



Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y

Contenidos: Educación Infantil y Primaria

Efectos en el vocabulario productivo de diferentes metodologías de aprendizaje del inglés: enfoque tradicional, BEDA y CLIL.

Autor: Lara Fernández Castro

Tutor: Javier Fernández Río

Junio 2014



Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y

Contenidos: Educación Infantil y Primaria

Efectos en el vocabulario productivo de diferentes metodologías de aprendizaje del inglés: enfoque tradicional, BEDA y CLIL.

Autor: Lara Fernández Castro

Tutor: Javier Fernández Ríos

Junio 2014

INDICE

1. INTRODUCTION	5
2. AIMS	6
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
3.1. Aprendizaje tradicional del inglés como segunda lengua	6
3.1.1. Historia	6
3.1.2. Actualidad.....	8
3.2. Proyecto BEDA	12
3.2.1. ¿Qué es?	12
3.2.2. Niveles	12
3.3. CLIL	14
3.3.1. ¿Qué es?	14
3.3.2. Efectos, investigaciones	18
3.4. Adquisición de vocabulario	20
3.4.1. Vocabulario productivo	22
3.4.2. Vocabulario receptivo	23
4. HIPÓTESIS	25

5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	26
5.1. Diseño.....	26
5.2. Participantes	26
5.3. Instrumentos de evaluación	29
5.4. Procedimiento	30
5.5. Análisis de datos	31
6. RESULTADOS	31
6.1. Medias de puntuaciones obtenidas por grupo	31
6.2. Medias de puntuaciones obtenidas en función del género	33
6.3. Medias de puntuaciones obtenidas en función del número de horas de clases particulares	34
7. CONCLUSIONS	36
8. BIBLIOGRAFÍA	38
9. ANEXOS	48
9.1. Anexo I.....	49
9.2. Anexo II.....	50

1. INTRODUCTION

Nowadays, our schools are in a new era. They are in a process of internationalization. It is believed that it goes along the lines of the "spirit of the times", and CLIL is considered an opportunity and a result of the change (Marsh, 2009). The electronic and communication revolution has created a need to master several languages. Internet promotes that many activities easily communication are possible, both personal and professional, etc.. Moreover, this situation has created a particularly need: be fluent in English to surf the Internet (Genesse, 2003). The economic factors are important, but as Moujaes, Hoteit, Hiltunen and Sahlberg (2012, p. 2) say: "Education is the engine of economic growth".

The interest in CLIL has grown quickly in Europe. In fact, an education document was approved for the Commission of the European Union (White paper. Teaching and learning. Towards a learning society, 1995), which posed as one of the priority objectives the proficiency in three Community languages. The number of English-Spanish bilingual programs has increased significantly in recent years in Spain (Ramos and Ruiz, 2011). It is difficult to find a school which does not carry a bilingual CLIL program or similar. Studies from different fields and levels of education (Dafouz, Nunez y Sancho 2007) empirically have demonstrated that CLIL students acquire a higher level in receptive skills (listening and reading), oral fluency, morphology, and specialist vocabulary in a foreign language than non-CLIL students.

The general layout of this work is divided in two sections: theoretical-descriptive and practical-empirical. In the theoretical-descriptive part, we reviewed three different approaches to learn English. We wrote about vocabulary acquisition and differentiate between two concepts: productive and receptive vocabulary. In the practical-empirical part, we explained how we carried the assessment part of the project, describing the participants, the setting, the design, the procedure and the results obtained. Finally, we ended up with some final conclusions that supported or not our initial hypotheses.

2. AIMS

Based on the aforementioned, the aim of this research work was to assess the differences in productive vocabulary of three groups of 6th grade Primary Education students exposed to three different approaches to learn English: traditional, BEDA and CLIL.

A second objective was to assess possible differences in productive vocabulary among the three group of students regarding extra-curricular English classes.

The third objective was to assess possible differences in productive vocabulary attending to the students' gender.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Aprendizaje del inglés como segunda lengua. Planteamiento Tradicional

3.1.1. Historia

A lo largo de los tiempos, la enseñanza del inglés ha ido evolucionando. Antes de explicar el enfoque tradicional (Decreto 56/2007) llevado a cabo por el primero de los colegios que hemos elegido para nuestra investigación, haremos un breve repaso a algunos de los métodos que han influenciado dicho enfoque.

El método clásico consistía en la traducción literal de textos y en el aprendizaje de las reglas del inglés. Todas las explicaciones del profesor eran en el idioma nativo de los alumnos, desde el vocabulario hasta la gramática. Por ello el objetivo no era otro que los estudiantes logaran traducir con exactitud y que logaran la mayor corrección posible en la lectura y en la escritura en inglés (Brown, 2001).

Hacia 1880 se comenzó a desarrollar el método directo. Éste ponderaba la comunicación oral en el segundo idioma en detrimento de la gramática que se

enseñaba inductivamente a través de los temas de conversación. Su objetivo principal era que los estudiantes usaran de forma exclusiva el nuevo idioma para activar así sus procesos de pensamiento en éste (Richards y Rodgers, 2001; Zainuddin, Yahya, Morales-Jones y Ariza, 2002).

El método audiolingüe, basado en el conductismo, consistía en la memorización de diálogos, la práctica repetitiva de estructuras gramaticales y un gran énfasis en lograr una correcta pronunciación para dominar la nueva lengua (Richards y Rodgers, 2001). No obstante, tenía unas limitaciones evidentes y los mismos alumnos se quejaban de lo aburrido que resultaba el proceso de aprendizaje y lo poco satisfactorio que era, ya que creían que no contaban con recursos suficientes para poder desenvolverse adecuadamente en la calle (Richards y Rodgers, 2001).

Más tarde, a mediados de la década de 1970, estas ideas conductistas dieron lugar al Total Physical Response. Este método (dirigido a alumnos que comenzaban a aprender inglés) tenía como principal objetivo desarrollar la comprensión oral a través del seguimiento de las órdenes e instrucciones dadas y modeladas por el maestro. Estas instrucciones comenzaban siendo sencillas para irse volviendo más complejas a medida que los estudiantes progresaban. Además los estudiantes podían asociar el lenguaje con las acciones y los movimientos llevados a cabo por el maestro y los demás compañeros, que les permitía adquirir progresivamente el nuevo vocabulario. Los estudiantes podían relajarse y centrarse en la comprensión de las instrucciones, ya que este método en vez de obligarles a hablar inglés inmediatamente, les dejaba elegir el momento en el que ellos mismos consideraban que estaban preparados para colaborar en el desarrollo de la clase (Richards y Rodgers, 2001).

En la misma época, en Inglaterra se comenzó a trabajar con el enfoque comunicativo. Esta metodología valoraba más el dominio de la comunicación real que el de las estructuras formales del idioma (influenciado por las ideas

anticonductistas de Chomsky). Se basaba en tres principios fundamentales: comunicación (actividades que fomentaran la interacción), tareas (involucrar a los estudiantes en trabajos relacionados con sus propias experiencias e intereses) y significado (actividades de uso real del inglés). Pretendía que los alumnos aprendieran haciendo y que usaran el inglés como lengua vehicular desde el comienzo de su aprendizaje (Brown, 2001).

