



Estudio del conocimiento léxico en FLE de estudiantes españoles de Secundaria

Guadalupe de la Maya Retamar¹; Inmaculada Mora Ramos²

Recibido: Octubre 2017 / Evaluado: Abril 2018 / Aceptado: Mayo 2018

Resumen. Dada la importancia del vocabulario en el aprendizaje de una lengua y la escasez de estudios realizados en el ámbito del francés como lengua extranjera, en este artículo nos proponemos analizar el tamaño del léxico de una muestra de alumnos de Secundaria españoles, estudiar su progreso a lo largo de esa etapa educativa y caracterizarlo desde el punto de vista de la frecuencia. Para ello, empleamos una adaptación al francés del test X_Lex (Meara y Milton, 2003), ya utilizada en otras investigaciones realizadas sobre la misma lengua. Los resultados indican que, a pesar de que de modo general el vocabulario aumenta de un curso a otro, sólo existen diferencias estadísticamente significativas en el vocabulario del alumnado de 1º de Bachillerato con respecto a los cursos anteriores, revelándose un patrón de desarrollo similar al puesto de manifiesto en otros estudios (David, 2008; Milton, 2006). Asimismo, constatamos la influencia de la frecuencia en el vocabulario aprendido por los participantes en el estudio.

Palabras clave: conocimiento léxico; segunda lengua extranjera; lengua francesa; enseñanza secundaria.

[en] Study of lexical knowledge of secondary Spanish FFL students

Abstract. Given the importance of vocabulary in the language learning and the scarcity of studies carried out in the field of French as a foreign language, our purpose in this article is, on the one hand, to analyze the vocabulary size of a sample of Spanish Secondary students and, on the other hand, to study their progress during such an educational stage, using for that an adaptation to French of the test X_Lex (Meara and Milton, 2003). The results show that although, in a general way, the vocabulary increases from one course to the other, there are only statistically significant differences in the students' vocabulary from First course of Bachillerato with respect to the previous courses, revealing a developmental pattern similar to that brought to light in other studies (David, 2008; Milton, 2006). Likewise, we verify the influence of the frequency on the vocabulary learned by the participants in the study.

Keywords: lexical knowledge, second foreign language, French language, secondary education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología de la investigación. 3. Discusión de resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad de Extremadura.

E-mail: gmaya@unex.es

² Universidad de Extremadura.

E-mail: imoraram@alumnos.unex.es

Cómo citar: de la Maya Retamar, G.; Mora Ramos, Is. (2015). Estudio del conocimiento léxico en FLE de estudiantes españoles de Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 527-543

1. Introducción

Si durante mucho tiempo, el léxico³ ha sido considerado en la enseñanza de lenguas como el *pariente pobre* (Galisson, 1971), recibiendo escasa atención por parte de los investigadores en adquisición, aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, a partir de los años 80, los estudios sobre el vocabulario han pasado de ocupar una posición marginal a convertirse en un campo de estudio privilegiado (Jiménez Catalán, 2002). Y ello se ha debido, en parte, a las aportaciones de muchos investigadores que nos han permitido, entre otros aspectos, mejorar nuestro conocimiento sobre la construcción, adquisición y uso del lenguaje, así como de las metodologías idóneas para facilitar el progreso y la actuación lingüística del alumnado (Milton et al., 2008). Muchas de esas contribuciones han evidenciado, además, el rol central que desempeña el vocabulario en la adquisición de una lengua (Meara, 1996) pues, como manifiesta Milton (2009), “words are the building blocks of language and without them there is no language”.

No obstante, una revisión de la literatura acerca del desarrollo léxico en una segunda lengua, nos permite comprobar la imprecisión existente en torno a la naturaleza del vocabulario, no solo como constructo (Read y Chapelle, 2001), sino también en las denominaciones utilizadas para designar la competencia léxica que, no solo afecta a los propios términos sino también al concepto que vehiculan (Jiménez Catalán, 2002), sustentando dicha competencia en dimensiones diferentes. Una de las que más se repite en las distintas propuestas es la del tamaño o extensión del vocabulario (Anderson y Frebody, 1981; Chapelle, 1994; Meara, 1996; Quian, 2002), que alude al número de palabras conocidas por el hablante. Esta dimensión es considerada fundamental por diversos autores (Meara, 1996; Nation, 1990), siendo especialmente relevante en los inicios del aprendizaje de una lengua. Así Meara (1996, p. 37) señala que:

The basic dimension of lexical competence is size. All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient in a wide range of language skills than learners with smaller vocabularies, and there is the view that vocabulary skills make a significant contribution to almost all aspect of L2 proficiency.

