

cauce



REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 42 / 2019



Grupo de investigación
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.
Aplicación a la enseñanza en Andalucía.



eus EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es
 Centro Virtual Cervantes

Fundadores de *Cauce*:

M^a Elena Barroso Villar, Alberto Millán Chivite y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)

Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M^a. Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Fernando Millán Chivite, M^a. Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M^a. Ángele Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M^a. Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel.

Otras Universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad Francisco de Vitoria), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M^a. Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M^a. Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M^a. Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M^a. Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M^a. Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universidad de Valencia), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro J. Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M^a. Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea).

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México).

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel A. Broullón), M^a. Elena Barroso Villar, Ana M^a. Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite.

Traductores de inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán.

Traductores de francés: Manuel G. Caballero, M^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson.

Traductores de italiano: Maria Francescatti, Manuel A. Broullón, Pedro J. Millán.

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

Revista incluida en índices de calidad LATINDEX, ERCE, REDIB, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, ESCI (Emerging Sources Citation Index — Thompson&Reuters).

El número 42 (2019) de *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido financiado por: Grupo de Investigación *Literatura, Trans textualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550).

Inscripción en el REP. n.º 3495, tomo 51, folio 25/1

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista Cauce

Maqueta e imprime: Ediciones Alfar S.A.

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego. Han colaborado en este número: Santiago Bautista (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad Francisco de Vitoria), Rosa M^a. Díez Cobo (Universidad de León), Alexia Dotras (Escola Superior de Educação de Bragança), Pilar García Carcedo (Universidad Complutense de Madrid), Guillermo Laín (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Rocío López (Universidad CEU San Pablo), Lidia López Teixeiro (Universidade de Santiago de Compostela), Antonio L. Martín Ezpeleta (Universidad de Valencia), Miguel Ángel Martín Hervás (Universidad Complutense de Madrid), Teresa Mateo (Universidad Complutense de Madrid), M^a. Isabel Morales Sánchez (Universidad de Cádiz), M^a. Ángeles Pérez Martín (Universitat de València), Begoña Regueiro Salgado (Universidad Complutense de Madrid), Blanca Ripoll (Universidad de Barcelona), M^a. Jesús Ruiz Fernández (Universidad de Cádiz), M^a. Jesús Ruiz Muñoz (Universidad de Málaga), Elia Saneleuterio (Universidad de Valencia), Diego Santos (Universidad Complutense de Madrid), Luz Souto Larios (Universidad de Valencia), Concepción Torres Begines (Universidad de Sevilla), María Teresa Vera-Rojas (Universidad de Lleida).

Artículos recibidos: 19

Artículos aceptados: 7

Artículos rechazados: 12



ÍNDICE

EDITORIAL	9
VÁZQUEZ-MEDEL, MANUEL ÁNGEL Iris M. Zavala y el canon	9
1. MONOGRÁFICO: UN CANON LITERARIO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN DEL SIGLO XXI	13
MARTÍN EZPELETA, ANTONIO L. Y REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA Introducción al número monográfico: Un canon literario social. Del método al tema y del tema al método.	15
BURGOS MASCARELL, ANDREA The influence of culture on dystopian heroines' choices: A vindication of their right to decide.....	25
FERNÁNDEZ SAN EMETERIO, GERARDO Textos clásicos para una escuela intercultural: reflexiones y propuestas a partir de <i>La identidad cultural no existe</i> de François Jullien.....	45
LEGGOTT, SARAH Gendered repression and sexual violence in Francoist Spain: the testimonies of Mercedes Núñez Targa	61
LOZANO DE POLA, ANA Propuesta didáctica comparatista y feminista: “Barba azul” de Perrault y “Jardín de infierno” de Silvina Ocampo	75
TÓTH, GERGÓ Propuesta para tratar temas tabúes y controvertidos en la clase de E/LE.....	91
2. MISCELÁNEA	113
CALZÓN GARCÍA, JOSÉ ANTONIO <i>El Lazarillo</i> a ojos del niño: análisis de dos adaptaciones	115
CASTELLANO-RISCO, IRENE La influencia del enfoque AICLE en el vocabulario académico: el caso de alumnos de Educación Secundaria	135
3. RESEÑAS	149
ASENCIO NAVARRO, RAÚL ENRIQUE <i>Correspondencia 1967-1972. Américo Castro y José Jiménez Lozano</i> (Madrid: Trotta, 2020).	151