Con premisas similares surge el enfoque natural, desarrollado por Krashen y Terrell (1983) en Estados Unidos. Éstos subrayaban la importancia de fomentar la fluidez en las etapas iniciales del aprendizaje, dejando la exactitud para cuando los estudiantes estuviesen más familiarizados con el idioma. Los errores que cometían los estudiantes se consideraban parte del proceso de adquisición del nuevo idioma y por esa razón Krashen y Terrell (1983) destacaban que no era bueno corregir constantemente a los alumnos, ya que hacerlo de forma excesiva podía limitar seriamente sus intentos de comunicación en el futuro. Así mismo estos autores creían que cuanto mejor se entendían los mensajes, más sencilla y eficazmente se aprendía el inglés. Es decir, cuando los alumnos recibían lo que Krashen (1981) denominaba “comprehensible input”. Para que esto sucediera, los autores sugerían a los maestros que simplificaran la carga léxica y facilitaran la comprensión de los contenidos explicados mediante el uso de recursos visuales, la repetición de conceptos clave y la exclusión de giros, proverbios, refranes y frases coloquiales de su vocabulario. Este método introdujo dos innovaciones: la separación de los estudiantes dependiendo de su nivel de inglés y tener en cuenta sus necesidades específicas.

3.1.2. Actualidad

Nos encontramos en un momento en el que las relaciones internacionales se han incrementado, gracias a las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, etc. Por esa razón, nuestros alumnos deben de ser formados para poder vivir en un mundo multicultural y multilingüe. Cabe destacar que los currículos de las lenguas que están presentes en la Educación Primaria, se han realizado teniendo como

referencia el Marco común europeo de referencia para las lenguas. El Decreto 56 (2007, p. 267) es claro al respecto: "en la sociedad del siglo XXI hay que preparar a alumnos y alumnas para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe".

Según este mismo Decreto 56 (2007), el objetivo que el área de lengua extranjera tiene para sus alumnos es formarlos para que sean capaces de utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir. Además, durante toda la primaria serán importantes para los alumnos sus conocimientos y experiencias previas, así como sus capacidades, para poder ir construyendo estructuras y estrategias en el acto de comunicación. Por otro lado, cabe destacar que los alumnos no suelen estar en contacto con lenguas extranjeras mucho más allá del aula, lugar en el que se dará su aprendizaje. El área de lengua extranjera ha de contribuir a que los alumnos tengan actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas, así como a valorar las lenguas propias.

El área de lengua extranjera trata básicamente de lograr que los alumnos sean capaces de comunicarse de manera eficaz, tanto escrita como oralmente, en contextos sociales significativos propios de su edad, como el ámbito de las relaciones sociales y las acciones cotidianas en el centro escolar, el ámbito académico y el de los medios de comunicación. Para ello, deberán manejar el uso de recursos y estrategias de comunicación, tanto lingüísticas como no lingüísticas, mediante la adquisición de destrezas discursivas (Decreto 56, 2007).

Los bloques en los que se agrupan los contenidos a desarrollar en el área de lengua extranjera en el Decreto 56 (2007, p. 268) son: "El lenguaje oral, el lenguaje escrito, los elementos constitutivos del sistema lingüístico, su funcionamiento y relaciones y la dimensión social y cultural de la lengua extranjera".

Además, el área de lengua extranjera contribuye al desarrollo de diferentes competencias; como señala el Decreto 56 (2007) algunas de éstas son:

- La competencia en comunicación lingüística
- La competencia de aprender a aprender
- La competencia de autonomía e iniciativa personal
- La competencia del tratamiento de la información y competencia digital
- La competencia social y ciudadana
- La competencia artística y cultural

Como anteriormente señalábamos, a la hora de realizar el currículo del área se ha tenido como referencia el Marco común europeo para las lenguas (Council for cultural Cooperation, 2001), que nos habla de un enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua. Por ello, desde edades tempranas es fundamental usar la lengua extranjera como vehículo de comunicación en el aula, utilizando contextos, experiencias y actividades que sean acordes a los intereses y motivaciones del alumnado, para conseguir de esa manera crear una estimulación de la expresión oral y escrita, en la que puedan usar de manera funcional el idioma. Se aprovecharán actividades de carácter lúdico para conseguir que el alumnado vaya adquiriendo el idioma de forma indirecta, natural e inconsciente, todo ello en un ambiente comunicativo relajado y obteniendo refuerzos positivos. Se trata de convertir a los alumnos en los protagonistas de su aprendizaje, proporcionándoles oportunidades para el aprendizaje significativo (Decreto 56, 2007).

Para promover la autonomía de los alumnos, se propone una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, dándoles pautas para su autoevaluación y corrección de errores. (Decreto 56, 2007).

Según señala el Decreto 56 (2007) los objetivos del área en la etapa de Educación Primaria son algunos como: Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales con una actitud respetuosa y de cooperación, escribir textos sobre temas tratados previamente en el aula, leer de manera comprensiva diferentes textos, aprender a utilizar con autonomía los medios que tienen a su alcance, valorar la lengua extranjera como un medio de comunicación entre personas, manifestar actitud receptiva, utilizar sus conocimientos y experiencias previas que le permitan una adquisición más rápida del idioma e identificar aspectos fonéticos, estructuras lingüísticas y aspectos léxicos para usarlos como elementos básicos de la comunicación.

En cuanto a los contenidos, nos referiremos exclusivamente a los contenidos del tercer ciclo según el Decreto 56 (2007), ya que es en el ciclo en el que se llevará a cabo nuestra investigación, más concretamente en 6º de Educación Primaria. Los contenidos se encuentran divididos en cuatro bloques, los cuales mencionamos anteriormente.

Por último, creemos importante citar los criterios de evaluación reflejados en el currículo, según el Decreto 56 (2007) referidos a la adquisición del vocabulario:

- Comprender el sentido global e identificar informaciones específicas en textos orales claros y sencillos en diferentes situaciones de comunicación.
- Leer e identificar información explícita y realizar inferencias directas en comprender textos diversos sobre temas de interés, que contengan vocabulario cada vez más extenso y expresiones de mayor complejidad.
- Usar formas y estructuras propias de la lengua extranjera incluyendo aspectos de ritmo, acentuación y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa, como por ejemplo exposiciones en público, lectura en voz alta, etc.

3.2. Proyecto BEDA

3.2.1. ¿Qué es?

La asociación de Escuelas Católicas de Madrid y el Cambridge English Language Assessment han creado el programa BEDA. Este, en su página web, (BEDA, 2014) expone que: "es un programa flexible, que ayuda eficazmente a la mejora de la enseñanza del inglés, siempre en coherencia con la calidad del resto de las enseñanzas y del Proyecto Educativo y valores de tu Colegio".

Este Programa trata de implantar de manera gradual la enseñanza bilingüe Español-Inglés en el Colegio, reforzando y ampliando determinados aspectos de la vida educativa lingüística del Currículo y del entorno escolar, a través de 3 PILARES BÁSICOS (BEDA, 2014):

- Incremento cualitativo y cuantitativo de la enseñanza del inglés
- Formación específica del profesorado
- Evaluación externa con Cambridge para alumnos, profesores y personal del centro

3.2.2. Niveles

En su web (BEDA 2014) se explica que esta implantación del Programa se realiza principalmente en cuatro etapas, las cuales se van logrando o alcanzando según se amplía el nivel de enseñanza del inglés en el Centro. Los niveles serían:

- Nivel 1- Model for Reinforcement of English
- Nivel 2- Bilingual Model
- Nivel 3- Bilingual Excellence Model
- Nivel 4- Reference Model (es nuevo de este curso 2013-2014)
- Nivel BEDA Cum Laude

- Nivel BEDA Kids

De estos 6, los dos últimos estarían fuera de la Educación Primaria, ya que el BEDA Cum Laude se trabajaría en las Universidades y el BEDA Kids en las escuelas de Educación Infantil.

En este trabajo, uno de los grupos de alumnos sobre los cuales investigaremos están trabajando en el programa BEDA y más concretamente en el nivel 1 (Model for Reinforcement of English). En este nivel, BEDA (2014) señala que se trata de, por un lado, dar a los alumnos estrategias para potenciar el inglés a nivel curricular y extraescolar y, por otro lado, de incorporar al profesorado al proceso de formación, y por último de iniciarse en la evaluación con Cambridge.

