFL vocabulary production. En *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages*. <https://doi.org/10.1057/9780230274938>.
- Fernández Fontecha, A. (2014a). *Individual and contextual variables in EFL receptive vocabulary: analysis of gender effect and motivation of CLIL primary graders* (Vol. 15).
- Fernández Fontecha, A. (2014b). Motivation and Gender Effect in Receptive Vocabulary Learning: An Exploratory Analysis in CLIL Primary Education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning (LACLIL)*, 7(2), 27-49. <https://doi.org/10.5294/laclil.2014.7.2.2>.
- Fernández Fontecha, A. (2015). Motivation and Vocabulary Breadth in CLIL and EFL Contexts. Different age, Same Time of Exposure. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 79-95. [https://doi.org/10.5209/rev\\_cjes.2015.v23.51214](https://doi.org/10.5209/rev_cjes.2015.v23.51214).
- Fernández Fontecha, A., & Terrazas Gallego, M. (2012). The role of motivation and age in vocabulary knowledge. *VIAL*, 9, 39-62.
- Fitzpatrick, T., & Clenton, J. (2010). The challenge of validation: Assessing the performance of a test of productive vocabulary. *Language Testing*, 27(4), 537-554.
- Fouser, R. J. (2001). Chapter 9. Too Close for Comfort? Sociolinguistic Transfer from Japanese into Korean as an L>\_3. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Psycholinguistic Perspectives* (pp. 149-169). Multilingual Matters. <https://doi.org/doi:10.21832/9781853595509-010>.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Eunsa.
- Gabryś-Barker, D., & Bielska, J. (2013). *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/https://doi.org/10.21832/9781847699695>.
- Gallardo Del Puerto, F., Gómez Lacabex, E., & García Lecumberri, M. L. (2009). Testing the Effectiveness of Content and Language Integrated Learning in Foreign Language Contexts: The Assessment of English Pronunciation. En *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*.

- Gallardo-del-Puerto, F., & Blanco-Suárez, Z. (2021). Foreign language motivation in primary education students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(1), 58-84. <https://doi.org/10.1075/jicb.19023.gal>.
- García, A. (2013). *Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad*.
- García Mayo, M. del P. (2017). Learning foreign languages in primary school: Research insights. En *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights*. <https://doi.org/10.21832/GARCIA8101>.
- García, O., & Baetens Beardsmore, H. (1993). *Bilingual Education in the 21st Century, A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the english writing of japanese students in the US. En *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. <https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>.
- García, O., & Wei, L. (2013). Translanguaging: Language, bilingualism and education. En *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.
- Gardner, R. C. (1985). *The attitude/motivation test battery: Technical report*. University of Western Ontario.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition*. (2.<sup>a</sup> ed.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Gassner, D., & Maillat, D. (2006). Spoken competence in CLIL: a pragmatic take on recent Swiss data. *Views*, 15(3-CLIL Special Issue).
- Gayete Domínguez, G. (2022). The effect of CLIL on L3 students' oral production and comprehension in a Primary school context. En M. Pallarés Renau, F. J. Vellón Lahoz, & P. Salazar-Campillo (Eds.), *Investigacions transversals i integradores en Ciències Humanes i Socials* (pp. 97-115). Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/emergents.3>.

- Geoghegan, L., & Agustín Llach, M. P. (2023). Theoretical Exploration of the Lexical Availability Task as a Tool for the Selection of Vocabulary to be Taught in Class. *International Journal of TESOL Studies*, 5(2), 5-18. <https://doi.org/10.58304/ijts.20230202>.
- Germany, P., & Cartes, N. (2000). Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción formalizada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 26.
- Gómez Devís, M. B. (2021). Lexical availability of 6-year-old children. Scope and didactic projection of children's lexical corpus. *Cultura, Lenguaje y Representacion*, 25, 169-181. <https://doi.org/10.6035/CLR.2021.25.10>.
- Gómez Molina, J. R. (2021). La disponibilidad léxica y sus aplicaciones cognitivas. En M. Serrano Zapata & M. Á. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 207-229). Tirant Humanidades.
- González Alonso, J., & Rothman, J. (2017). Coming of age in L3 initial stages transfer models: Deriving developmental predictions and looking towards the future. *International Journal of Bilingualism*, 21(6). <https://doi.org/10.1177/1367006916649265>.
- Goodfellow, R. (Open U., Jones, G. (City & G. C., & University), L. M.-N. (Open. (2002). Assessing Learners' Texts using the Lexical Frequency Profile. *ReCALL*, 14(01).
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2016). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231-248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du Français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Graham, S., Richards, B., & Malvern, D. (2008). Progress in learning French vocabulary in a one-year advanced course at school. *Journal of French Language Studies*, 18(3). <https://doi.org/10.1017/S0959269508003499>

- Gravé-Rousseau, G. (2011). *L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*. <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/>.
- Green, D. W. (2017). Trajectories to third-language proficiency. *International Journal of Bilingualism*, 21(6). <https://doi.org/10.1177/1367006916637739>.
- Groot, P. J. M. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning and Technology*, 4(1).
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 2(1-2). <https://doi.org/10.1075/intp.2.1-2.07gro>.
- Grosjean, F. (2012). Bilingual and Monolingual Language Modes. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0090>.
- Gu, T. (2017). The Effect of Vocabulary Knowledge on Chinese English Learners' Reading Comprehension. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 45. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n4p45>.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21-41). Multilingual Matters. <https://doi.org/https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3). <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>.
- Hannibal Jensen, S. (2017). Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *CALICO Journal*, 34(1). <https://doi.org/10.1558/cj.29519>.
- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge. Core concepts in English language teaching*. Pearson Education Limited.
- Hatami, S., & Tavakoli, M. (2012). The Role of Depth versus Breadth of Vocabulary Knowledge in Success and Ease in L2 Lexical Inferencing. *TESL Canada Journal*, 30(1). <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i1.1123>.

- Hazenberg, S., & Hulstun, J. H. (1996). Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native University Students: An Empirical Investigation. *Applied Linguistics*, 17(2). <https://doi.org/10.1093/applin/17.2.145>.
- Hendriks, I., & Van Goethem, K. (2023). Receptive knowledge of intensifying adjectival compounds: Belgian French-speaking CLIL and non-CLIL learners of Dutch and English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(5), 614-638. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1720592>.
- Henriksen, B. (1999). THREE DIMENSIONS of VOCABULARY DEVELOPMENT. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2). <https://doi.org/10.1017/S0272263199002089>.
- Heras, A., & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1). <https://doi.org/10.1177/1362168814541736>.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2000a). The dynamics of third language acquisition. En J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe. The acquisition of a third language* (pp. 84-98). Multilingual Matters.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2000b). The dynamics of third language acquisition. En J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe. The acquisition of a third language* (pp. 84-98). Multilingual Matters.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). The dynamics of third language acquisition. En J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language. Bilingual education and bilingualism*. (pp. 84-98). Multilingual Matters.
- Hermoso Vega, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Hernández Muñoz, N. (2005). La disponibilidad léxica: una herramienta fronteriza para el estudio del léxico en Lingüística y Psicología. En E. Díez Villoria, B. Zubiauz de Pedro, & M. Á. Mayor Cinca (Eds.), *Estudio sobre la adquisición del lenguaje* (pp. 942-953). Universidad de Salamanca.

- Hernández Muñoz, N., & Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. Del Barrio De la Rosa (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (Número January 2017, pp. 99-122). Edizioni Ca'Foscari.
- Hery, I. S. P., & Abas, I. H. (2020). The role of gender in vocabulary acquisition through nursery rhymes among young EFL learners in Indonesia. *Journal of Critical Reviews*, 7(15), 5959-5969. <https://www.researchgate.net/publication/344578772>.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017). La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: aplicación en un contexto universitario sinohablante. *SinoELE*, 16.
- Hilton, C., & Hyder, M. (1995). *Vocabulary (Getting to grips with)*. BPP Letts Educational Ltd.
- Hilton, H. (2007). La compétence lexicale en production orale. *Actes du colloque DILTEC, recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*, 1-10.
- Hilton, H. (2008). The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency. *Language Learning Journal*, 36(2). <https://doi.org/10.1080/09571730802389983>.
- Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/13670069010050010101>.
- Holec, H. (1994). Compétence lexicale et acquisition/apprentissage. *Lexique et didactique du français langue étrangère*.
- Horst, M. (2013). Mainstreaming second language vocabulary acquisition. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 16(1).
- Horst, M., & Cobb, T. (2006). Éditorial: Acquisition du vocabulaire d'une langue seconde. En *Canadian Modern Language Review* (Vol. 63, Numéro 1, pp. 1-12). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.1>.
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange : Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2).