LA INFLUENCIA DEL ENFOQUE AICLE EN EL VOCABULARIO ACADÉMICO: EL CASO DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

CLIL AND ACADEMIC VOCABULARY: A STUDY ON SECONDARY-SCHOOL LEARNERS

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.09>

CASTELLANO RISCO, IRENE
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (ESPAÑA)
Ayudante
Código ORCID: 0000-0002-3932-2002
ircastellano@unex.es

Resumen: En las últimas décadas, hemos asistido en Europa al auge de metodologías basadas en enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). Este enfoque, el cual aúna la enseñanza de una lengua extranjera y contenidos curriculares, ha demostrado resultar beneficioso para la adquisición de la lengua extranjera. Así, se han encontrado mejoras en el vocabulario (Canga Alonso, 2013, 2015) o la motivación (Lasagabaster, y López Beloqui, 2015). Sin embargo, la influencia de este enfoque en el vocabulario académico de los alumnos no ha sido hasta ahora analizado. En este artículo se presenta un estudio que trata de analizar la influencia que puede ocasionar el uso de enfoques AICLE en el vocabulario académico de alumnos de Educación Secundaria. Con este objetivo, se valorará el vocabulario académico de 30 alumnos de secciones bilingües de la Comunidad Autónoma de Extremadura, mediante el uso del test VLT (Schmitt, Schmitt y Clapham, 2001), en contraposición con el presentado por 29 alumnos no pertenecientes a secciones bilingües. En base a los resultados podemos establecer que los alumnos pertenecientes a secciones bilingües presentan un vocabulario receptivo académico superior a los alumnos tradicionales.

Palabras clave: Vocabulario académico. AICLE. VLT. Extremadura. Educación secundaria.

Abstract: In the last decades, there has been an educational trend highlighting the benefits of the implementation of CLIL (Content and Language Integrated Learning) approaches in mainstream education. This approach, which combines the teaching and learning of content and a foreign language, has been proved to be beneficial for vocabulary development (Canga Alonso, 2013, 2015) and motivation (Lasagabaster & López Beloqui, 2015). However, although it is applied in formal education, the influence of this approach in academic vocabulary has not been explored. This paper explores the influence that CLIL approaches may have on the secondary-school learners' receptive academic vocabulary size. With this aim in mind, sixty Extremaduran secondary-school learners, —thirty CLIL learners and twenty-nine mainstream EFL learners—, will be asked to respond the academic VLT version (Schmitt, Schmitt and Clapham, 2001), in order to explore

differences between CLIL and EFL learners. In light of the results, CLIL learners seem to present a higher receptive academic vocabulary size if their results are contrasted to their counterparts.

Key-words: Academic vocabulary. CLIL. VLT. Extremadura. Secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, y dentro del panorama español, la preocupación por el aprendizaje de segundas lenguas se ha incrementado en un esfuerzo por mejorar el sentimiento de cohesión de los ciudadanos europeos. Como consecuencia, hemos asistido a la implementación de nuevas prácticas educativas con el objetivo de mejorar en las competencias lingüísticas. En el caso particular del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), el uso del mismo se ha incrementado sobremanera los últimos veinte años. En este enfoque, se aboga por el uso de una lengua extranjera como lengua vehicular de una asignatura de contenidos, buscándose un doble objetivo: no solo la adquisición de contenidos, sino también el desarrollo y uso de la lengua extranjera en una situación comunicativa más similar a la realidad.

Por otro lado, el papel del vocabulario ha demostrado tener un rol esencial dentro del aprendizaje de segundas lenguas para llegar a un dominio total de la misma (Boers y Lindstromberg, 2008; Jiménez Catalán y Terrazas Gallego, 2005; Schmitt, 2008). Por esta razón, y en parte también debido a la necesidad de justificar y demostrar esta importancia del vocabulario, esta área ha sido cada vez más estudiada y analizada dentro del campo de adquisición de segundas lenguas. Así, no solo se han desarrollado diferentes herramientas para analizar el vocabulario, sino que se ha ahondado en las concepciones teóricas del mismo.