En cuanto al colegio con metodología BEDA que hemos escogido para esta investigación, cabe destacar que se han introducido este año en la metodología BEDA. Al encontrarse en el primer año de su inserción, éste centro se encuentra en el primer nivel, es decir, en el "Model for reinforcement of English". El centro lleva a cabo este programa tanto en Educación Primaria como Secundaria. En la etapa que nos corresponde, y más concretamente en el curso de sexto de Educación Primaria, los alumnos reciben sus tres horas semanales habituales de lengua extranjera. En estas clases, los alumnos siguen teniendo a su profesor de inglés, pero como novedad cuentan también con el apoyo de una profesora nativa, que refuerza el lenguaje dentro del aula. Es decir, éstos alumnos cuentan en sus horas del área de lengua extranjera con dos maestros, de los cuales una es nativa.

Nos gustaría terminar señalando que no existe ningún tipo de investigación publicada sobre los efectos del programa BEDA en los estudiantes que lo experimentan.

3.3 CLIL

3.3.1. ¿Qué es?

En los últimos años venimos hablando del término CLIL (Content and Language Integrated Learning) o en castellano AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en las aulas. Aunque desde hace muchos años se vienen impartiendo materias en otras lenguas distinta a la materna, es en la segunda mitad del siglo XX, en Austria y en Alemania sobre todo, donde se empezó a imponer el bilingüismo en materias específicas (Wolff, 2007). En España tiene mucho interés por varios motivos, dos de ellos serían el aprendizaje de idiomas en sí y por factores sociales, como la globalización y la internalización a partir de la integración en la Unión Europea.

Como vemos en Marsh (2013, p. 37): "Language teaching and learning in the European Union, has been subject to the influence of supra-national, national and regional directives, other forms of recommendations, actions and projects since the 1950s. Además, el mismo Marsh (2013) continúa diciendo que el mundo en el que vive la gente joven ha sido transformado de un modo acelerado debido al impacto de las nuevas tecnologías, la movilidad, los cambios de vida y de trabajo, la economía...

Para Marsh (1994), AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

Una vez que tenemos la definición, nos preguntamos ¿qué trata de desarrollar esta metodología y cómo? Se trata de un desarrollo paralelo, tanto de la lengua

extranjera en sí, como de las asignaturas que sean impartidas en la lengua extranjera, buscando un equilibrio perfecto entre ellos. Por ello no solo se trata de un sistema de inmersión lingüística, sino de un sistema de integración en el aula de esa lengua extranjera, de un modo progresivo en el que se desarrollen las competencias necesarias de una serie de asignaturas, habitualmente relacionadas a las Ciencias Naturales. En CLIL se trata de solapar la lengua extranjera en sí con los contenidos específicos de la materia tratada. Es por ello que decimos que posee un enfoque dual, ya que plantea un doble objetivo, enseñanza de lengua y contenido teniendo ambos la misma relevancia. Marsh (2002 : 58): "CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language".

Dentro de las características de CLIL, observamos un cambio en la perspectiva y en la mentalidad del profesor, poniendo fin a las clases expositivas y dando paso a la participación activa del alumno. El aprendizaje no es algo individual del alumno, sino que es el alumno quien hace que ocurra al manejar y utilizar información (Coll 1988). La enseñanza se encuentra centrada en el alumno y el profesor es simplemente un guía y dándole unas herramientas adaptadas a su aprendizaje. El aprendizaje está basado en procesos y tareas, las cuales serán flexibles y abiertas. No solo eso sino que también este enfoque busca un aprendizaje significativo, dejando de lado al "aprendizaje de memoria", ya que de ese modo se consigue además una retención más duradera de la información, facilita nuevos aprendizajes relacionados y produce cambios profundos (Palacios, Marchesi y Coll, 1999).

En adición a lo anterior, y siguiendo con las características de CLIL, con este metodología se busca generar un aprendizaje colaborativo, promoviendo las agrupaciones heterogéneas del alumnado. De este modo, mientras los alumnos aprenden ésta segunda lengua y el contenido, están a su vez generando una mejora en las relaciones entre ellos, tolerancia, respeto a otras culturas...Todo ello

trabajando con materiales auténticos y recursos que respondan a sus intereses, tics, etc. (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, y Kazianka, 2001).

Otra de las características de esta metodología, de hecho una de las más prometedoras según Marsh (2009), es que ofrece la oportunidad de utilizar el idioma como una herramienta para el aprendizaje de la lengua extranjera en lugar de actuar como el verdadero objetivo del contexto de aprendizaje. A este enfoque se le suele denominar enfoque comunicativo, y ha sido muy popular en cuanto a la enseñanza de idiomas se refiere.

Además del enfoque comunicativo, el trabajo de varios estudiosos ha influido en que esta metodología tenga una percepción positiva, ya que facilita la adquisición y el aprendizaje de idiomas y argumenta que para poseer el dominio de una lengua, los sujetos deben estar expuestos a aportaciones comprensibles (Krashen 1984, 1985). Para este mismo autor, la adquisición se produce en el momento en el que el sujeto que aprende ha de esforzarse para extrapolar el significado. Además considera que el aprendiz ha de encontrar el contexto del aprendizaje de la lengua extranjera como positivo, sin generarse ningún tipo de estrés negativo.

Para un desarrollo racional en la introducción del CLIL en el currículum se deben considerar los beneficios para los profesores y los alumnos en relación a cuatro dimensiones específicas. Estas cuatro dimensiones (las cuales se conocen como las 4 Cs) forman un marco conceptual que conecta contenido, cognición, comunicación y cultura (Coyle 2005) y son:

1. Contenido: integración de contenidos en el currículum a través de la interacción de un idioma de alta calidad.
2. Cognición: Participar con los alumnos a través del pensamiento y el procesamiento del conocimiento.
3. Comunicación: Usar el lenguaje para aprender y mediar en ideas, pensamientos y valores.

4. Cultura: Interpretar y comprender la importancia de los contenidos y el lenguaje y su contribución a la identidad y la ciudadanía. Cultura y el entendimiento intercultural se encuentran en el núcleo del marco conceptual, ofreciendo la llave para un aprendizaje profundo y promoviendo la cohesión social.

Potenciar la lengua extranjera con una metodología CLIL en el aula, ayudará a los alumnos a mejorar el dominio de la misma aspirando a tener el mayor nivel posible, pero no debemos confundirlo creyendo que nuestros alumnos serán unos verdaderos bilingües, ya que el verdadero bilingüe lo alcanza a ser en las primeras etapas del desarrollo del niño. Es precisamente desde ese momento desde el cual deberíamos exponer a los niños a lenguas distintas, ya que es cuando, de una manera inconsciente y natural aprenden, por ello cada día que pasa en la vida de un niño desde su nacimiento, sin esta exposición, nunca lo volveremos a tener porque no será lo mismo (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, y Kazianka, 2001).

Como estamos hablando del área de adquisición de segundos idiomas, en este caso el inglés, debemos mencionar aquí el andamiaje (scaffolding). El andamiaje se refiere, según Bruner (1983) a las estructuras de apoyo (tanto verbales como no verbales) que el profesor da a sus alumnos para que éstos puedan avanzar en las adquisiciones, desarrollar sus destrezas y completar sus tareas después de forma independiente. El término procede de los andamios, los cuales se usan para construir y fijar estructuras y que más tarde se retiran progresivamente a medida que éstas adquieren solidez. Por ello, si el profesor usa el andamiaje adecuado, los alumnos podrán continuar trabajando independientemente una vez se les haya retirado éste sin que se resienta su progreso.