- Housen, A., Janssens, S., & Pierrard, M. (2001). *Frans en Engels als Vreemde Talen in Vlaamse Scholen*. VUB Press.
- Hu, H.-C., & Nation, P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. En *Reading in a Foreign Language* (Vol. 13).
- Hufeisen, B. (1998). L3: Stand der Forschung: Was bleibt zu tun? En B. Hufeisen & B. Lindemann (Eds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (pp. 169-184). Stauffenburg Verlag.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). 14. How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. <https://doi.org/10.1075/hsm.6.20huf>.
- Inter\_ECODAL. (s. f.). <https://www.upf.edu/web/ecodal>. Fecha de consulta: 10/08/2023.
- Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2011). Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education. En *PROCLIL, European Commission*. [https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat\\_aufsaeetze/clilimplementation.pdf](https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf).
- Izquierdo Gil, M. C. (2003). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Valencia.
- Jaensch, C. (2008). L3 acquisition of articles in German by native Japanese speakers. En R. Slabakova, J. Rothman, P. Kempchinsky, & E. Gravruseva (Eds.), *Proceedings of Generative Approaches to Second Language Acquisition 2007* (pp. 81-89). Cascadilla Press.
- Jaensch, C. (2013). Third language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(1), 73-93. <https://doi.org/10.1075/lab.3.1.04jae>.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Cross-linguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Jensen, I. N. (2022). *Crosslinguistic influence in third language acquisition*. [Tesis doctoral, The Arctic University of Norway (UiT)].

- Jessner, U. (2007). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. En *Language Teaching* (Vol. 41, Número 1, pp. 15-56). <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(01), 15-56.
- Jiang, N. (2004). Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition. En P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a Second Language Selection, acquisition, and testing* (Vol. 10, pp. 101-126). John Benjamins Publishing Company.
- Jiménez Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 24(1).
- Jiménez Catalán, R. M. (2003). *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages* (R. M. Jiménez Catalán, Ed.). Palgrave Macmillan.
- Jiménez Catalán, R. M. (2010). Gender Tendencies in EFL across Vocabulary Tests. En R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages* (pp. 117-128). Palgrave Macmillan.
- Jiménez Catalán, R. M. (2014). *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (Vol. 17). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7158-1>.
- Jiménez Catalán, R. M., Agustín LLach, M. P., Fernández Fontecha, A., & Canga Alonso, A. (2014). The effect of age on EFL learners' lexical availability: word responses to the cue words «town» and «countryside». En R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical availability in English and Spanish as second language* (pp. 37-51). Springer.
- Jiménez Catalán, R. M., & Fernández Fontecha, A. (2019). Lexical Availability Output in L2 and L3 EFL Learners: Is There a Difference? *English Language Teaching*, 12(2), 77. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p77>.
- Jiménez Catalán, R. M., & Fitzpatrick, T. (2014). Frequency profiles of efl learners' lexical availability. En R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical availability in English and Spanish as a second language* (pp. 83-100). Springer.
- Jiménez Catalán, R. M., & Moreno Espinosa, S. (2004). Promoting English vocabulary research in Primary and Secondary Education: test review and test selection criteria 1. *ES* (25).



- Jiménez Catalán, R. M., & Moreno Espinosa, S. (2005). Using Lex30 to measure the L2 productive vocabulary of Spanish primary learners of EFL. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 2, 27-44.
- Jiménez Catalán, R. M., & Ojeda Alba, J. (2009a). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Lenguaje y Textos*, 30, 167-176.
- Jiménez Catalán, R. M., & Ojeda Alba, J. (2009b). Girls' and Boys' Lexical Availability in EFL. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 158, 57-76. <https://doi.org/10.2143/itl.158.0.2046920>.
- Jiménez Catalán, R. M., & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The Receptive Vocabulary of EFL Learners in Two Instructional Contexts: CLIL versus non-CLIL Instruction. En Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Evidence from Research in Europe* (pp. 81-92). Multilingual Matters. <https://doi.org/doi:10.21832/9781847691675-008>.
- Jiménez Catalán, R. M., Ruiz de Zarobe, Y., & Cenoz, J. (2006). Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as vehicular language. *Vienna English Working Papers*, 15(3), 23-27.
- Jiménez Catalán, R. M., & Terrazas Gallego, M. (2008). The Receptive Vocabulary of English Foreign Language Young Learners. *Journal of English Studies*, 5. <https://doi.org/10.18172/jes.127>.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1). [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0).
- Juan Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrónica d'Investigació, Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(0). [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/voll\\_num0/](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/voll_num0/).
- Kaboody, M. Al. (2013). Second Language Motivation; The Role of Teachers in Learners' Motivation. *Journal of Academic and Applied Studies*, 3(4).
- Kallenbach, C. (1998). Da weiss ich schon, was auf mich zukommt. En B. Hufeisen & B. Lindemann (Eds.), *Tertiärsprache: Theorien, Modelle, Methoden* (pp. 47-57). Stauffenburg.

- Karimi, S. (2021). *Ordinlärning i L2-svenska: En studie om lexical inferencing och strategianvändning av andraspråkselever på Språkintröduktion och gymnasiet*. Göteborgs Universitet.
- Kassaiian, Z., & Esmae'li, S. (2011). The effect of bilinguality on L3 breadth of vocabulary knowledge and word reading skill. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8). <https://doi.org/10.4304/tpls.1.8.966-974>.
- Kaushanskaya, M., & Marian, V. (2009a). a\_Bilingualism Reduces Native-Language Interference During Novel-Word Learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 35(3). <https://doi.org/10.1037/a0015275>.
- Kaushanskaya, M., & Marian, V. (2009b). b\_The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin and Review*, 16(4). <https://doi.org/10.3758/PBR.16.4.705>.
- Kavanoz, S., & Varol, B. (2019). Measuring Receptive Vocabulary Knowledge of Young Learners of English. *Porta Linguarum*, 32, 7-22.
- Ketabi, S., & Shahraki, S. H. (2011). Vocabulary in the Approaches to Language Teaching: From the Twentieth Century to the Twenty-first. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3). <https://doi.org/10.4304/jltr.2.3.726-731>.
- Koizumi, R. (2004). Validating a productive vocabulary knowledge test for novice Japanese learners of English. *JACET summer seminar proceedings*, 4, 64-67.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications* (4.<sup>a</sup> ed.). Longman.
- Krashen, S. (1994). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. (Prentice Hall).
- Kremmel, B., & Schmitt, N. (2018). Vocabulary levels test. En J. I. Liantas, M. DelliCarpini, & J. C. Riopel (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-7). Wiley-Blackwell.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1). <https://doi.org/10.1080/17439880903561876>.

- Lacroix, H., & Alba de la Fuente, A. (2020). Asignación del género en español L3: perspectivas sobre la influencia de la adquisición y el uso en la organización del léxico multilingüe. *E-AESLA*, 6, 58-73.
- Lahuerta Galán, J., & Pujol Vila, M. (1996). La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica. En N. Sans & L. Miquel (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 117-138). Fundación Actilibre.
- Lambelet, A. (2021). Lexical diversity development in newly arrived parent-child immigrant pairs: Aptitude, age, exposure, and anxiety. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 76-94. <https://doi.org/10.1017/S0267190521000039>.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1994). *Introduction to the study of second language acquisition* (I. Molina & P. Benítez, Eds.). Gredos.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilinguismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Milenio.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 30-41. <https://doi.org/10.2174/1874913500801010030>.
- Lasagabaster, D., & Beloqui, R. L. (2015). El efecto del tipo de enfoque (AICLE versus ELE) y de metodología (libro de texto versus trabajo por proyectos) en la motivación. *Porta Linguarum*, 23.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). CLIL in Spain: implementation, results and teacher training. En *Studies in Second Language Acquisition* (Vol. 34, Número 3). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000289>.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Laufer, B. (1992). Reading in a foreign language: how does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability?. *Journal of Research in Reading*, 15(2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1992.tb00025.x>.
- Laufer, B. (1993). The effect of dictionary definitions and examples on the use and comprehension of new L2 words. *Cahiers de Lexicologie*, 63(2), 131-142.

- Laufer, B. (1994). Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3. <https://doi.org/10.4000/aile.4895>.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting vocabulary acquisition. En *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2). <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>.
- Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook*, 5(1), 223-250. <https://doi.org/10.1075/eurosla.5.11lau>.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congdon, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2). <https://doi.org/10.1191/0265532204lt277oa>.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3). <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1). <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). *Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production*. <http://appliedjournals.org/>.
- Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/026553229901600103>.
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3). <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00046>.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage , learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1).

- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4). <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En G. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (pp. 201-216). Souvenir Press.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7). <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>.
- Ley Orgánica 3/2020. *Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOMLOE)*. <https://www.boe.es>.
- Ley Orgánica 8/2013. *Ley Orgánica 8/2013 de 9 diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. <https://www.boe.es>.
- Li, P., Sepanski, S., & Zhao, X. (2006). Language history questionnaire: A Web-based interface for bilingual research. En *Behavior Research Methods* (Vol. 38, Número 2, pp. 202-210). <https://doi.org/10.3758/BF03192770>.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679275>.
- Lindqvist, C. (2006). L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues. [Tesis doctoral, Stockholms University, Estocolmo, Suecia].
- Lindqvist, C. (2017). Le développement de la taille du vocabulaire en français L2 chez les élèves suédophones. *Synergies Pays Scandinaves*, 11-12, 151-161.
- Long, M. & Richards, J. (2007). Series Editors' Preface. En Daller, H., Milton, J. & Treffers-Daller, J. (Eds), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge* (pp. 12-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lonsdale, D., & Le Bras, Y. (2009). *frequency dictionary of French. Core vocabulary for learners*. Routledge.

- López Mezquita Molina, T. (2007). La Evaluación De La Competencia Léxica: Tests de Vocabulario. Su fiabilidad y validez. *Ocean Modelling*, 22(3).
- López Morales, H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología*, 35(1).
- Lozano, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita..* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Lyster, R., Quiroga, J., & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(2). <https://doi.org/10.1075/jicb.1.2.021ys>.
- Mackey, W. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Mackey, W. F., Savard, J. G., & Ardouin, P. (1971). *Le vocabulaire disponible du français*. Paris: Didier.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance: A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77.
- Madrid Palomares, R. (2018). *La presencia del léxico en el aula de E/LE: un análisis cualitativo de las prácticas docentes*. Universitat de Barcelona.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>.
- Manga, A.-M. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, ISSN-e 1577-6921, N.º. 16, 2008, 16.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages: an introduction to content and language integrated learning for parents and young people*. University of Jyväskylä.
- Martín del Pozo, M. Á., Herrero de la Calle, M., Martín del Pozo, M. Á., & Herrero de la Calle, M. (2018). Evaluación Formativa de la Lengua de los Profesores de Science: un

- Estudio de Caso. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 279-296.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200279>.
- Martínez Agudo, J. D. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 235-261.
- Martínez-Adrián, M., & Gallardo-Del-Puerto, F. (2017). The effects of language typology on L2 lexical availability and spelling accuracy. *International Journal of English Studies*, 17(2), 63-79. <https://doi.org/10.6018/ijes/2017/2/256411>.
- Mas Álvarez, I., & Santos Palmou, X. (2014). Disponibilidad léxica y contacto del español con otras lenguas. En J. M. Santos Rovira (Ed.), *Fronteras y diálogos. El español y otras lenguas* (pp. 25-38). Axac.
- Masrai, A. (2022). The Development and Validation of a Lemma-Based Yes/No Vocabulary Size Test. *SAGE Open*, 12(1).  
<https://doi.org/10.1177/21582440221074355>.
- Masrai, A., & Milton, J. (2015). An Investigation of the Relationship between L1 Lexical Translation Equivalence and L2 Vocabulary Acquisition. *International Journal of English Linguistics*, 5(2). <https://doi.org/10.5539/ijel.v5n2p1>.
- Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2011). To CLIL or not to CLIL? The Case of the 3<sup>rd</sup> Experimental Primary School in Evosmos. *Language Learning/Teaching-Education*, 2, 215-234.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.<sup>a</sup> ed.). Pearson Educación.
- Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Second Language Research*, 6(2).  
<https://doi.org/10.1177/026765839000600204>.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. En G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge University Press.
- Meara, P., & Fitzpatrick, T. (2000). Lex30: An improved method of assessing productive vocabulary in an L2. *System*, 28(1). [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00058-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00058-5).

- Meara, P., & Jones, G. (1988). Vocabulary Size as a Placement Indicator. En *In: Grunwell, Pamela, Ed. Applied Linguistics in Society. Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics (20th, ottingham, England, United Kingdom, September 1987)*. British Studies in Applied Linguistics, 3.
- Meara, P., & Jones, G. (1990). *Eurocentres vocabulary size test 10 KA*. Eurocentres.
- Meara, P., & Milton, J. (2003). *X\_Lex. The Swansea levels test*. Express.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Mei, A. Y. L. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía.*, 2(51), 11-23.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. En N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge University Press.
- Mendoza Valladares, J. L. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), 43-59.
- Merikivi, R., & Pietilä, P. (2014). Vocabulary in CLIL and in mainstream education. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 487-497. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.3.487-497>.
- Mickan, A., McQueen, J. M., & Lemhöfer, K. (2020). Between-language competition as a driving force in foreign language attrition. *Cognition*, 198(104218). <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104218>.
- Milla Lara, M. D. (2019). *The effects of Content and Language Integrated Learning in monolingual communities: a large-scale evaluation in Andalusia*. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén].
- Milton, J. (2006). Language Lite? Learning French Vocabulary in School. *Journal of French Language Studies*, 16(2). <https://doi.org/10.1017/S0959269506002420>.



- Milton, J. (2007). Lexical profiles, learning styles and the construct validity of lexical size tests. En H. Daller, J. Milton, & J. Treffers-Daller (Eds.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 47-58). 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*, 18(3). <https://doi.org/10.1017/S0959269508003487>.
- Milton, J. (2009). Measuring second language vocabulary acquisition. En *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.677623>.
- Milton, J. (2010). The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. En I. Vedder, I. Bartning, & M. Martin (Eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research* (pp. 211-232). European Second Language Association.
- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. *L2 Vocabulary Acquisition, Knowledge and Use: New Perspectives on Assessment and Corpus Analysis*.
- Milton, J., & Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages. En *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition: The Interface Between Theory and Application*. <https://doi.org/10.1057/9780230242258>.
- Milton, J., & Alexiou, T. (2010). Developing a vocabulary size test in Greek as a foreign language. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected papers*, GALA, 307-318.
- Milton, J., & Fitzpatrick, T. (2014). *Dimensions of vocabulary knowledge*. Palgrave Macmillan.
- Milton, J., & Meara, P. (1998). Are the british really bad at learning foreign languages? *Language Learning Journal*, 18(1). <https://doi.org/10.1080/09571739885200291>.
- Milton, J., & Vassiliu, P. (2000). Frequency and the lexis of low level EFL texts. *Open Journal System*, 13.

- Milton, J., Wade, J., & Hopkins, N. (2010). Aural word recognition and oral competence in English as a foreign language. En *Insights into Non-Native Vocabulary Teaching and Learning*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Datos estadísticos del estudio de Lenguas Extranjeras en España*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>. (28/04/2022).
- Miralpeix Pujol, I. (2008). *The influence of age on vocabulary acquisition in english as a foreign language*. Universitat de Barcelona.
- Mohamad Maskor, Z., & Baharudin, H. (2016). Receptive Vocabulary Knowledge or Productive Vocabulary Knowledge in Writing Skill, Which One Important? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 264-271. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v6-i11/2395>.
- Molina Gómez, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC). *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*.
- Molnár, T. (2008). Second Language versus Third Language Acquisition: a comparison of the English lexical competence of monolingual and bilingual students. *Toronto Working Papers in Linguistics (TWPL)*, 33.
- Montero Perez, M., Peters, E., Clarebout, G., & Desmet, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 18(1).
- Montero-Saiz Aja, A. (2021). Gender-based Differences in EFL Learners' Language Learning Strategies and Productive Vocabulary. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 7(2), 83-107. <https://doi.org/10.31261/tapsla.8594>.
- Mora Ramos, I. (2014). Análisis del tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de sección Bilingüe y no Bilingüe de Educación Primaria. *Campo Abierto: Revista de educación*, 33(2), 11-28.
- Moreno Espinosa, S. (2009). Young learner's L2 word association responses in two different learning contexts. En Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.),

- Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe* (pp. 93-111). Multilingual Matters.
- Moreno Espinosa, S. (2010). Boys' and Girls' L2 Word Associations. En *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages*. [https://doi.org/10.1057/9780230274938\\_7](https://doi.org/10.1057/9780230274938_7).
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- Moreno Fernández, F. (2012). Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas: A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 6(2), 51-59.
- Moriana Elvira, J. A., Alós Cívico, F., Alcalá Cabrera, R., Pino Osuna, M. J., Herruzo Cabrera, J., & Ruiz Olivares, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(8), 35-46.
- Morilla García, C. (2014). *Integración de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional en la enseñanza bilingüe: Un estudio comparativo de los factores psicopedagógicos que operan en la adquisición de la competencia comunicativa oral de la Lengua Extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba].
- Mulík, S. (2017). *Aprendizaje lexical en L3: el rol de L1 y L2*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Mulík, S. (2018). Adquisición de tercera lengua y de lenguas subsecuentes. *Diseminaciones*, 1, 67-78.
- Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. En S. Pastor Cesteros & Ventura. Salazar García (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 5-51). Quinta Impresión S.L.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Madrid: Paidós.
- Muñoz, C. (2003). Variation in oral skills development and age of onset. En *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. <https://doi.org/10.21832/9781853596407-009>.