Volviendo al enfoque AICLE, y relacionándolo con esta realidad de estudio, es decir, la supremacía del vocabulario en las corrientes actuales de estudio en el campo de aprendizaje de segundas lenguas; se hace patente que los alumnos deben usar la lengua en un contexto académico, por lo que tendría sentido sufrirían una mejoría en este tipo de vocabulario. Sin embargo, desde la implantación de AICLE, no se ha analizado hasta día de hoy, qué ventajas o inconvenientes puede tener el uso de metodologías basadas en este enfoque en el campo del vocabulario académico de los alumnos. Por tanto, el objetivo principal de este estudio es analizar hasta qué punto el vocabulario académico de alumnos sometidos a enfoque AICLE difiere al compararlo con alumnos influenciados por metodologías más tradicionales.

Este artículo se estructura de la siguiente manera: tras esta pequeña introducción, ahondaremos en los conceptos a estudiar, tales como vocabulario académico, receptivo y enfoque AICLE. Posteriormente, se presentará la metodología utilizada, centrándonos en el contexto, las características de la muestra y el instrumento utilizado. Tras ello, se presentarán los resultados, para pasar finalmente a la discusión de los mismos.

2. EL VOCABULARIO ACADÉMICO

El núcleo central de este estudio es el vocabulario académico. Sin embargo, previo a adentrarnos en profundidad en este término, es necesario conocer unas nociones básicas sobre el vocabulario. De acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, el léxico es “el conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.”. En general, el vocabulario puede definirse como un amplio concepto que implica varios niveles de conocimiento. Debido a esta amplitud, los investigadores han tenido que centrarse en distintas áreas de vocabulario, simplificando el término y examinando únicamente hechos específicos.

Nation (2001), por ejemplo, aboga por clasificar el vocabulario teniendo en cuenta criterios de frecuencia y uso. Así, según su clasificación, podemos encontrar palabras de alta frecuencia, palabras académicas, palabras técnicas y palabras de frecuencia básica.

Centrándonos en los términos académicos, que son aquellos de nuestro principal interés, los define como un grupo que incluye palabras que son frecuentes en todo tipo de asignaturas académicas. Durante años, los mayores esfuerzos en este campo se dedicaron a identificar estas palabras. Así, las primeras listas se compilaban manualmente de distintos corpus. De estas compilaciones surgió, por ejemplo, la *University World List* (Xue y Nation, 1984) Sin embargo, la lista más conocida de palabras académicas es su sucesora, la *Academic World List* (Coxhead, 2000).

De acuerdo con Nation (2001), en la lengua inglesa, esta lista está compuesta por el 9% de los términos. Entrando en profundidad en el tema, esta contiene léxico de alta frecuencia y vocabulario pertinente al tema en cuestión. Sin embargo, también incluye palabras y expresiones que quizás no son tan frecuentes pero son comunes a diversas disciplinas. Por último, Nation (2001) subraya la importancia del vocabulario académico en especial para aquellos alumnos en programas

de Inglés para Fines Académicos. Entre las razones propuestas, subraya que este vocabulario es común a un amplio rango de textos académicos, mientras que no suelen aparecer tan frecuentemente en textos no académicos. Por otro lado, aboga por el beneficio que puede conllevar en el aprendizaje de los alumnos que los profesores conozcan de la existencia de estas listas.

2.1 El enfoque AICLE y su relación con el vocabulario académico

Tal y como se adelantaba en la introducción, el término AICLE es un acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, y hace referencia a un enfoque educativo surgido recientemente que engloba diferentes metodologías con ciertas características en común. Coyle, Hood y Marsh (2010: 1) lo definen como “*a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language*”, es decir, un enfoque educativo con un doble objetivo, en el cual una lengua adicional es usada para aprender y enseñar ambos, un contenido y una lengua extranjera.

Desde la creación del término en 1994, numerosos han sido los esfuerzos en el ámbito de la investigación tratando de diferenciar este enfoque de otros que a primera vista pueden parecer semejantes, tales como el *content-based approach* o la inmersión lingüística canadiense (véase Pérez Cañado, 2012; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008 o Ball, Kelly y Clegg, 2015).