La integración de contenido, lenguaje y estrategias, así como la provisión del andamiaje necesario para consolidar su aprendizaje en un modelo sólido y bien secuenciado que promueve la interacción texto-alumnos y alumnos-alumnos ayudará a los estudiantes que tienen conocimientos limitados de inglés a adquirir

los conocimientos que necesitan y a desarrollar sus procesos de pensamiento complejo tanto en su idioma nativo como en el que están aprendiendo, Ramos (2009).

Esta adquisición de la que hablamos además se da de un modo inconsciente para el alumno, a la vez que aprende otros contenidos curriculares. Además, éste será consciente de cómo han aumentado sus competencias de la lengua extranjera cuando estén en clase de la misma, ya que en el resto de áreas que se impartan en la lengua extranjera, el alumno estará centrado a aprender contenidos, aprendiendo de una manera natural el idioma (Naves y Muñoz, 2000).

Por último punto, abarcamos el cuándo comenzar a trabajar con esta metodología. Y a su respecto, en nuestro país, actualmente, la Administración (Decreto 56/2007) cree y apuesta por este tipo de educación a niveles tempranos (Educación Infantil y primera etapa de Primaria), aunque cada centro tiene libertad a la hora de elegir el ciclo o etapa en el que se implanta. El programa bilingüe implica que aumenten las horas lectivas en inglés así como la participación íntegra de dos o más materias en inglés, llegando a un total de unas 8 - 12 horas semanales. Esta apuesta ha crecido rápidamente, sobre todo desde que la Comisión Europea aprobara un documento sobre educación llamado "El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad de aprendizaje", cuyo objetivo es el dominio de tres lenguas comunitarias.

3.3.2. Efectos

A pesar de que hasta hace poco, muchos docentes no apoyaban este enfoque, ya que opinaban que los alumnos se iban a centrar solamente en el estudio de la lengua extranjera, lo que ocasionaría que no logran obtener el nivel necesario en la materia, con el tiempo el enfoque CLIL ha ido obteniendo un carácter positivo en las aulas, y ha dejado claro que se trata de aglutinar ambas cosas, el idioma y los contenidos de la materia, lo cual genera el doble de beneficio para el alumnado, ya que no solo se mejoran sus competencias en la lengua extranjera

sino que también demuestra mejor competencia en los contenidos específicos de las asignaturas (Rius, 2012).

Encontramos también otras razones que defienden este enfoque. Para Marsh (2002) existen cinco dimensiones que se verían reforzadas al implantarse esta metodología:

- Dimensión Cultural: La construcción del conocimiento y el entendimiento intercultural; El desarrollo de habilidades de comunicación intercultural; Aprender sobre países y regiones vecinas específicos y/o grupos minoritarios; Introducirse un contexto cultural más amplio.
- Dimensión Ambiental: Preparación para la internacionalización, concretamente la integración de la UE; Acceso a certificados Internacionales; Mejora del perfil de la escuela.
- Dimensión del Lenguaje: La mejora de la competencia global idioma de destino; El desarrollo de habilidades de comunicación oral; Profundizar el conocimiento de tanto la lengua materna y lengua de destino; El desarrollo de los intereses y actitudes plurilingües; La introducción de un segundo idioma.
- Dimensión del Contenido: Proporcionar oportunidades para estudiar el contenido a través de diferentes perspectivas; Acceso a la terminología específica de la asignatura en la L2; Preparación para los estudios futuros y / o la vida laboral.
- Dimensión de Aprendizaje: Como complemento de las estrategias individuales de aprendizaje; Diversificación de métodos y formas de práctica en el aula; El aumento de la motivación del alumno.

Por otro lado, también nos encontramos con quienes no apoyan esta metodología. Algunas de las ideas que sostienen son: el miedo a que los aprendices acaben teniendo trastornos de lenguaje generados por la confusión de códigos entre ambos idiomas, que acaben perdiendo su L1 en favor de su L2 o que acaben teniendo una sobrecarga cognitiva (Volterra y Taeschner, 1978), pero ninguna de éstas críticas han sido corroboradas con fundamentos científicos.

A pesar de ello, su implantación no deja de generar controversia y plantearnos algunas incógnitas. Por ejemplo, respecto a cuándo comenzar a adquirir una segunda lengua, nos encontramos con diversas investigaciones, las cuales nos reflejan que cuanto más temprano comencemos a aprender una lengua extranjera mejor. Kim y colaboradores (1997) realizaron un estudio científico en el que observaron que los individuos que adquirieron la L2 conocida como "early language acquisition stage of development" tienen representadas la L1 y la L2 en áreas comunes de la corteza cerebral, mientras que cuando la L2 se adquiere tras esta etapa tiende a colocarse en el área de Wernicke del lóbulo temporal. Por ello para los segundos será mucho más complicado derivar en un bilingüismo en su sentido estricto.

Otra de las cuestiones que han ido surgiendo sobre esta metodología es si solo basta comprender para facilitar la adquisición de un idioma. Surge la argumentación de que no solo la aportación sino también la producción es esencial para que el idioma se adquiera de una manera efectiva (Swain 1985, 1996).

3.4. Adquisición de vocabulario

Los niños que están aprendiendo una lengua extranjera tienen más facilidad para percibir y entender los sonidos que para producirlos correctamente; por lo que hay que someterles a un amplio input, en situaciones y contextos reales de comunicación, para que ellos puedan identificar los sonidos de la nueva lengua y corregir de una manera natural sus propios errores, si los hubiera, en la emisión de sus enunciados (Moya, 2003).

En cuanto al léxico, predominan en su vocabulario los sustantivos que se refieren a objetos presentes de su contexto habitual, los números, los verbos de carácter general y la adjetivación básica asociada con tamaños y colores. Mientras, las preposiciones y las palabras funcionales tienden a ser mucho más escasas en el vocabulario infantil. Las inflexiones morfológicas también son escasas y la

primera en aparecer es la forma progresiva -ing, seguida del marcador de los plurales regulares -s y la utilización de algunos plurales irregulares (Dulay y Burt, 1974; McLaughlin, 1987).

Steinberg (1996) refleja que el niño no solo aprende palabras concretas, sino también otras palabras o vocablos que expresan sentimientos o ideas complejas que no aprenden por asociación, ya que muchas de ellas aparecen en sus contextos físicos. Pero sí las aprende por observación en los contextos situacionales donde son producidas y a través de la relación que hace con sus experiencias previas. Todo ello le permite hacer inferencias y extraer el significado de dichas palabras, que halla en los enunciados emitidos, en los que tiene que oírlos y entenderlos para luego poder producirlas en contextos reales de comunicación.

En resumen, el contexto en el que se aprende el vocabulario así como en el que se usa es muy importante. Por ello, dentro del aula de inglés se da un enfoque comunicativo en el que no solo es importante la habilidad para aplicar las reglas gramaticales y formar estructuras correctas, sino también han de saber cuándo, dónde y con quién usar estas estructuras, aprendiendo a usarlas en situaciones de su vida real. Es por ello que la destreza escrita debe ser posteriormente introducida a la destreza oral a la hora de aprender la lengua extranjera en Primaria (Navarro, 2009).

En cuanto a la importancia sobre si las diferencias de género son relevantes a la hora de aprender y adquirir vocabulario en la lengua inglesa, se han realizado varias investigaciones, aunque es cierto que los resultados no son muy concluyentes. En este aspecto, Agustín y Terrazas (2012) revelan que tanto hombres como mujeres aumentan de un modo significativo su repertorio léxico de un año escolar al siguiente, de un modo lineal, aumentando aproximadamente el mismo número de palabras cada año, aunque es cierto que en el último año del último intervalo evaluado (evalúan desde cuarto de Primaria hasta tercero de

Secundaria) se da un aumento significativo. Además concluyen que no existen diferencias en la cantidad o el tamaño de vocabulario receptivo entre hombre y mujeres. Las mujeres avanzan más y adquieren más vocabulario en los primeros años del estudio, pero por el contrario los hombres incorporan más el último año.