- Muñoz, C. (2006). Age and the rate of foreign language learning. En *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00131.x>
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29(4). <https://doi.org/10.1093/applin/amm056>.
- Muñoz, C. (2020). Boys like games and girls like movies. Age and gender differences in out-of-school contact with English. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 33(1), 172-202.
- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torras, M. R., Tragant, E., & Victori, M. (s. f.). *En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera*. Educrea. Recuperado 7 de agosto de 2023, de <https://educrea.cl/en-torno-a-los-efectos-de-la-edad-en-el-aprendizaje-escolar-de-una-lengua-extranjera/>
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2016). Vocabulary processes. En *Handbook of Reading Research* (3).
- Najjar, N. (2020). Factors influencing lexical transfer in third language acquisition. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 137(4). <https://doi.org/10.4467/20834624SL.20.021.12983>.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. (1993). Using dictionaries to estimate vocabulary size: Essential, but rarely followed, procedures. *Language Testing*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/026553229301000102>.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>.
- Nation, I. S. P. (2008). Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques. En *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*.

- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 14(1), 6-19.
- Navarro-Pablo, M., & García, E. (2018). Are CLIL students more motivated? an analysis of affective factors and their relation to language attainment. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 29(3).
- Navés, T. (2009). Programas efectivos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). En Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: evidence from Research in Europe*. 978-1-84769-161-3.
- New, B. (2006). Lexique 3 : Une nouvelle base de données lexicales. *Actes de la Conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN 2006), avril 2006, Louvain, Belgique*.
- Nieto Moreno De Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *IJES*, 16(2), 81-101.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2021). *Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica.
- Noam, G. G., Biancarosa, G., & Dechausay, N. (2003). *Afterschool education: approaches to an emerging field*. Harvard University.
- Noreillie, A. S., Desmet, P., & Peters, E. (2020). Factors predicting low-intermediate french learners' vocabulary use in speaking tasks. *Canadian Modern Language Review*, 76(3), 194-217. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2019-0018>.
- Noughabi, M. A. (2017). The Effect of Meaning-Focused Listening Input on Iranian Intermediate EFL Learners' Productive Vocabulary Size. *Journal of Education and Practice*, 8(15), 141-149.
- Odlin, T. (1989). Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. By Terence Odlin. En *Cambridge University Press*.

- Ojeda Alba, J., & Jiménez Catalán, R. M. (2010). Vocabulary Gender Patterns in EFL Compositions: a Cross Sectional and Longitudinal Study. *Porta Linguarum*, 9-27.
- Ovtcharov, V., Cobb, T., & Halter, R. (2006). La richesse lexicale des productions orales: Mesure fiable du niveau de compétence langagière. *Canadian Modern Language Review*, 63(1). <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.107>.
- Palacios Martínez, I. (dir.), Alonso Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzies, Y., Fernández Polo, F. X., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez Rodríguez, Y., & Varela Pérez, J. R. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas (DICENLEN)*. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/lengua-extranjera>
- Palacios Martínez, I. M. (2014). La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados? *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 32, 20-28.
- Palapanidi, K. (2019). La disponibilidad léxica como instrumento de evaluación léxica de aprendices griegos de ELE. *Verba Hispanica*, 27(1), 47-71. <https://doi.org/10.4312/VH.27.1.47-71>.
- Palmberg, R. (1987). How Much English Vocabulary Do Swedish-Speaking Primary-School Pupils Know before Starting to Learn English at School? En H. Ringbom (Ed.), *Foreign Language Learning and Bilingualism* (pp. 89-97). Publications of the Research Institute of the Åbo Akademi Foundation.
- Paredes García, F. (2014). A vueltas con la selección de “centros de interés” en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 8(4).
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. En *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 174-200). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524643.013>.
- Pérez, A., Lorenzo, F., & Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond lingua franca: key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15(4). <https://doi.org/10.1007/s10993-015-9386-7>.

- Pérez Basanta, C. (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En S. Salaberri (Ed.), *Lingüística Aplicada para Segundas Lenguas* (pp. 262-306). Universidad de Almería.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 29.
- Pérez Cañado, M. L., & Lancaster, N. K. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3). <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (Vol. 15, Número 3). <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>.
- Pérez-Vidal, C., & Roquet, H. (2015). The linguistic impact of a CLIL Science programme: An analysis measuring relative gains. *System*, 54, 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.004>.
- Perines Véliz, H. (2021). La investigación educativa y su (des) conexión con la práctica docente: algunos aportes para su optimización. En D. San Martín (Ed.), *Investigación educativa desde la escuela: Propuestas y desafíos*. Centro de Investigación Escolar y Desarrollo, CIED.
- Peters, E., Heynen, E., & Puimège, E. (2016). Learning vocabulary through audiovisual input: The differential effect of L1 subtitles and captions. *System*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.10.002>.
- Peters, E., Noreillie, A. S., Heylen, K., Bulté, B., & Desmet, P. (2019). The Impact of Instruction and Out-of-School Exposure to Foreign Language Input on Learners' Vocabulary Knowledge in Two Languages. *Language Learning*, 69(3), 747-782. <https://doi.org/10.1111/lang.12351>.
- Peters, E., Velghe, T., & Van Rompaey, T. (2015). A post-entry English and French vocabulary size for Flemish learners. *EALTA*, Copenhagen, Denmark.
- Peters, E., Velghe, T., & Van Rompaey, T. (2019). The VocabLab tests. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 170(1), 53-78. <https://doi.org/10.1075/itl.17029.pet>.

- Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3). <https://doi.org/10.1017/S0272263117000407>.
- Pignot-Shahov, V. (2012). Measuring L2 Receptive and Productive Vocabulary Knowledge. *Language studies working papers*, 4.
- Piquer-Píriz, A. M., & Boers, F. (2019). La lingüística cognitiva y sus aplicaciones a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. <https://doi.org/10.4324/9781315622842-3>.
- Píriz Rico, B. (2015). *Unfolding individual differences in the CLIL Primary classroom: comparing «social science» and «natural science» a study of motivation, anxiety and willingness to communicate in 5th grade in Extremadura*. Trabajo Fin de Máster: Universidad de Extremadura.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3). <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/026553229301000308>.
- Read, J. (1997). Vocabulary and testing. En N. Schmitt, N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 303-320). Cambridge University Press.
- Read, J. (2000). Assessing Vocabulary. En *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511732942>.
- Read, J., & Chapelle, C. A. (2001). A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*, 18(1). <https://doi.org/10.1177/026553220101800101>.
- Ribeiro Guevara, S. (2021). *¿Qué es un segundo idioma (L2)?* Recuperado el 31 de julio de 2021 de <https://www.yubrain.com/humanidades/linguistica/segundo-idioma/>.
- Richards, J. C. (1976). Procedural and Declarative Knowledge in Vocabulary Learning: Communication and the Language Learner's Lexicon. En T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 229-262). Ablex Publishing Corporation.



- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. En *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd ed.). Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>.
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. En E. Kellerman & M. Sharwood-Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. (pp. 150-162). Pergamon Press.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 59-68). Multilingual Matters Limited.
- Robles García, P. (2019). Competencia léxica y oportunidades de aprendizaje léxico en el aula de lenguas: una aproximación teórica. *Lengua y Habla*, 23, 157-182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511966657009>.
- Rothman, J., Alonso, J. G., & Puig-Mayenco, E. (2019). Third language acquisition and linguistic transfer. En *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. <https://doi.org/10.1017/9781316014660>.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje Integrado de Contenidos Curriculares en Inglés Lengua Extranjera: Diferencias con el Aprendizaje del Inglés como Asignatura. En *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos*.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Which language competencies benefit from CLIL? An insight into Applied Linguistics research. *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts*, 129-153.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Jiménez Catalán, R. M. (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. (Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán, Eds.). Multilingual Matters.
- Samer Mahmoud, A.-Z. (2018). The Impact of Exposure to English Language on Language Acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4).
- Samper Hernández, N. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. ASELE.
- Samper Padilla, J. A. (2006). Disponibilidad léxica y sociolingüística. En J. L. Blas Arroyo, M. Casanova Ávalos, & M. Velando Casanova (Eds.), *Discurso y sociedad:*

*contribuciones al estudio de la lengua en contexto social* (pp. 99-120).  
<https://doi.org/10.6035/estudisfilologics.2006.23>

Sánchez Lobato, J. (2009). *Nuevo español 2000* (5.<sup>a</sup> ed.). Sociedad General Española de Librería.