El enfoque AICLE no puede reducirse simplemente al aprendizaje una lengua extranjera en una asignatura de contenido, sino también al aprendizaje de esos contenidos en esa lengua extranjera. Es una fusión de ambos objetivos, es decir, al estar caracterizada por esta dualidad, el objetivo es también doble, por un lado dominar el contenido y por otro lado desarrollar habilidades comunicativas en la lengua extranjera (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Este enfoque metodológico se basa en el conocido como marco de las 4Cs (Coyle, 2006): contenido, comunicación, cognición y contexto. En resumen, podría decirse que basa sus principios en la enseñanza de ambos, contenido y lengua extranjera, a partir del desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior (véase Bloom, 1964) y favoreciendo un entorno o contexto propicio para que estos tres elementos anteriores puedan darse en el aula.

Centrándonos en el aspecto lingüístico de marco, Coyle (2006) desarrolló un marco analítico con el objetivo de facilitar el desarrollo lingüístico. Esta propuesta es a menudo conocida como ‘*language triptych*’ y hace una clasificación del tipo de lengua que aparece en el aula distinguiendo tres tipos: la lengua del aprendizaje, la lengua para el aprendizaje y la lengua a través del aprendizaje.

Con lengua del aprendizaje, Coyle (2006) se refiere a la lengua de la asignatura del contenido, la terminología de la disciplina. Por otro lado, al referirse a la lengua para el aprendizaje, denota a aquel tipo de lenguaje que ayuda a los alumnos a comunicar los contenidos, debatir, analizar, sintetizar o aplicar conceptos. Como puede verse, no es un lenguaje que pueda aplicarse únicamente en una asignatura, sino que a diferencia de la anterior, su aplicación es mucho más amplia. Por último, distingue la lengua a través del aprendizaje, denotando a aquello que los alumnos utilizan para expresarse ellos mismos y crear nuevos significados; es contenido lingüístico que surge en la clase, pero cuya aparición en el aula no tendría porqué preverse.

Debido a la importancia que este enfoque está adquiriendo en España, hay una corriente que trata de demostrar los presumibles beneficios que acarrea el uso de este enfoque, produciendo una gran cantidad de estudios sobre AICLE. Centrándonos únicamente en aquellos estudios que se centran en aspectos lingüísticos, podemos destacar un gran número de estudios (Agustín-Llach, 2009; Canga Alonso, 2013, 2015; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Ruiz de Zarobe, 2008; Canga Alonso y Arribas García, 2014) que reportan efectos beneficiosos en comparación con alumnos sometidos a metodologías tradicionales en educación primaria y secundaria. Estos estudios se centraron en diversos aspectos del aprendizaje lingüístico, tales como tamaño de vocabulario receptivo y productivo, fluencia, gramática, pronunciación o el fenómeno de transferencia.

Centrándonos únicamente aquellos que se centraron en el tamaño de vocabulario receptivo, como por ejemplo Canga Alonso (2013) o Canga Alonso (2015), en todos ellos se comparaba el tamaño de vocabulario receptivo de alumnos AICLE y alumnos tradicionales de Inglés como Lengua Extranjera (ILE), demostrándose un mayor tamaño en aquellos alumnos sometidos a enfoques AICLE. Sin embargo, ninguno de los estudios hasta la fecha ha ahondado en el tamaño del vocabulario académico, sino que se han centrado en el vocabulario general.

Ya que el ámbito de actuación de AICLE es un contexto académico, y que en ciertos puntos podría decirse que hereda ciertos aspectos de Inglés como Fines académicos, ya que a los alumnos expuestos a este enfoque se les requiere que sean capaces de expresar ciertos contenidos en una lengua extranjera, podría darse que el vocabulario académico se viera influido positivamente por este enfoque. Sin embargo, esta cuestión no ha sido hasta ahora explorada, razón principal para llevar a cabo este estudio.

3. METODOLOGÍA

En la sección anterior se ha realizado un recorrido a lo largo de la literatura más relevante sobre la cuestión a tratar, el vocabulario académico en alumnos AICLE e ILE de educación secundaria. Tras analizar el uso teórico y la importancia del inglés académico —también identificado como ‘lengua para el aprendizaje’ dentro de los principios del enfoque AICLE— en el aula, el principal campo de investigación es el análisis de las posibles diferencias a encontrar entre el tamaño de vocabulario receptivo de alumnos expuestos a enfoques AICLE y alumnos expuestos a metodologías tradicionales de enseñanza de lenguas. Por ello, la principal pregunta de investigación con la que se trabaja es la siguiente:

RQ1: ¿Tiene el enfoque AICLE un impacto real en el aprendizaje del vocabulario académico en lengua inglesa en alumnos de Educación Secundaria?