3.4.1. Vocabulario productivo

Nuestro trabajo tratará de investigar sobre el vocabulario productivo, así que a continuación diferenciaremos ¿qué es el vocabulario productivo? y ¿qué es el vocabulario receptivo?

El vocabulario se ha clasificado generalmente en receptivo / pasivo y productivo / activo. Nattinger (1988, p. 62) define " passive vocabulary as the understanding of the meaning of words and storing words in memory and active vocabulary knowledge as the retrieval of words from memory by using them in appropriate situations".

En la misma línea de Nattinger (1988), Nation (1990) refleja que el conocimiento del vocabulario pasivo significa tener la habilidad de reconocer una palabra y recordar su significado cuando se encuentra, mientras que el conocimiento del vocabulario activo es la habilidad de escribir el vocabulario necesario en el momento adecuado.

El conocimiento del vocabulario es de vital importancia para facilitar la interacción de los estudiantes en el idioma extranjero. Diversos investigadores han abordado la cuestión relativa a la cantidad de palabras necesarias para comprender el discurso hablado (Adolphs y Schmitt, 2004; Nation, 2001) y para leer y comprender textos en la lengua nativa y extranjera (Anderson y Freebody, 1981; Laufer, 1997). Adolphs y Schmitt (2004) estiman que los aprendices al menos tienen que dominar 2000 formas de la palabra para poder así entender en torno al 90- 94 % del discurso hablado en diferentes contextos. Laufer (1997) añade que se

puede lograr comprender el 95 % del texto con un vocabulario de 5.000 palabras en Inglés o 3.000 familias de palabras.

Las estimaciones basadas en los criterios de frecuencia de palabras se han calculado y la investigación afirma que adquiriendo las 2.000-3.000 palabras más frecuentes tan pronto como sea posible es vital para el aprendizaje del idioma para comunicarse de forma oral y escrita en la lengua extranjera (Nation, 1993; Nation y Waring, 1997). Cuanto antes se produzca el aprendizaje de las palabras más frecuentes, mejor será su actuación lingüística. Para Schmitt (2000, P. 137): "El aprendizaje de estas palabras básicas no puede dejarse al azar, sino que se debería enseñar lo más rápido posible, porque abren [...] la puerta de un mayor aprendizaje "

Además, se ha efectuado una convocatoria de más estudios a largo plazo para examinar los resultados lingüísticos de la educación bilingüe (Xanthou, 2011), y en concreto, en el vocabulario productivo. Hasta donde sabemos, no existen estudios previos sobre los efectos de CLIL en el vocabulario productivo estudiantes de educación primaria sobre una base a largo plazo, (Río y Salazar 2014).

3.4.2. Vocabulario receptivo

Aunque en el anterior punto ya hemos diferenciado entre el vocabulario productivo y el vocabulario receptivo, comenzaremos definiendo el vocabulario pasivo: significa la capacidad de reconocer una palabra y recordar su significado cuando se encuentra (Nation, 1990).

En las últimas décadas, un número considerable de estudios han investigado el tamaño del vocabulario receptivo o el número de palabras que un alumno sabe. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que el tamaño del vocabulario crece a la misma medida que crece el nivel de competencia en la lengua extranjera (Barrow, Nakanishi y Ishino, 1999; Fan, 2000), la exposición a la lengua meta

(Golberg, Paradis y Crago, 2008; Schmitt, 1998) o la frecuencia de entrada aumenta (Vermeer, 2001). Por otra parte, este aumento sigue un orden sistemático en relación con la frecuencia, ya que en los niveles más bajos de competencia de los estudiantes están familiarizados con las palabras más frecuentes, pero a medida que su experiencia con los idiomas extranjeros aumenta, las palabras menos frecuentes están incorporados en el léxico (Barrow et al., 1999; Vermeer, 2001; Milton, 2009). La probabilidad de que una palabra sea conocida por estudiantes de lenguas extranjeras aumenta con la frecuencia, por lo que las palabras de mayor frecuencia tienen una mayor posibilidad de ser conocidas, Canga (2013). Por lo tanto resulta evidente que un enfoque basado en contenidos proporciona más oportunidades para aprender, ya sea explícita o implícitamente, el vocabulario en situaciones significativas (Muñoz, 2007; Pérez- Vidal, 2009).

Mientras que algunos investigadores sugieren una división entre el vocabulario productivo / activo y el vocabulario receptivo / pasivo, otros proponen una relación interdependiente entre ellos. Clark (1993, p. 264) sostiene que "la comprensión precede a la producción y que los niños pueden entender las palabras antes de que puedan producirlas". Del mismo modo, Meara (1990, p. 153) sugiere que el vocabulario activo y pasivo es "cualitativamente diferente" ya que el vocabulario pasivo "sólo puede ser evaluado si la estimulación externa está disponible", mientras que el vocabulario activo "no requiere ningún estímulo externo, pero puede ser activado por otras palabras".

Nation (1990, p. 48) sostiene que "algunos cálculos aproximados indican que aprender una palabra de manera productiva es 50% a 100% más difícil que aprenderla de manera receptiva". Para Laufer (1998), los estudiantes que son más competentes en vocabulario pasivo, son también más competentes en vocabulario activo, ya que uno se correlaciona con el otro.

La mayor parte del vocabulario que se aprende es receptivo, a través de la lectura o la escucha. Cuando el vocabulario es enseñado en la clase, el aprendizaje es probablemente también receptivo. Los maestros pueden decirle a los alumnos el significado o la palabra, proporcionando una definición o usando la palabra en una oración, pero son menos propensos a pedir a los alumnos que usen un ítem, aparte de la ortografía y la pronunciación. Actividades receptivas, como buscar palabras en el diccionario, unir palabras con su significado o definición, suponer su significado por el contexto y aprendizaje por pares de palabras, son más comunes que las actividades productivas, como ejercicios de rellenar huecos o tareas escritas. Aunque nunca ha sido demostrado que el aprendizaje receptivo sea más efectivo que el aprendizaje productivo, (Jenkins, Stein y Wysocki, 1984; Nagy, Anderson y Herman, 1987; Nagy y Herman, 1987; Nagy, Herman y Anderson, 1985).

Por último, Meara y Fitzpatrick (2000) afirman que la mayor parte de la investigación que vincula el conocimiento del vocabulario y el uso del lenguaje más competente se basa en medidas de conocimiento del vocabulario receptivo.

4. Hipótesis

Una vez desarrollados los tres enfoques sobre los que se desarrollará nuestra investigación, reflejamos las hipótesis iniciales de nuestro proyecto de investigación.

Considerando los beneficios de los que nos habla la teoría respecto a la metodología CLIL, nuestra primera hipótesis es que “encontraremos mejores resultados en los alumnos que han sido enseñados durante su escolarización en esta metodología”.

Nuestra segunda hipótesis, también teniendo en cuenta la teoría citada, será que “no existen diferencias significativas en cuanto al género se refiere”.

La última hipótesis que formulamos es que “el número de horas de clases particulares que hayan recibido fuera del aula será significativo en el vocabulario productivo”. Sobre todo los que hayan recibido más de dos años de enseñanza, básicamente porque son alumnos que cuentan con más horas de aprendizaje respecto al resto.

5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Diseño

Esta investigación pretende mostrar las diferencias en el vocabulario productivo de tres grupos de alumnos y alumnas que se encuentran en 6º de Educación Primaria. Por un lado, el alumnado de un colegio que ha desarrollado una metodología tradicional, por otro lado, el alumnado de un colegio que ha desarrollado una metodología BEDA y por último, el alumnado de un colegio que ha desarrollado una metodología CLIL.