Sánchez-García, R., & Pavón-Vázquez, V. (2021). Students' Perceptions on the Use of Project-Based Learning in CLIL: Learning Outputs and Psycho-Affective Considerations. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 14(1), 69-98. <https://doi.org/10.5294/laclil.2021.14.1.3>.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2011). *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Universidad de Cádiz.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2021). Reflexiones en torno a la disponibilidad léxica en ELE: Cuestiones historiográficas, problemas metodológicos y retos de futuro. En M. Serrano Zapata & Calero Fernández M<sup>a</sup> Ángeles (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 19-45). Tirant Humanidades.

Santos Díaz, I. C. (2015). El impacto de las estancias en el extranjero en el léxico disponible en francés e inglés de estudiantes de postgrado. *E-Aesla*, 1.

Santos Díaz, I. C. (2017). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27, 122-139.

Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E., & Romero Oliva, M. F. (2020a). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 33, 75-93.

Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E., & Romero Oliva, M. F. (2020b). Lexical availability and spelling knowledge: An empirical study based on the influence of social factors. *Onomazein*, 47, 27-45. <https://doi.org/10.7764/ONOMAZEIN.47.02>.

Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E., & Romero Oliva, M. F. (2020c). Relación entre la exposición informal a una lengua extranjera (Inglés y Francés) y la competencia léxica. En M. Farneste, A. Planciska, & E. Vladimirska (Eds.), *Language for international communication: linking interdisciplinary perspectives* (Vol. 3, pp. 431-439). University of Latvia Press.

- Santos Palmou, X. (2017). *Métodos de selección léxica aplicados a la enseñanza. El vocabulario fundamental del Español*. Universidad de Salamanca.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21(1). <https://doi.org/10.1017/s0142716400001028>.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 18(2), 199-219. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3586690>.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48(2). <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00042>.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. *Language Teaching*, 52(2), 261-274. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000053>.
- Schmitt, N., Cobb, T., Horst, M., & Schmitt, D. (2017). How much vocabulary is needed to use English? Replication of van Zeeland & Schmitt (2012), Nation (2006) and Cobb (2007). *Language Teaching*, 50(2). <https://doi.org/10.1017/S0261444815000075>.
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *Modern Language Journal*, 95(1). <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. En *Language Teaching* (Vol. 47, Número 4). <https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88. <https://doi.org/10.1177/026553220101800103>.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602. <https://doi.org/10.2167/beb461.0>.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). Language Acquisition: The Age Factor 2nd. *Tandskador och tandskydd hos ishockeyspelare.*, 32(3).
- Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2). <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>.
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a Foreign Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(04), 577. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990039>.
- Strasser, K., Río, F. Del, & Larraín, Y. A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología*, 34(2), 221-225.
- Sunderland, J. (2000). Research into gender in language education: Lingering problems and new directions. *The Language Teacher*, 24(7), 8-10.
- Sunderland, J. (2010). Theorizing Gender Perspectives in Foreign and Second Language Learning. En *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages*. [https://doi.org/10.1057/9780230274938\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230274938_1).
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1). <https://doi.org/10.1017/S0958344013000232>.
- Sutarsyah, C., Nation, P., & Kennedy, G. (1994). How useful is eap vocabulary for esp? a corpus based case study. *RELC Journal*, 25(2). <https://doi.org/10.1177/003368829402500203>.
- Tarone, E., & Swierzbin, B. (2009). *Exploring Learner Language*. Oxford University Press.

- Tejedor Fernández, M. (2015). *La metodología CLIL y el desarrollo de estrategias de aprendizaje en Educación Primaria*. Trabajo Fin de Grado: Universidad de Valladolid.
- Terrazas Gallego, M., & Agustín Llach, M. P. (2009). Exploring the Increase of Receptive Vocabulary Knowledge in the Foreign Language: A Longitudinal Study. *IJES*, 9(1), 113-133.
- Thomas, P. (2019). *La influencia interlingüística. Estudio de caso: la influencia de otras lenguas en la adquisición del español por aprendices flamencos*. [Tesis doctoral, University of Ghent].
- Tolchinsky, L. (2019). Evolving Structure of Descriptive Texts and Learners' Abilities. *Journal of Literacy Research*, 51(3). <https://doi.org/10.1177/1086296X19858354>.
- Tomé Cornejo, C. (2010). *Aspectos metodológicos de los estudios de disponibilidad léxica. Los centros de interés*. Universidad de Salamanca.
- Tomé Cornejo, C. (2016). Disponibilidad Léxica y enseñanza de vocabulario. En N. Dominguez García, C. Fernández Juncal, & J. L. García Alonso (Eds.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (Estudios Filológicos, Vol. 344). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tomoschuk, B., Duyck, W., Hartsuiker, R. J., Ferreira, V. S., & Gollan, T. H. (2021). Language of instruction affects language interference in the third language. *Bilingualism*, 24(4). <https://doi.org/10.1017/S1366728921000043>.
- Tragant, E. (2006). Language learning motivation and age. En *Age and the Rate of Foreign Language Learning*.
- Trang Nguyen, D. (2021). *The relationship between guessing from context, frequency of exposure, and vocabulary acquisition: An investigation into Vietnamese English learners' incidental learning from reading a graded reader*. [Tesis doctoral, Nottingham Trent University].
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Truscott, J., & Sharwood Smith, M. (2019). *The Internal Context of Bilingual Processing*. (Vol. 8). John Benjamins Publishing Company.

- Tskhovrebova, E., Zufferey, S., & Tribushinina, E. (2022). French-speaking teenagers' mastery of connectives: the role of vocabulary size and exposure to print. *Applied Psycholinguistics*, 43(5), 1141-1163. <https://doi.org/10.1017/S0142716422000303>.
- Van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2012). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4). <https://doi.org/10.1093/applin/ams074>.
- Vandenberghe, B., Perez, M. M., Reynvoet, B., & Desmet, P. (2019). The role of Event-Related Potentials (ERPs) as sensitive measures in L2 vocabulary acquisition research. *Journal of the European Second Language Association*, 3(1), 35-45. <https://doi.org/10.22599/jesla.60>.
- Verlinde, S., & Selva, T. (2001). Nomenclature de dictionnaire et analyse de corpus. *Cahiers de Lexicologie: Revue Internationale de Lexicologie et Lexicographie*, 79, 113-139.
- Walters, J. (2012). Aspects of validity of a test of productive vocabulary: Lex30. *Language Assessment Quarterly*, 9(2). <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.625579>.
- Wang, Y., & Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.013>.
- Ward, J. W. (1999). How large a vocabulary do EAP engineering students need? *En Reading in a Foreign Language*, 12(2).
- Waring, R. (1997). A comparison of the receptive and productive vocabulary sizes of some second language learners. *Immaculata occasional papers of Notre Dame Seishin University*, 1, 53-68.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1). <https://doi.org/10.1017/S0272263105050023>.

- Webb, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. *Language Learning Beyond the Classroom*. <https://doi.org/10.4324/9781315883472-24>.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Webb, S., & Rodgers, M. P. H. (2009). The lexical coverage of movies. *Applied Linguistics*, 30(3), 407-427. <https://doi.org/10.1093/applin/amp010>.
- Wei, L. (2021). Key concepts in Applied Linguistics. *Elia*, 21, 163-177. <https://doi.org/10.12795/elia.2021.i21.06>.
- West, M. (1953). *general service list of English words*. Longman, Green.
- Wiesemes, R. (2009). Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Post-method Pedagogies? En *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. <https://doi.org/10.21832/9781847691675-006>.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. Edward Arnold: London.
- Xanthou, M. (2011). The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 116-126.
- Ytsma, J. (2001). Towards a typology of trilingual primary education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 11-22.
- Yu, L., & Oldin, T. (2015). *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning* (L. Yu & T. Odlin, Eds.). Multilingual Matters.
- Zare, M., & Mobarakeh, S. D. (2013). Effects of bilingualism on L3 vocabulary learning among Iranian EFL learners. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 13(1).
- Zareva, A., Schwanenflugel, P., & Nikolova, Y. (2005). Relationship between lexical competence and language proficiency: Variable sensitivity. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(4), 567-595. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050254>.
- Zhao, W. (2014). *Perspectivas de la transferencia del español como L3*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

---

## *Anexos*

---



# ANEXO I

## CUESTIONARIO DEL PERFIL GENERAL DEL ALUMNADO

Estimados alumnos/as: mediante este cuestionario se pretende conocer algunos aspectos relacionados con vuestra experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto del inglés como del francés. Estas respuestas serán usadas exclusivamente con fines científicos y en ningún caso se utilizarán vuestros nombres.

*Muchas gracias por vuestra colaboración.*

### 1. DATOS DEL ALUMNO/A

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellidos: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Género: Niño  Niña  Curso: 6º Primaria Sección Bilingüe

Sección No-Bilingüe

- Lengua Materna:  ESPAÑOL  OTRA: \_\_\_\_\_
- Si la lengua materna de tus padres es diferente del español, indica cuál es a continuación:

Lengua materna del padre	
Lengua materna de la madre	

- Si la lengua de comunicación normal en tu casa no es el español, indica cuál es la lengua que utilizas: \_\_\_\_\_
- ¿Conoces **otra lengua extranjera** aparte del inglés o francés?