3.1 Contexto

En este estudio, se analiza una muestra elegida por conveniencia perteneciente a alumnos de educación secundaria localizados en dos centros de una ciudad de tamaño medio de Extremadura, -con cerca de 150.000 habitantes.

Extremadura es una región monolingüe con una población localizada de forma muy dispersa, localizada en el suroeste de España, fronteriza con Portugal. Todas estas características han influido enormemente en la forma en la cual los programas basados en el enfoque AICLE se han implementado, teniendo como resultado, por ejemplo, la promoción del aprendizaje del portugués como lengua extranjera o la implementación de programas AICLE igualitariamente en centros urbanos y rurales.

En cuanto a los centros seleccionados, ambos pueden considerarse centros urbanos en los que los programas de sección bilingüe están consolidados, con su implementación hace más de seis años. Además, en este caso, en ambas secciones bilingües, lengua vehicular es el inglés.

Por último, en cuanto a la organización, en el centro cuentan con cuatro líneas por curso, dos de las cuales son grupos de secciones bilingües y otras dos grupos tradicionales. Sin embargo, esta distinción solo la encontramos en las asignaturas donde la lengua vehicular difiere, ya que en aquellas asignaturas que no están incluidas en el programa de sección bilingüe los alumnos son mezclados para facilitar la homogeneidad de los grupos.

Por último, en lo referente al desarrollo curricular de los alumnos, puede decirse que aquellos alumnos pertenecientes a secciones bilingües tienen cuatro asignaturas curriculares en inglés y además, como suplemento, tienen una hora más de inglés como lengua extranjera a la semana, destinada normalmente al desarrollo de habilidades orales. Estas asignaturas varían dependiendo del año, con el objetivo de desarrollar un vocabulario en inglés lo más amplio posible y también teniendo en cuenta los profesores cualificados para poder dar clases en secciones bilingües.

3.2 Participantes

La muestra estaba constituida por sesenta alumnos de tercer curso de Educación Secundaria. De estos, treinta y uno formaban parte del programa basados en enfoques AICLE, mientras que el resto de alumnos seguían un programa tradicional, cursando únicamente en inglés la asignatura Inglés como Lengua Extranjera (ILE).

En cuanto al grupo AICLE, este grupo estaba compuesto por 14 chicos y 16 chicas, la mayoría de los cuales llevaban en proyectos de secciones bilingüe desde hacía cinco años, habiendo comenzado en quinto curso de Educación Primaria. En cuanto a las asignaturas de contenidos que habían cursado en inglés, variaban según el curso: así, en Educación Primaria, Educación Artística y Conocimiento del Medio se habían presentado en inglés, mientras que en Educación Secundaria, habían estudiado asignaturas tales como Física y Química, Ciencias Naturales, Educación Física, Música o Tecnología.

En lo referente al grupo tradicional, también llamados en este estudio alumnos ILE, este grupo estaba formado por doce chicos y diecisiete chicas, los cuales únicamente recibían instrucción en inglés en la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera. Aún así, estaban expuestos a la lengua extranjera en otras actividades que promovían los centros para fomentar el uso de lenguas extranjeras, tales como actividades del programa Comenius, en las cuales estaban en contacto con otros centros europeos.

Como se muestra en la siguiente tabla, la mayor diferencia entre ambos grupos son las horas de exposición a la lengua extranjera. Esta diferencia resulta de, no solo, la hora extra semanal de inglés como lengua extranjera que tienen los alumnos, sino también de las horas semanales que tienen de asignaturas de contenido en lengua extranjera.

	Alumnos AICLE	Alumnos de ILE
Número de alumnos	30	29
Edad	14	14
Sexo	Hombres: 14 Mujeres: 16	Hombres: 12 Mujeres: 17
Horas de instrucción en inglés ¹	2.000 horas	1.200 horas

Figura 1. Resumen de los grupos analizados en cuanto a sexo, edad y número de horas de instrucción¹.