El principal objetivo de esta investigación es encontrar diferencias en la cantidad de vocabulario productivo que poseen estos alumnos, según la educación que hayan recibido y el número de horas en las que usan L2. Para ello utilizamos un instrumento de evaluación usado satisfactoriamente en anteriores investigaciones, el Lex-6.

5.2. Participantes

La población de estudio estuvo compuesta por un total de 134 alumnos de sexto de Educación Primaria, donde 76 eran varones y 58 mujeres. Los centros a los que hemos acudido han sido tres, los cuales nombraremos como colegio 1 (metodología tradicional), colegio 2 (metodología BEDA) y colegio 3 (metodología CLIL) y describiremos a continuación.

Colegio 1 (metodología tradicional)

Se trata de un colegio concertado, que ha comenzado hace cuatro años a tener la metodología CLIL. Empezaron por el primer curso de Educación Primaria, de modo que ahora mismo se encuentran con esta metodología los alumnos del primer y segundo ciclo. Éstos reciben, además de las tres horas semanales de lengua extranjera, dos horas de Science y una hora de Arts & Crafts. Por ello, nuestro grupo de investigación de sexto curso, ha pasado toda su escolarización recibiendo solamente las tres horas semanales de lengua extranjera siguiendo un enfoque tradicional.

Los participantes del "colegio 1" fueron 40 alumnos, distribuidos en dos clases (6ª y 6ºb) de Educación Primaria, donde 23 eran varones y 17 mujeres. Donde 14 alumnos (35%) del total de la muestra no acudieron nunca a clases particulares, 14 alumnos (35%) acudieron uno o dos años a clases de inglés y 12 alumnos (30%) acudieron más de dos años a clases de lengua extranjera. (Ver anexo II). Además, la edad media de la muestra fue de $11,63 \pm 0,54$.

Colegio 2 (metodología BEDA)

Se trata de un colegio concertado, que por diversos motivos no están inmersos en la metodología CLIL, pero que debido a la importancia que le dan al segundo idioma, se han introducido este año en la metodología BEDA. Al encontrarse en el primer año de su inserción, y como reflejaba anteriormente que en BEDA existen diferentes niveles, éste centro se encuentra en el primero de ellos, es decir, en el "Model for reinforcement of English". En este nivel, BEDA introduce estrategias para potenciar el inglés a nivel curricular y extraescolar, incorpora profesorado al proceso de formación, e inicia a los alumnos en la evaluación de Cambridge.

El centro lleva a cabo este programa tanto en Educación Primaria como Secundaria. En la etapa que nos corresponde, y más concretamente en el curso de sexto, los alumnos reciben sus tres horas semanales habituales de lengua

extranjera. En estas clases, los alumnos siguen teniendo a su profesor de inglés, pero como novedad cuentan también con el apoyo de una profesora nativa, que refuerza el lenguaje dentro del aula. Es decir, éstos alumnos cuentan en sus horas del área de lengua extranjera con dos maestros, de los cuales una es nativa.

El grupo de alumnos del "colegio 2" que participó en nuestra prueba fueron 47 alumnos, distribuidos en dos clases (6^ºa y 6^ºb), de los cuales 23 eran varones y 24 eran mujeres. 12 alumnos (25,5%) del total de la muestra no acudieron nunca a clases particulares, 17 alumnos (36,2%) acudieron uno o dos años a clases de inglés y 18 alumnos (38,3%) acudieron más de dos años a clases de lengua extranjera. (Ver anexo II). Además la edad media de la muestra fue de 11,34 ± 0,48.

Colegio 3 (metodología CLIL)

Se trata de un centro público, inmerso desde el año 2007 en el programa bilingüe. Comenzó impartiendo el área de Conocimiento del Medio en inglés (Science) dos horas semanales en el curso de 5^º de Educación Primaria. Actualmente todos los grupos de Primaria cuentan con esta opción.

Además es un centro de uso avanzado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que les permite tener una dotación complementaria de equipos informáticos, portátiles, proyectores multimedia, etc. Es precisamente en las áreas impartidas en lengua extranjera donde más uso hacen de éstas TIC, lo que les permite trabajar de un modo muy visual, motivador y ameno para los alumnos. Cuentan también con una sala exclusiva de lengua extranjera, la cual se turnan para usar. Y por último, podemos mencionar en este punto que el centro se encuentra inmerso en el Proyecto Comenius "Travelling towards multicultural Europe (cursos 2013-2015). Este proyecto trata del itinerario de una mascota, que viaja a través de los distintos países utilizando un medio de transporte diferente en cada uno, para promover una idea común de ciudadanía Europea.

El grupo de alumnos del "colegio 3" que participó en nuestra prueba fueron 47 alumnos, distribuidos en dos clases (6^a y 6^b), de los cuales 30 eran varones y 17 mujeres. 22 alumnos (46,8%) del total de la muestra no acudieron nunca a clases particulares, 11 alumnos (23,4%) acudieron uno o dos años a clases de inglés y 14 alumnos (29,8%) acudieron más de dos años a clases de lengua extranjera. (Ver anexo II). Además la edad media de la muestra fue de $11,57 \pm 0,54$.

5.3. Instrumentos de evaluación

El sistema de evaluación para el análisis de la adquisición de vocabulario en inglés en el que se basó nuestra investigación fue el "LEX-6 Productive Vocabulary Assessment Instrument" (Fernandez-Rio y Salazar, 2014; Salazar 2013). Ver anexo I. Este test es una versión contextualizada del LEX-30 (Meara y Fitzpatrick, 2000) que fue desarrollada con aprendices de inglés adultos. Para poder adaptar este test al nivel de los participantes y en particular al nivel de competencia lingüística en lengua extranjera (en el sexto curso de Educación Primaria) fueron usadas las referencias de las listas de vocabulario de los exámenes oficiales para la edad de 11 y 12 años de las pruebas KET (Key English Test) y TRINITY nivel 5 (Salazar 2013).

Se trata de una prueba rápida y fácil de utilizar para medir las habilidades del vocabulario productivo, especialmente adecuado para los hablantes no nativos del inglés. Es una tarea de asociación en la cual se muestran 30 palabras de estímulo ante las que se requiere a los alumnos una producción de hasta un máximo de cuatro palabras que guarden algún tipo de relación a la ofrecida. Se trata de una tarea de libre producción.

El test cuenta además con un encabezado en el que el alumnado ha de registrar su edad, género y el número de años que ha recibido clases particulares de inglés, dándoles la opción de marcar: 0 años; un año o dos; más de dos años (ver Anexo 1).

5.4. Procedimiento

Para la puesta en marcha de esta investigación, pensamos en tres colegios que llevaran a cabo las diferentes metodologías para trabajar la lengua extranjera y a los que pudiéramos acceder fácilmente.

En los tres colegios se pasaron las pruebas durante el tercer trimestre del curso académico 2013-2014. Pudimos acudir personalmente a la realización de las pruebas, de tal modo que nos encontramos en el aula junto al profesor de lengua extranjera. Lo llevamos a cabo de tal manera que (dentro del mismo centro) no coincidieran entre las pruebas los alumnos de 6^ºa con los de 6^ºb, para no tener así informaciones previas sobre el test y hacerlo más fiable y eficaz.

Explicamos la tarea a realizar y recogimos los resultados a la media hora en cada clase. Llevamos a cabo las mismas pautas metodológicas en todas las ocasiones.

Una vez realizadas las pruebas, procedimos a su corrección, lo cual fue realizado por una evaluadora: Maestra en la Especialidad de Lengua Extranjera, con un nivel B2 certificado por Cambridge (First Certificate) y alumna formada en el Máster Universitario de Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y Primaria.