¿Cuál? \_\_\_\_\_ y ¿cómo la has aprendido? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES CON LENGUAS (Francés)

- ¿Cuántos años llevas estudiando **Francés**?: \_\_\_\_\_
- ¿Tienes relación con personas que hablen Francés en tu entorno habitual?  
 NO     SÍ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- ¿Estudias Francés **fuera del colegio**? (Por ejemplo en clases particulares, academia, etc.)  
 NO     SÍ (en ese caso responde a la tabla a continuación)

¿Dónde?	¿Cuánto tiempo?
<input type="checkbox"/> Academia privada	<input type="checkbox"/> Meses (nº __) <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 o más
<input type="checkbox"/> Clases Particulares	<input type="checkbox"/> Meses (nº __) <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 o más
<input type="checkbox"/> Clases extraescolares en el colegio	<input type="checkbox"/> Meses (nº __) <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 o más
<input type="checkbox"/> Otro (indica cuál) _____	<input type="checkbox"/> Meses (nº __) <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 o más

- Entre las aficiones y hobbies habituales que realizas en tu tiempo libre, ¿**practicas Francés fuera de clase o del colegio**? ¿De qué manera? y ¿con qué frecuencia?

(Marca con una X las que sí realizas y completa el tiempo que le dedicas a cada una)

Veo películas en francés	<input type="checkbox"/>	__ hora/s   __ día/s a la semana __ hora/s   __ vez/ces por mes
Escucho música en francés	<input type="checkbox"/>	__ hora/s   __ día/s a la semana __ hora/s   __ vez/ces por mes
Veo alguna serie o canal de televisión en francés	<input type="checkbox"/>	__ hora/s   __ día/s a la semana __ hora/s   __ vez/ces por mes
Utilizo un chat para hablar con amigo/as franceses o que hablan francés	<input type="checkbox"/>	__ hora/s   __ día/s a la semana __ hora/s   __ vez/ces por mes
Otras (Por favor, indica cuáles):	<input type="checkbox"/>	__ hora/s   __ día/s a la semana __ hora/s   __ vez/ces por mes
Ninguna	<input type="checkbox"/>	

### 3. EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES CON LENGUAS (Inglés)

- ¿Cuántos años llevas estudiando **Inglés**?: \_\_\_\_\_
- ¿Tienes relación con personas que hablen Inglés en tu entorno habitual?  
 NO     SÍ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- ¿Estudias Inglés **fuera del colegio**? (Por ejemplo en clases particulares, academia, etc.)  
 NO     SÍ (*en ese caso responde a la tabla a continuación*)

¿Dónde?	¿Cuánto tiempo?
<input type="checkbox"/> Academia privada	<input type="checkbox"/> Meses (nº __) <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 o más
<input type="checkbox"/> Clases Particulares	<input type="checkbox"/> Meses (nº __) <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 o más
<input type="checkbox"/> Clases extraescolares en el colegio	<input type="checkbox"/> Meses (nº __) <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 o más
<input type="checkbox"/> Otro (indica cuál) _____	<input type="checkbox"/> Meses (nº __) <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 o más

- Entre las aficiones y hobbies habituales que realizas en tu tiempo libre, **¿practicás Inglés fuera de clase o del colegio?** ¿De qué manera? y ¿con qué frecuencia?

(Marca con una X las que sí realizas y completa el tiempo que le dedicas a cada una)

Veo películas en inglés		__ hora/s __ día/s a la semana __ hora/s __ vez/ces por mes
Escucho música en inglés		__ hora/s __ día/s a la semana __ hora/s __ vez/ces por mes
Veo alguna serie o canal de televisión en inglés		__ hora/s __ día/s a la semana __ hora/s __ vez/ces por mes
Utilizo un chat para hablar con amigo/as ingleses o que hablan inglés		__ hora/s __ día/s a la semana __ hora/s __ vez/ces por mes
Otras (Por favor, indica cuáles):		__ hora/s __ día/s a la semana __ hora/s __ vez/ces por mes
Ninguna		








¡Muchas gracias!




## ANEXO II

### CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN

A continuación nos gustaría que expresaras tu opinión sobre las siguientes frases, marcando una X en la casilla que mejor describe tu grado de acuerdo o desacuerdo siguiendo la escala que te mostramos y tal como puedes ver en el ejemplo:

	GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO
	Completamente de acuerdo
	En parte de acuerdo
	En parte en desacuerdo
	Completamente en desacuerdo


**Ejemplo:**



Las hamburguesas son poco saludables		X		
--------------------------------------	--	---	--	--

*Muchas gracias por tu ayuda.*

#### 1. MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN GENERAL



Aprender idiomas es muy divertido				
Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en otro idioma				
En general, me gusta tener que ir al cole				
Creo que se me da bien aprender idiomas				
Tengo la suerte de estar estudiando en el mejor colegio de Badajoz				
Me gustaría hacer amigos de otros países				
Seguro que a final de curso tengo buenísimas notas				
No me importa si no aprendo un idioma perfecto, sólo me gustaría aprender lo suficiente para mis estudios				

## 2. MOTIVACIÓN HACIA EL INGLÉS



Aprender inglés es importante para mí para poder ver películas y escuchar música en este idioma				
Cuando sea mayor me vendrá bien saber inglés para conseguir un buen trabajo				
Aprender inglés a menudo es aburrido				
Me gustaría viajar o vivir en un país de habla inglesa				
Tengo la intención de trabajar mucho para mejorar mi inglés				
Me gustaría hablar inglés igual de bien que hablo español				
Profesionalmente no conseguiré nada a menos que hable un buen inglés				
Realmente me gusta estudiar inglés, me pasaría horas y horas aprendiendo				
Aprender inglés es una de las cosas más importantes para mí en este momento				
Mis padres quieren que estudie inglés un montón				
Sinceramente, la "teacher" me parece aburrida				
Me da vergüenza salir voluntario y hablar en inglés				
Para mis padres es súper importante que aprenda inglés				
No me siento muy seguro cuando hablo o escribo en inglés				
Mis padres piensan que el inglés es el futuro				
No estoy nada cómodo/a en clase de inglés				
Mi "teacher" es la mejor profe del mundo mundial				
Se me da genial el inglés				

Thank  
you

### 3. MOTIVACIÓN HACIA EL FRANCÉS



Aprender francés es importante para mí para poder ver películas y escuchar música en este idioma				
Cuando sea mayor me vendrá bien saber francés para conseguir un buen trabajo				
Aprender francés a menudo es aburrido				
Me gustaría viajar o vivir en un país de habla francesa				
Tengo la intención de trabajar mucho para mejorar mi francés				
Me gustaría hablar francés igual de bien que hablo español				
Profesionalmente no conseguiré nada a menos que hable un buen francés				
Realmente me gusta estudiar francés, me pasaría horas y horas aprendiendo				
Aprender francés es una de las cosas más importantes para mí en este momento				
Mis padres quieren que estudie francés un montón				
Sinceramente, la profe de francés me parece aburrida				
Me da vergüenza salir voluntario y hablar en francés				
Para mis padres es súper importante que aprenda francés				
No me siento muy seguro cuando hablo o escribo en francés				
Mis padres piensan que el francés es el futuro				
No estoy nada cómodo/a en clase de francés				
Mi profe de francés es la mejor profe del mundo mundial				
Se me da genial el francés				



# ANEXO III

## TEST DE VOCABULARIO RECEPTIVO EN INGLÉS: *Vocabulary Levels Test (VLT)*

1,000 WORD LEVEL TEST  
2005/2006

COLEGIO \_\_\_\_\_

CURSO \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

APELLIDOS \_\_\_\_\_ NOMBRE \_\_\_\_\_

Este es un test de vocabulario. En la parte izquierda te presentamos grupos de seis palabras inglesas y a su derecha, la traducción en castellano de sólo tres de ellas.