3.3 Instrumentos

En este estudio, la herramienta utilizada para analizar el nivel de vocabulario académico es el el *Vocabulary Levels Test*. Este test, validado y desarrollado por Schmitt, Schmitt y Clapham en el año 2001, se diferencia del resto por dos razones principales: es el más utilizado con diferencia (Schmitt, 2010) y incluye entre sus medidas una sección exclusiva para la medición de vocabulario académico. Es un test de reconocimiento de forma en el que los encuestados tienen que relacionar ciertas palabras con su correspondiente definición. De esta forma, en cada nivel se presentan diez grupos de definiciones, en cada uno de los cuales hay tres definiciones y seis palabras para unir, haciendo un total de treinta definiciones y sesenta palabras.

Este test presenta cinco niveles: los cuatro primeros se basan en la frecuencia de palabras y se corresponden con el número de familias de palabras consideradas suficientes para mantener una conversación cotidiana (2.000 palabras), permitir un acceso a una lectura auténtica (3.000 palabras), permitir una lectura independiente (5.000 palabras), y permitir un uso avanzado en la mayoría de los casos (10.000 palabras). El último nivel, se diseñó a partir de la lista *Academic World List* (Coxhead, 1984), una lista que recoge aquellos vocablos más comunes en textos académicos.

¹ Número de horas aproximadas calculado en base a lo establecido en el Diario Oficial de Extremadura (DOE, 2011, 2013).

Se ha considerado el instrumento más válido en este estudio por su probada fiabilidad y validez (Schmitt, Schmitt y Clapham, 2001).

3.4 Procedimiento de recolección de datos

Los datos fueron recogidos durante el mes de febrero de 2016. Como parte de un estudio más amplio, la recopilación de datos se llevó a cabo durante un mes. En este caso, los alumnos encuestados respondieron los tests de vocabulario de académico en la última hora de clase, específicamente esa hora que destinan a la comunicación oral en el aula.

A la hora de realizar el test, se les facilitó las instrucciones desarrolladas por Schmitt, Schmitt y Clapham (2001). Además, se explicó tanto en inglés como en español lo que debían hacer. Se les pidió honestidad a la hora de responder y se enfatizó el hecho de que los resultados serían totalmente anónimos, de manera que no debían asustarse por que afectara a su rendimiento académico. Por último, en cuanto al tiempo dedicado para hacer el test, se siguieron las instrucciones de implementación y de duración establecidas por Schmitt, Schmitt y Clapham (2001).

En cuanto a la calificación de los tests, se siguió una simple regla: el número de aciertos, entre número de respuestas total multiplicado por 100. Esto nos dio un resultado en porcentaje de aciertos. Para examinar las diferencias entre ambos grupos de alumnos, se procedió a realizar un análisis estadístico basado en la prueba Mann-Withney, para analizar el nivel de significación de las diferencias encontradas.

4. RESULTADOS

Una vez presentado el contexto del estudio así como es test utilizado, y tras realizar un recorrido teórico sobre las bases que sustentan nuestra pregunta de investigación, en esta sección se van a presentar los resultados en cuanto a tamaño de vocabulario académico receptivo por parte de alumnos de Educación Secundaria. Para ello, primeramente, se proporcionará una visión global de los mismos para posteriormente pasar a hacer un análisis exhaustivo en base a los dos grupos analizados- alumnos AICLE y alumnos ILE.

En general, en base a los resultados, podría decirse que los alumnos de tercero de Educación Secundaria conocían una media de 51,81% de los vocablos académicos, con una desviación estándar de 24,99. Es decir, los alumnos cono-

cían aproximadamente la mitad de las palabras académicas, produciéndose además el hecho de que el resultado del grupo parece ser bastante heterogéneo. Por ello, y debido a las diferencias entre los dos grupos que componen la muestra, en la siguiente sección se comprobará hasta qué punto el hecho de estar expuestos a enfoques de enseñanza distintos afecta al vocabulario académico de los alumnos de tercer curso de Educación Secundaria.

4.1. Comparación entre grupos

Tal y como puede observarse en la tabla siguiente, los alumnos con una instrucción basada en enfoques AICLE presentaron resultados bastante superior a los de los alumnos ILE. Es más, dichos resultados no sólo son superiores, sino que además triplican a los de sus compañeros ILE. Mientras que los alumnos AICLE reconocieron un 69,57% de los términos académicos, en el caso de los alumnos ILE, este porcentaje descendió hasta el 33,45% de las palabras. De esta manera, podemos afirmar que se observa una gran diferencia en los resultados de ambos grupos.