Todas las pruebas fueron corregidas siguiendo las mismas pautas. Se dio una puntuación 0 a la palabra incorrecta y 1 a la palabra correcta. Entendimos por palabra incorrecta (0) aquella que no guardaba relación de ninguna manera con el ejemplo o estaba escrita incorrectamente y a las casillas en blanco. Por otro lado, calificamos con 1 a todas aquellas palabras que guardaban algún tipo de relación con el ejemplo y todas aquellas que, siguiendo lo anterior, solamente tuvieran un

error en la escritura (por ejemplo dentro de la palabra "Fruit" dar por buena "aple" en vez de "apple"). Todas estas respuestas se contaban sobre un máximo de 120 aciertos posibles.

Una vez corregidas las pruebas, fueron revisadas nuevamente a fin de encontrar posibles errores o malas interpretaciones. Finalmente fueron codificadas y analizadas.

5.5. Análisis de datos

Todos los datos fueron analizados mediante el programa informático SPSS, 19.0. (IBM, Chicago, IL). En primer lugar se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de su distribución, obteniéndose un valor de *Sig.* > .05. Esto indica que los datos seguían una distribución normal y que las pruebas estadísticas paramétricas correspondientes podían ser usadas para su análisis. Seguidamente se realizaron los análisis descriptivos básicos para obtener medias y desviaciones típicas. Para comprobar si existían diferencias significativas entre los diferentes colegios se realizó un análisis de la varianza (ANOVA) de un factor, aplicando el análisis post-hoc HSD de Tukey para localizar las diferencias entre los tres grupos (si las hubiera). Este mismo análisis se utilizó para comprobar si había diferencias en función de los años de clases particulares (si las hubiera). Finalmente, se utilizó la prueba t de muestras independientes para comprobar si había diferencias significativas en función del género.

6. RESULTADOS

6.1. Puntuaciones obtenidas por cada grupo

En la tabla 1 se puede observar la media de las puntuaciones obtenidas por cada colegio y su desviación típica.

Tabla 1. Estudio de diferencias entre los tres grupos.

Colegio	Media	Desviación Típica
C1	58,17	26,08
C2	64,51	25,02
C3	62,96	24,56

Analizados los resultados, la ANOVA (ver Tabla 2) de un factor mostró que no había diferencias significativas entre ninguno de los grupos estudiados. Esto nos revela que en este momento concreto y bajo las circunstancias actuales, no se aprecian diferencias significativas en cuanto al vocabulario productivo que han adquirido los alumnos de los tres colegios mediante las tres metodologías distintas (tradicional, BEDA y CLIL) con las que se trabaja la asimilación de la lengua extranjera.

Tabla 2. ANOVA

Puntuación

	Suma de cuadros	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter- grupos	923,819	2	461,910	,728	,485
Intra- grupos	83089,435	131	634,270		
Total	84013,254	133			

Tabla 3. HSD de TUKEY

Puntuación HSD de Tukey

(I) Colegio	(J) Colegio	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1,00	2,00	-6,33564	5,4177 4	,474	-19,1792	6,5079
	3,00	-4,78245	5,4177 4	,652	-17,6260	8,0611
2,00	1,00	6,33564	5,4177 4	,474	-6,5079	19,1792
	3,00	1,55319	5,1952 1	,952	-10,7628	13,8692
3,00	1,00	4,78245	5,4177 4	,652	-8,0611	17,6260
	2,00	-1,55319	5,1952 1	,952	-13,8692	10,7628

6.2. Puntuaciones obtenidas en función del género

Los cuestionarios recogían el género de los estudiantes que realizaban el estudio, lo que nos mostró que el total de varones de la prueba era 76, los cuales obtuvieron una puntuación media de $58,6 \pm 26,74$ puntos y que por otro lado el total de mujeres era de 58 y obtuvieron una media de $66,41 \pm 22,35$ puntos.

La prueba t de muestras independientes mostró que no había diferencias significativas entre los varones y las mujeres. Lo que nos demuestra que la diferencia de género de los alumnos estudiados no afecta a la adquisición de su vocabulario productivo en la lengua extranjera.

Tabla 3. Prueba t de muestras independientes.

Estadísticos de grupo

	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Puntuación	Varón	76	58,7632	26,73967	3,06725
	Mujer	58	66,4138	22,34579	2,93415

6.3. Puntuaciones obtenidas en función del número de horas de clases particulares

El cuestionario también recogía la asistencia del alumnado a clases particulares. De nuestra muestra, el grupo de niños que no acudían a clases particulares obtuvieron una media de $53,5 \pm 27,44$ puntos. El segundo grupo de alumnos, que acudió a clases particulares hasta 2 años, obtuvo una media de $60,81 \pm 20,14$ puntos, y el tercer grupo, que acudió a clase más de 2 años, obtuvo una media de puntuación de $72,64 \pm 23,38$ puntos.

La ANOVA de un factor mostró que sí que había diferencias significativas entre los grupos de más de 2 años y el de 0 años de clases. Ver tabla 4. Esta diferencia es mostrada por el análisis HSD de Tukey ($F=7,377$, $p<0,05$). Ver tabla 5.

El análisis estadístico nos muestra que esta variable sí tiene influencia en la adquisición de vocabulario productivo de los alumnos que hemos estudiado, ya que encontramos diferencias significativas entre los que llevan más de dos años y los que nunca fueron a clases particulares. Dados estos resultados podemos concluir que el efecto de las clases particulares se empieza a notar en el vocabulario productivo del alumno a partir del segundo año de clases particulares.

Tabla 4. ANOVA

Puntuación

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter- grupos	8504,596	2	4252,298	7,377	,001
Intra- grupos	75508,658	131	576,402		
Total	84013,254	133			

Tabla 5. Puntuación HSD Tukey

(I) ClaseParticular	(J) ClaseParticular	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
0	1-2	-7,30952	5,07269	,323	-19,3351	4,7161
	+2	-19,13636*	5,01083	,001	-31,0153	-7,2574
1-2	0	7,30952	5,07269	,323	-4,7161	19,3351
	+2	-11,82684	5,17918	,062	-24,1049	,4512
+2	0	19,13636*	5,01083	,001	7,2574	31,0153
	1-2	11,82684	5,17918	,062	-,4512	24,1049

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

7. CONCLUSIONS

After completing the whole research project, we can draw some conclusions:

First, we did not find any significant difference based on the type of methodology used to teach English to the students. This means that the three methods show the same effectiveness in the acquisition of productive vocabulary.

Second, we did not find any differences in productive vocabulary regarding the students' gender.

Third, the number of years in extracurricular classes produced a significant effect on the students' productive vocabulary only in the group of students who attended

thesis classes more than two years. This means that it takes more than two years to strengthen the foreign language skills and produce significant effects in the acquisition of vocabulary. Moreover, these differences were maintained in the three study groups. Students who attend extracurricular classes are probably more self-confident than the others, and it showed in the test (Uribe, Gutierrez and Madrid, 2008).

Finally, the investigation had two limitations which could have influenced the results obtained. In first place, we used a small number of students on each group. In second place, the correction process of the Lex-6 could be improved to produce unambiguous results.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, A. B. (1981). Bilingüismo y Cognición. *Estudios de Psicología* (8), 50-81.
- Adolphs, S. & Schmitt, N. (2004). Vocabulary coverage according to spoken discourse context. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language* (pp. 39-52). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Agustín, M.P. y Terrazas M. (2009). Vocabulary knowledge development and gender differences in a second language . *ELIA* 12, 45-75.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 203-226). Newark, DE: International Reading Association.
- Barrow, J.; Nakanishi, Y., & Ishino, H. (1999). Assessing Japanese college students' vocabulary knowledge with a self-checking familiarity survey. *System*, 27, 223-247.
- BEDA (2014). Extraído el 15 de mayo de 2014 de: <http://www.ecmadrid.org/programas/programa-beda>
- Brown, H. G. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3a. ed.). Nueva York: Addison-Wesley Longman.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.

Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.

Clark E.V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.

Consejería de Educación del Principado de Asturias (2007). Decreto curricular de Educación Primaria nº 56. BOPA del 26 de mayo. Asturias.

Council for cultural cooperation. Education committee.(2001). *Common European Framework For Languages: learning teaching. Assesment .Language policy division, Strasbourg.*

Canga, 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.

Coyle, D. (2005) *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, APAC Monograph 6, APAC, Barcelona.

Dafouz, E., Nunez, B., & Sancho, C. (2007). Analysing stance in a CLIL university context: Non-native speaker use of personal pronouns and modal verbs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 647-662.

Dulay, H. y Burt, M. (1974). «Natural Sequences in Child Second Language Acquisition», *Language Learning*, 24: 37-53

- Fan, M. (2000). How big is the gap and how to narrow it? An investigation into the active and passive vocabulary knowledge of L2 learners. *RELC Journal*, 31, 105-119.
- Fernandez-Rio, J. y Salazar, C. (2014). Long-term effects of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Primary Education students' productive vocabulary. *Porta Linguarum* (under review)
- García, M., Zamora, M.D., y Segura, J. (1994). *La lengua inglesa en la educación primaria*. Archidona, Málaga : Aljibe.
- Genesee, F. (2003). What do we know about bilingual education for majority language students?. In Bathia, T.K. & Ritchie, W. (eds). *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. London: Blackwell.
- Golberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29, 41–65.
- Jenkins, J., Stein, M. and Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21, 767-787.
- Kim, K.H., Relkim, N. R., Lee, K. M., Hirsch J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature* 388, 6638, 171-174.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Krashen, S. (1984) *Writing: research, theory and applications*. Laredo Publishing Co: California.

Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. Laredo Publishing Co: California.

Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics* 19/2: 255-271.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 20-34). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). University of Sorbonne. Paris.

Marsh, D. y G. Langé. eds. (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Marsh, D. (2002). Facing Change-Language Teachers as Mediators: Curricular Integration of Foreign Language Teaching. MillenniLang, University of Lisbon, Portugal.
- Marsh, D. (2009). ¿Qué es CLIL? <http://clil.files.wordpress.com/2009/02/marsh-s.pdf>, último acceso 20/05/2014.
- Marsh, D. (2013). Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Mclaughlin, B. (1987). Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold.
- Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Second Language Research* 6 (7): 151-4.
- Meara, P., & Fitzpatrick, T. (2000). Lex 30: An improved method of assessing productive vocabulary in an L2. *System*, 28, 19-30.
- Molina, M. T. L. M. (2007). La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez (Vol. 177). Ministerio de Educación.
- Moujaes, C., Hoteit, L., Hiltunen, J. & Sahlberg, P. (2012). Transformation leadership in Education, Three Key Imperatives for Lasting Change. Abu Dhabi: Booz & Co.

- Moya, A.J. (2003). La adquisición / aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas de lengua inglesa. Un estudio por edades. Revista o libro. Universidad de Castilla-La Mancha. E.U. de Magisterio. Dpto. de Filología Moderna
- Muñoz, C. (2007). CLIL: Some thoughts on its psychological principles. RESLA, Vol. Monográfico, 11-17.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C. and Herman, P. (1987). Learning word meaning from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24. 237-270.
- Nagy W. E., and Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and Instruction. In M. McKeown & M. Curts (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp.19-35). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., and Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nattinger J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman.
- Nation P. (1990). *Learning and Teaching Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nation, P. S. N. (1993). Using dictionaries to estimate vocabulary size: Essential, but rarely followed, procedures. *Language Testing*, 10, 27-40.
- Nation, P.S.N., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Navés, T., & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Navarro, M. (año 2009) *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en inglés y en expresión escrita*. Universidad de la Rioja.
- Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Volumen 2. Psicología educativa. Alianza Editorial. Madrid..
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M. (2001). Enseñar en una lengua extranjera. Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de asignaturas. *Revistas Universitarias-Universitat de Barcelona*.
- Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). In E. Dafouz & M. C. Guerini, (Eds.), *CLIL across educational levels* (pp. 3-16). Madrid, Spain: Richmond.

- Ramos, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en segundos idiomas. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* (12), pp. 169-182.
- Ramos, F., y Ruiz, J. V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: De las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AICLE. *Revista española de lingüística aplicada*, (24), 153-170.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2a. ed.). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rius, M. (2012). "Cerebro bilingüe". 20/04/2012. *Estilos de vida*. La Vanguardia.
- Salazar, C. (2013). Efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos Lengua (AICLE) a través de la Educación Física. Trabajo fin de máster: Universidad de Oviedo.
- Steinberg, D. (1996). *An Introduction to Psycholinguistics*. London and New York: Longman.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48, 281-317.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, pp. 235-256. New York: Newbury House.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 52 (4), 529-548
- Uribe, D., Gutiérrez, J. O. S. É., & Madrid, D. A. N. I. E. L. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-34.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Weinreich, U. (1952). *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974.
- Witthe paper on Education and Training. "Teaching and Learning: Towards the Learning Society". COM (95) 590.
- Wolff, D. (2007). Bridging the gap between school and working life. En Marsh, D. y Wolff, D. (Ed.) *Diverse contexts – Converging goals: CLIL in Europe* (pp 15-25). Frankfurt: Peter Lang.

Xanthou, M. (2011). The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge. *University of Cyprus*. 10(4). 116-126.

Zainuddin, H., Yahya, N., Morales-Jones, C. A. y Ariza, E. N. (2002). *Fundamentals of teaching English to speakers of other language in K-12 mainstream classrooms*. Dubuque: Kendall/Hunt.

9. ANEXOS

9.1. Anexo I. LEX-6

EDAD: GÉNERO: CÓDIGO:

CLASE PARTICULAR DE INGLÉS (RODEA): 0 años un años o dos más de dos años

INSTRUCCIONES: A continuación te presentamos unas palabras en negrita, deberás escribir palabras que creas que guardan relación con ellas como te mostramos en el ejemplo.

Shoes	hat	Trousers	dress	skirt
1. Art				
2. Thriller				
3. Scanner				
4. Secretary				
5. Soldier				
6. Satellite				
7. Sea horse				
8. Coin				
9. Flowers				
10. Coat				
11. Stickers				
12. Chair				
13. Cycling				
14. Bench				
15. Bridge				
16. Long				
17. Cake				
18. Recycle				
19. Shop				
20. Thief				
21. Ghost				
22. Cold				
23. Mercury				
24. Tuesday				
25. Walk				
26. Car				
27. Fruit				
28. Dirty				
29. Travel				
30. Maths				

9.2. Anexo II

9.2. Anexo II

Totales

Clase Particular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	48	35,8	35,8	35,8
	1	42	31,3	31,3	67,2
	2				
	+	44	32,8	32,8	100,0
	2				
Totales		134	100,0	100,0	

Colegio 1**Clase Particular^a**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	14	35,0	35,0	35,0
	1	14	35,0	35,0	70,0
	2				
	+	12	30,0	30,0	100,0
	2				
Total	T	40	100,0	100,0	
	o				
	t				
	a				
	l				

a. Colegio = 1,00

Colegio 2

Clase Particular^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	12	25,5	25,5	25,5
	1	17	36,2	36,2	61,7
	2				
	+	18	38,3	38,3	100,0
	2				
Totales		47	100,0	100,0	

a. Colegio = 2,00

Colegio 3

Clase Particular^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	22	46,8	46,8	46,8
	1	11	23,4	23,4	70,2
	2				
	+	14	29,8	29,8	100,0
	2				
Total		47	100,0	100,0	
o					
t					
a					
l					

a. Colegio = 3,00