**Escribe** junto a cada palabra en castellano, el **número** de la palabra inglesa que tenga el mismo significado. Observa el siguiente ejemplo:

EJEMPLO	→	RESPUESTA CORRECTA
1 dog 2 house            ___ negro 3 girl                ___ nariz 4 fork                ___ casa 5 black 6 nose		1 dog 2 house            ___ 5 negro 3 girl                ___ 6 nariz 4 fork                ___ 2 casa 5 black 6 nose

1 could  
 2 during            \_\_\_ podía/pude  
 3 this                \_\_\_ durante  
 4 piece              \_\_\_ para  
 5 of  
 6 in order to

1 indeed  
 2 what                \_\_\_ mi  
 3 along                \_\_\_ en efecto  
 4 my                   \_\_\_ algo  
 5 some  
 6 away

1 church  
 2 scene                \_\_\_ coche  
 3 hour                \_\_\_ problema  
 4 trouble              \_\_\_ hecho  
 5 fact  
 6 car

1 meet  
 2 leave                \_\_\_ poner  
 3 put                   \_\_\_ dar  
 4 give                 \_\_\_ utilizar  
 5 use  
 6 begin

1 wind  
 2 room                \_\_\_ hombre  
 3 line                 \_\_\_ línea  
 4 enemy               \_\_\_ noche  
 5 night  
 6 man

1 kill  
 2 reply                \_\_\_ avanzar  
 3 advance            \_\_\_ responder  
 4 appoint             \_\_\_ matar  
 5 divide  
 6 receive

1 moment  
 2 separate            \_\_\_ separado  
 3 worse                \_\_\_ momento  
 4 free                  \_\_\_ amarillo  
 5 heavy  
 6 yellow

1 spring  
 2 danger              \_\_\_ hermana  
 3 stone                \_\_\_ peligro  
 4 product             \_\_\_ piedra  
 5 sister  
 6 subject

1 example  
 2 breadth             \_\_\_ anchura  
 3 fear                  \_\_\_ miedo  
 4 desert                \_\_\_ ayuntamiento  
 5 bit  
 6 town hall

1 surround  
 2 shoot                \_\_\_ quedar bien  
 3 paint                \_\_\_ advertir  
 4 fit                    \_\_\_ disparar  
 5 command  
 6 warn

## ANEXO IV

### **TEST DE VOCABULARIO RECEPTIVO EN FRANCÉS:**

#### *Test de la Taille du Vocabulaire (TTV)- 1k*

Este es un test de vocabulario en francés. En la parte izquierda te presentamos grupos de 6 palabras en este idioma y a su derecha la traducción al español de sólo 3 de ellas. **Escribe** junto a cada palabra en español, **el número** de la palabra francesa que tenga el mismo significado. Observa el siguiente ejemplo:

EJEMPLO	
1. Aimer	
2. Jouer	___ amar
3. Sortir	___ contar
4. Travailler	___ trabajar
5. Raconter	
6. Utiliser	



EJEMPLO	
1. Aimer	
2. Jouer	__1__ amar
3. Sortir	__5__ contar
4. Travailler	__4__ trabajar
5. Raconter	
6. Utiliser	

1. Chambre
  2. Heure
  3. Jeune
  4. Lieu
  5. Rue
  6. Voyage
- \_\_\_ Calle  
 \_\_\_ Habitación  
 \_\_\_ Viaje

1. Appel
  2. Chance
  3. Façon
  4. Prix
  5. Route
  6. Tête
- \_\_\_ Cabeza  
 \_\_\_ Forma, manera  
 \_\_\_ Precio, premio

1. Acheter
  2. Choisir
  3. Interdire
  4. Regarder
  5. Tomber
  6. Voir
- \_\_\_ Caer  
 \_\_\_ Elegir  
 \_\_\_ Mirar

1. Argent
  2. Départ
  3. Environnement
  4. Journal
  5. Lettre
  6. Soir
- \_\_\_ Dinero  
 \_\_\_ Carta  
 \_\_\_ Noche

1. Age
  2. Besoin
  3. Espoir
  4. Fille
  5. Janvier
  6. Homme
- \_\_\_ Edad  
 \_\_\_ Enero  
 \_\_\_ Chica

1. Adresser
  2. Attirer
  3. Donner
  4. Mettre
  5. Souligner
  6. Trouver
- \_\_\_ Dar  
 \_\_\_ Poner  
 \_\_\_ Subrayar

1. Beau
  2. Courant
  3. Cher
  4. Même
  5. Nouveau
  6. Sûr
- \_\_\_ Caro  
 \_\_\_ Nuevo  
 \_\_\_ Seguro

1. Été
  2. Face
  3. Matin
  4. Papier
  5. Père
  6. Ville
- \_\_\_ Mañana  
 \_\_\_ Padre  
 \_\_\_ Verano

1. Arriver
  2. Croire
  3. Écouter
  4. Fermer
  5. Gagner
  6. Oublier
- \_\_\_ Cerrar  
 \_\_\_ Ganar  
 \_\_\_ Llegar

1. Bref
  2. Dangereux
  3. Frais
  4. Moyen
  5. Nombreux
  6. Prêt
- \_\_\_ Breve  
 \_\_\_ Peligroso  
 \_\_\_ Preparado, listo



# ANEXO V

## **TEST DE VOCABULARIO PRODUCTIVO EN INGLÉS: Lex30**

Instructions:

- *You have 15 minutes max to do this test*
- *There 30 words*
- *For each word, write other four words that are related to it*
- *Try not to leave any blanks*

Example

<b>Animal</b>	Elephant	Farm	Wild	tiger
---------------	----------	------	------	-------

<b>Attack</b>				
<b>Board</b>				
<b>Close</b>				
<b>Cloth</b>				
<b>Dig</b>				
<b>Dirty</b>				
<b>Disease</b>				
<b>Experience</b>				
<b>Fruit</b>				
<b>furniture</b>				
<b>Habit</b>				
<b>Hold</b>				
<b>Hope</b>				
<b>Kick</b>				
<b>Map</b>				
<b>Obey</b>				
<b>Pot</b>				
<b>Potato</b>				
<b>Real</b>				
<b>Rest</b>				
<b>Rice</b>				
<b>Science</b>				
<b>Seat</b>				
<b>Spell</b>				
<b>Substance</b>				
<b>Stupid</b>				
<b>Television</b>				
<b>Tooth</b>				
<b>Trade</b>				
<b>window</b>				

## ANEXO VI

### **TEST DE VOCABULARIO PRODUCTIVO EN FRANCÉS:**

#### **Lex30 (versión en francés)**

El test consiste en 30 palabras. Para cada una de ellas escribe 4 palabras como máximo que tú creas que están relacionadas. Dispones de 15 minutos para realizar este test.

Ejemplo: *Fleur*




<b>Fleur</b>	marguerite	plante	campagne	vert
--------------	------------	--------	----------	------

<b>1. forme</b>				
<b>2. dieu</b>				
<b>3. sérieux</b>				
<b>4. doute</b>				
<b>5. pas</b>				
<b>6. intérêt</b>				
<b>7. doux</b>				
<b>8. musique</b>				
<b>9. garder</b>				
<b>10. expérience</b>				
<b>11. force</b>				
<b>12. état</b>				
<b>13. ordre</b>				
<b>14. pensée</b>				
<b>15. système</b>				
<b>16. police</b>				
<b>17. cheval</b>				
<b>18. danger</b>				
<b>19. préparer</b>				
<b>20. position</b>				
<b>21. séparer</b>				
<b>22. soin</b>				
<b>23. religion</b>				
<b>24. affaire</b>				
<b>25. aspect</b>				
<b>26. jeu</b>				
<b>27. passer</b>				
<b>28. oeil</b>				
<b>29. tenir</b>				
<b>30. maladie</b>				

## ANEXO VII

### **PRUEBA DE DISPONIBILIDAD LÉXICA: INGLÉS**

A continuación te proponemos 6 centros de interés para que escribas todas las palabras que sepas o te acuerdes en inglés de cada uno de ellos. **Tienes 2 minutos** para completar cada grupo. No te preocupes si en alguno conoces pocas palabras.

Centro de interés 1	Centro de interés 2	Centro de interés 3
		

**Centro de interés 4**

--



**Centro de interés 5**

--






**Centro de interés 6**

--



## PRUEBA DE DISPONIBILIDAD LÉXICA: FRANCÉS

A continuación te proponemos 6 centros de interés para que escribas todas las palabras que sepas o te acuerdes en francés de cada uno de ellos. **Tienes 2 minutos** para completar cada grupo. No te preocupes si en alguno conoces pocas palabras.