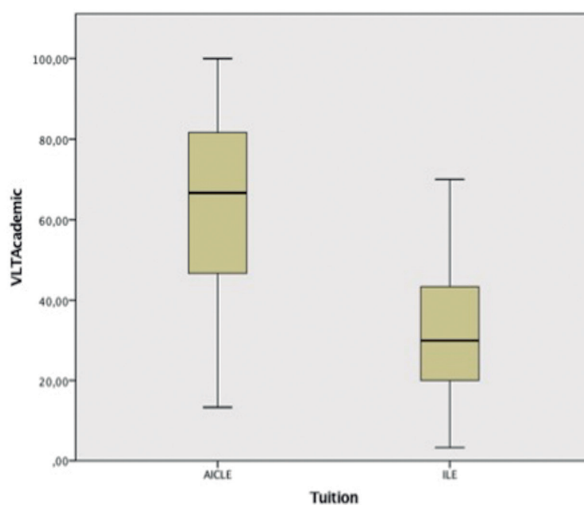


Figura 2. Resultados de alumnos AICLE e ILE.

Sin embargo, es necesario ahondar más en esta diferencia antes de sacar conclusiones. Para analizar hasta qué punto ambos resultados son significativamente diferentes, se va a proceder a realizar la prueba Mann-Whitney. Tras su realización, se puede concluir, en base a los resultados obtenidos, que la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa, con un nivel de significación de los resul-

tados del 99% ($p < .01$). Es decir, los resultados de los alumnos AICLE en los tests de tamaño de vocabulario académico receptivo son significativamente superiores a los resultados de los alumnos ILE.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación era realizar un análisis del vocabulario académico de alumnos de tercer curso de Educación Secundaria para tratar de identificar posibles diferencias entre alumnos con secciones bilingües y alumnos ILE. Una vez analizados los resultados, la principal conclusión obtenida es que los alumnos pertenecientes a enfoques AICLE con un 69,57% de las palabras presentaron mayores resultados en cuando a tamaño de vocabulario académico se refiere, llegando, incluso, a duplicar los resultados de sus compañeros ILE, los cuales demostraron conocer un 33,45% de las palabras presentadas.

Diferentes causas se pueden atribuir a este hecho. En primer lugar, el registro de la lengua al que están expuestos ambos grupos de alumnos varía notablemente. Mientras que en el caso de los alumnos ILE estos están únicamente expuestos al inglés general que se da en la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera; en el caso de los alumnos AICLE no solo están expuestos a este tipo de registro, sino a una variedad mucho más amplia de registros y de vocabulario específico. Por ello, no solo están expuestos a un vocabulario general y académico, sino que además a un mayor número de vocablos técnicos. El hecho de que los alumnos AICLE estén expuestos a una mayor cantidad de vocabulario académico puede desembocar en ese mejor vocabulario académico por parte de los alumnos AICLE.

Otra posible causa podría venir ocasionada por el hecho de que los alumnos AICLE tienen una mayor exposición a la lengua extranjera, lo que podría repercutir en su vocabulario académico. Los alumnos de secciones bilingües tuvieron aproximadamente mil horas más de exposición a la lengua extranjera que los alumnos ILE, hecho que puede desencadenar este mayor nivel de vocabulario académico.

Por último, los alumnos que se matriculan en secciones bilingües en Extremadura deben pasar una prueba de acceso. Esta prueba puede servir de proceso de selección de manera que los mejores alumnos, aquellos que presenten mejor nivel de vocabulario en general, sean aquellos que entren en la sección bilingüe. De esta manera, ya no solamente influirían los hechos anteriores en el nivel de vocabulario académico, sino que además estos alumnos contarían con un mayor nivel de vocabulario académico desde un inicio.

5.1 Limitaciones

Para ampliar esta investigación, sería interesante analizar una muestra de sujetos mayor, para obtener así datos aún más significativos del panorama actual.

De la misma forma, y adentrándonos en el tema del vocabulario, sería provechoso analizar la relación entre el tamaño de vocabulario receptivo en general y el vocabulario académico, buscando posibles correlaciones entre ambas variables.

Por otro lado, sería igualmente necesario analizar la evolución del vocabulario académico desde el momento en el que los alumnos comienzan a formar parte de la sección bilingüe. De esta manera, se podría cuantificar la diferencia entre ambos grupos, comprobándose si realmente este mayor tamaño de vocabulario está provocado por el hecho de pertenecer a la sección bilingüe o si por el contrario, este hecho es ajeno a ello.