Centro de interés 1	Centro de interés 2	Centro de interés 3
		

**Centro de interés 4**



**Centro de interés 5**



**Centro de interés 6**



## ANEXO VIII

### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

**Tabla 4.2.**

*Relación entre los objetivos, las hipótesis y variables de estudio*

<b>Objetivo</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables</b>
<p>✓ Medir el tamaño del vocabulario receptivo de los aprendices tanto en su primera lengua extranjera (Inglés) como en la segunda (Francés), hacer una descripción de ambos y valorar su progreso a lo largo del curso.</p>	<p>✚ H1: La muestra general de estudiantes manifiesta mejores resultados de vocabulario receptivo en inglés que en francés.</p> <p>✚ H2: El tamaño de vocabulario receptivo del total de estudiantes es mayor a final de curso que al principio en ambas lenguas.</p>	
<p>✓ Examinar la incidencia de variables como el modelo de instrucción, el género, los estudios extraescolares y actividades adicionales en la adquisición del vocabulario receptivo.</p>	<p>✚ H3: Existe relación entre el modelo de instrucción y el tamaño de vocabulario receptivo.</p> <p>Específicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ H3(a): El grupo bilingüe tiene mayor tamaño de vocabulario receptivo en francés que el grupo no-bilingüe, mientras que en inglés, el grupo no-bilingüe supera al bilingüe.</li> <li>○ H3(b): El grupo AICLE muestra un vocabulario receptivo mayor en francés que en inglés, y el grupo No-AICLE lo hace en inglés.</li> </ul>	<p>□ Modelo de instrucción.</p>

<p>✓ Examinar la incidencia de variables como el modelo de instrucción, el género, los estudios extraescolares y actividades adicionales en la adquisición del vocabulario receptivo.</p>	<p>○ H3(c): Ambos grupos de modelos de instrucción aumentan su tamaño de vocabulario receptivo en las dos lenguas.</p> <p>✚ H4: El sexo tiene influencia en los resultados de vocabulario receptivo. Específicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ H4(a): Las chicas obtienen mejores resultados en el test de vocabulario receptivo que los chicos, en las dos lenguas analizadas</li> <li>▪ H4(b): Ambos sexos muestran mayor tamaño de vocabulario receptivo en inglés que en francés.</li> <li>▪ H4(c): Tanto chicas como chicos incrementan su tamaño de vocabulario receptivo en las dos lenguas.</li> </ul> <p>✚ H5: La realización de estudios extraescolares determina el tamaño de vocabulario receptivo. Específicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ H5(a): Los estudiantes que realizan estudios extraescolares en alguna o ambas lenguas tienen mejores resultados de vocabulario receptivo tanto en inglés como en francés, que aquellos que no realizan ninguno.</li> <li>▪ H5(b): No hay diferencias de tamaño de vocabulario receptivo entre lenguas atendiendo a la</li> </ul>	<p><input type="checkbox"/> Sexo.</p> <p><input type="checkbox"/> Estudios extraescolares.</p>
---	--	--



	<p>tipología de los estudios extraescolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ H5(c): Todos los grupos de estudios extraescolares muestran una evolución mayor en su vocabulario receptivo en ambas lenguas.</li> </ul> <p>+ H6: Existe relación entre la realización de actividades adicionales en el tiempo libre y el tamaño de vocabulario receptivo en esa lengua. Específicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ H6(a): Los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas tienen mejores resultados de vocabulario receptivo que aquellos que no realizan ninguna.</li> <li>▪ H6(b): No hay diferencias de tamaño en el vocabulario receptivo entre lenguas en los grupos que realizan actividades adicionales en el tiempo libre y aquellos que no las desarrollan.</li> <li>▪ H6(c): Todos los grupos de realización de actividades adicionales muestran una evolución mayor de tamaño en el vocabulario receptivo en ambas lenguas.</li> </ul>	<p><input type="checkbox"/> Actividades adicionales.</p>
--	--	--

<p>✓ Medir el tamaño del vocabulario productivo de los aprendices tanto en su primera lengua extranjera (Inglés) como en la segunda (Francés) y describirlos.</p> <p>✓ Evaluar el progreso de dicho vocabulario productivo a lo largo del curso escolar.</p>	<p>✚ H7: La muestra general de estudiantes manifiesta mejores resultados de vocabulario productivo en inglés que en francés.</p> <p>✚ H8: El vocabulario productivo del total de estudiantes es mayor a final de curso que al principio, en ambas lenguas.</p>	
<p>✓ Comparar los resultados del vocabulario productivo de los alumnos del grupo bilingüe con los del no bilingüe en las dos lenguas extranjeras.</p>	<p>✚ H9: Existe relación entre el modelo de instrucción y el vocabulario productivo. Específicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ H9(a): El grupo bilingüe tiene mayor vocabulario productivo en francés que el grupo no-bilingüe, mientras que en inglés, el grupo no-bilingüe supera al bilingüe.</li> <li>▪ H9(b): El grupo AICLE muestra un vocabulario productivo mayor en francés que en inglés, y el grupo No-AICLE lo hace en inglés.</li> <li>▪ H9(c): Ambos grupos de modelos de instrucción aumentan su vocabulario productivo en las dos lenguas.</li> </ul>	<p><input type="checkbox"/> Modelo de instrucción.</p>
<p>✓ Explorar la incidencia de variables como el género, los estudios extraescolares y las actividades adicionales en la</p>	<p>✚ H10: El sexo tiene influencia en los resultados de vocabulario productivo. Específicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ H10(a): Las chicas obtienen mejores resultados en el test de</li> </ul>	<p><input type="checkbox"/> Sexo.</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ H12(a): Los estudiantes que realizan actividades adicionales en alguna o ambas lenguas tienen mejores resultados de vocabulario productivo que aquellos que no realizan ninguna.</li> <li>□ H12(b): No hay diferencias de vocabulario productivo entre lenguas en los grupos que realizan y no, actividades adicionales en el tiempo libre.</li> <li>□ H12(c): Todos los grupos de realización de actividades adicionales muestran una evolución de mayor vocabulario productivo en ambas lenguas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definir el vocabulario disponible de los aprendices tanto en la primera lengua extranjera (inglés) como en la segunda (francés).</li> <li>✓ Contrastar el número total de palabras y vocablos producidos por el alumnado en una y otra lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ H13: La muestra general de estudiantes manifiesta un léxico disponible mayor en inglés que en francés.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estudiar el progreso de la disponibilidad léxica de los estudiantes a lo largo del curso escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ H14: La disponibilidad léxica del total de estudiantes es mayor a final de curso que al principio, en ambas lenguas.</li> </ul>	





	<p>realizan actividades adicionales en el tiempo libre y aquellos que no las desarrollan.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ H18(c): Todos los grupos de realización de actividades adicionales muestran mayor evolución en su disponibilidad léxica en ambas lenguas.</li> </ul>	
<p>✓ Explorar la motivación de ambos grupos hacia el estudio de las lenguas extranjeras.</p>	<p>✚ H19: La muestra general tiene una motivación mayor hacia el inglés que hacia el francés.</p>	
<p>✓ Indagar en la relación entre motivación y vocabulario receptivo, productivo y disponible para contrastar si existen diferencias entre los alumnos con mayor y menor nivel de motivación en cuanto a dichos resultados léxicos.</p>	<p>✚ H20: El alumnado más motivado obtiene mejores resultados en los test de vocabulario receptivo, productivo y disponibilidad léxica de ambas lenguas.</p>	
<p>✓ Examinar la posible influencia de factores como el modelo de instrucción, el género, los estudios extraescolares y las actividades adicionales sobre la motivación.</p>	<p>✚ H21: Existe relación entre la motivación y las distintas variables analizadas.</p> <p>Específicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ H21(a): El grupo que cursa la sección bilingüe presenta más motivación general que el de la no-bilingüe.</li> <li>○ H21(b): Las chicas tienen mayor nivel de motivación general que los chicos.</li> </ul>	<p><input type="checkbox"/> Modelo de instrucción.</p> <p><input type="checkbox"/> Sexo.</p>





## ANEXO IX

### RESULTADOS DE PRUEBAS ESTADÍSTICAS

✚ Pruebas estadísticas para contrastar **diferencias significativas**:

	<b>Paramétrica</b>	<b>No paramétrica</b>
<b>2 muestras independientes</b>	<i>t</i> de Student	U de Mann-Whitney
<b>2 muestras relacionadas</b>	<i>t</i> de Student	<i>t</i> de Wilcoxon
<b>+ de 2 grupos independientes</b>	Anova de 1 factor	H de Kruskal-Wallis

Interpretación de los resultados:  $p = <0.05$  indica que sí existen diferencias significativas

✚ Pruebas estadísticas para medir el **tamaño del efecto** de la variable independiente:

	<b>Paramétrica</b>	<b>No paramétrica</b>
<b>2 muestras relacionadas</b>	<i>d</i> de Cohen	<i>g</i> de Hedges

Interpretación de los resultados:

<b>Valor</b>	<b>Tamaño del efecto</b>
0,2 - 0,5	Pequeño
0,5 – 0,8	Mediano
0,8 – 1,2	Grande
>1,2	Muy grande

## 9.1. Vocabulario Receptivo

[Fichero con gráficos y pruebas estadísticas completas](#)

## 9.2. Vocabulario Productivo

[Fichero con gráficos y pruebas estadísticas completas](#)

## 9.3. Disponibilidad Léxica

[Fichero con gráficos y pruebas estadísticas completas](#)

## 9.4. Motivación

[Fichero con gráficos y pruebas estadísticas completas](#)

## 9.5. Correlación entre dimensiones

[Fichero con gráficos y pruebas estadísticas completas](#)

(Disponibles en el enlace insertado en cada frase de “Fichero con gráficos y pruebas estadísticas completas”)