Por último, sería también interesante realizar un estudio de campo, con el objetivo de analizar no solo el rol del alumno y cómo usa ese tipo de vocabulario, sino también el rol del profesor, tratando de explorar de manera más fiable el *input* al cual los alumnos están expuestos. De igual manera, sería recomendable un análisis de los libros de texto y materiales que los alumnos utilizan en clase.

6. CONCLUSIÓN

A la luz de los resultados obtenidos se puede concluir que el enfoque AICLE sí que afecta al tamaño de vocabulario académico de corte receptivo que poseen los alumnos, potenciándolo y propiciando una mayor adquisición.

El hecho de que el vocabulario académico sea común a varias disciplinas de contenidos, así como que los alumnos AICLE tengan un mayor número de horas de exposición a la lengua extranjera, parecen ser posibles causas para esta diferencia.

No obstante, sería conveniente entender las ventajas surgidas de esta situación; un mejor vocabulario académico posiblemente facilite la comprensión del texto, suponiendo esto a su vez una mejora en el rendimiento académico. Sin lugar a dudas, una buena comprensión es la base para un buen aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- AGUSTÍN-LLACH, M.P. (2009). “The Role of Spanish L1 in the Vocabulary Use of CLIL and non-CLIL EFL Learners”, en M. P. Agustín-Llach y R. M. Jiménez Catalán (eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. UK: Multilingual Matters, 112-130.
- BALL, P.; KELLY, y LEGG, J.K. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BOERS, F., y LINDSTROMBERG, S. (2008). “How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching”, en F. Boers, F. y S. Lindstromberg, *Cognitive Linguistic Approach to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton, The Hague, 1-65.
- CANGA ALONSO, A. (2013). “Receptive vocabulary size of secondary Spanish EFL learners”. *Revista de Lingüísticas y Lenguas Aplicadas*, 8, 66-75.
- (2015). “Receptive Vocabulary of CLIL and Non-CLIL Primary and Secondary School Learners”. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77.
- CANGA ALONSO, A., y Arribas García, M. (2014). “Productive vocabulary knowledge of Spanish EFL learners”. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 12(1), 39-56.
- COYLE, D. (2006). “Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies”. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- (2007). “CLIL: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- COYLE, D., HOOD, P., y MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COXHEAD, A. (2000). “A new academic word list”. *TESOL Quarterly*, 34, 213–238.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M., y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2009). “The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL learners”, en R. M. Jiménez Catalán e Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe*. UK: Multilingual Matters, 81-93.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M., y TERRAZAS GALLEGU, M. (2005). “The receptive vocabulary of English Foreign Language young learners”. *Journal of English Studies*, 5, 173-192.

- JUNTA DE EXTREMADURA (2011). “ORDEN de 8 de abril de 2011 por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas obligatorias en Extremadura”. *Diario Oficial de Extremadura*, 77, 9711-9731.
- JUNTA DE EXTREMADURA (2013). “ORDEN de 27 de mayo de 2013 por la que se regula, con carácter experimental, la convocatoria de Secciones Bilingües en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional para el curso 2013/2014, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura”. *Diario Oficial de Extremadura*, 106, 12679-12708.
- LASAGABASTER, D. y LÓPEZ BELOQUI, R. (2015). “The Impact of Type of Approach (CLIL Versus EFL) and Methodology (Book-Based Versus Project Work) on Motivation”. *Porta linguarum*, 23, 41-57.
- MEHISTO, P., MARSH, D., y FRIGOLS, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- NATION, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PEREZ CAÑADO, M.L. (2012). “CLIL research in Europe: Past, present and future”. *International Journal of Bilingual Education and Multilingualism*, 15(3), 315-341.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2008). “CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country”. *International CLIL Research Journal*, 1, 60-73.
- SCHMITT, N. (2008). “Instructed second language vocabulary learning.” *Language Teaching Research*, 12.
- (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. U.K.: Palgrave Macmillan.
- SCHMITT, N., SCHMITT, D., y CLAPHAM, C. (2001). “Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test”. *Language Testing* 18(1), 55-88.
- XUE, G., y NATION, P. (1984). “A” University Word List”. *Language Learning and Communication*, 3(2), 215–229.