Lo que este autor pone en evidencia es la relación que mantiene esta dimensión con la competencia general en lenguas pues, como señalan Milton y Alexiou, (2010, p. 307) “gaining a good knowledge of vocabulary is an essential tool for developing proficiency in a foreign language”. En este mismo sentido insisten Nasir, Manan y Azizan (2017) cuando indican que los alumnos más competentes son aquellos con un repertorio léxico mayor. Laufer (1998), por su parte, señala la importancia del

³ Si en didáctica de las lenguas es frecuente el uso indistinto de los términos léxico y vocabulario, entendemos por léxico el conjunto de unidades léxicas que integran el sistema de una lengua determinada, mientras que el vocabulario, por su parte, se refiere al conjunto de unidades léxicas que actualiza un hablante.

tamaño del vocabulario, puesto que es un buen indicador del nivel de lectura comprensiva. Asimismo, un vocabulario amplio incide directamente en la calidad de la redacción y es un componente importante de la fluidez en el habla. Es por ello que la correlación existente entre el vocabulario y las destrezas específicas ha sido objeto de numerosas investigaciones (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2009; Harkio y Pietilä, 2016; Laufer, 1992; Milton, 2013; Milton, Wade y Hopkins, 2010; Ovtcharov, Cobb y Halter, 2006; Qian, 2002; Staehr, 2008).

Jiménez Catalán y Terrazas Gallego (2005-2008) exponen que saber el número de palabras conocidas por nuestros alumnos es muy importante, especialmente cuando el aprendizaje tiene lugar en Primaria y Secundaria. El hecho de que el profesorado conozca el vocabulario receptivo y productivo de sus estudiantes les permitirá, de un lado, valorar adecuadamente el aumento de su vocabulario y determinar posibles lagunas en su aprendizaje y, de otro, establecer niveles lingüísticos en los distintos cursos, programar actividades adecuadas y realizar una selección fundamentada de los materiales. A estos aspectos, Terrazas Gallego y Agustín Llach (2009) suman que ese conocimiento nos proporciona una idea de las tareas que los aprendices de lengua extranjera son capaces de realizar.

En el contexto español, la evaluación del vocabulario, principalmente receptivo, de los estudiantes de Primaria y Secundaria ha recibido gran atención por parte de los investigadores (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2009; Canga Alonso, 2013, 2015; Jiménez Catalán y Terrazas Gallego, 2005-2008; Terrazas Gallego y Agustín Llach, 2009). En estos estudios se ha tratado de dar respuesta a los retos planteados por Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2004-2005), tales como estudiar el progreso y el desarrollo léxico de los aprendices, comparar el tamaño de sus vocabularios o abordar cuestiones relativas a cómo evaluar ese conocimiento. No obstante, un aspecto negativo es que esa atención se ha centrado de manera prácticamente exclusiva en los aprendices de inglés. El hecho de que esta sea la primera lengua extranjera aprendida por los estudiantes españoles justifica ese interés y el olvido al que han estado sometidos los estudios sobre otras lenguas. Esta constatación afecta no solo a nuestro país. Así, en el contexto internacional, en las investigaciones desarrolladas sobre el inglés como lengua extranjera se estudian todos los niveles educativos y niveles de dominio, se contemplan las diferentes dimensiones del vocabulario, se desarrollan y perfeccionan diferentes tipos de test para medir esas dimensiones y se analizan desde diferentes perspectivas el conocimiento léxico y la influencia que pueden tener determinadas variables. En el caso del francés como lengua extranjera, el panorama que dibujan las pocas investigaciones existentes no es tan completo: estudios centrados en el contexto británico principalmente, realizados en su mayoría con estudiantes de nivel avanzado, focalizados en el estudio del tamaño del vocabulario, y realizados con adaptaciones de test concebidos inicialmente para el inglés.

En nuestro contexto, como señala De la Maya Retamar (2015), pocas son las referencias a la situación del aprendizaje del vocabulario, a pesar de la larga tradición que la enseñanza del francés tiene en nuestro país y de que se trata de la segunda lengua extranjera estudiada mayoritariamente. En el caso concreto del vocabulario receptivo, las investigaciones son prácticamente inexistentes, como se muestra en la tabla 1 que resume los estudios realizados tanto a nivel nacional como internacional.

La tabla 1 nos muestra, de un lado, que una amplia mayoría de estudios utiliza como instrumento de medida la versión para el francés del test X_Lex (Milton,

2006), lo que facilita la comparación de los resultados. Asimismo, muchos de ellos se centran en estudiantes de Secundaria, aunque también encontramos algunos que lo hacen en los últimos cursos de Primaria, y, finalmente, otros que analizan el progreso seguido por alumnos que aprenden francés en entornos no reglados de aprendizaje.

Tabla 1. Estudios acerca del vocabulario receptivo de estudiantes de francés como lengua extranjera (adaptada de De la Maya Retamar, 2015, pp. 151-152)

Estudio	Instrumento de análisis	L1	Participantes y contexto de aprendizaje
Milton y Meara (1998)	LLEX Lingua Vocabulary Test	Inglés	54 estudiantes. <i>Year 10</i> (15 años). Reino Unido
Milton (2006) Milton (2008)	Versión para el francés del X_Lex	Inglés	449 estudiantes de Secundaria, desde <i>Year 7</i> a <i>Year 13</i> (11 a 17 años). Reino Unido. Misma muestra que en 2006 y 66 estudiantes universitarios (Niveles 1, 2 y 4). Reino Unido
David (2008)	Versión para el francés del X_Lex	Inglés Francés	483 estudiantes de Secundaria, desde <i>Year 8</i> a <i>Year 13</i> (12 a 17 años), universidad, UG1, UG2, y UG4 (18 a 22 años) y hablantes nativos de francés (entre 20 y 24 años). Reino Unido
Richards, Malvern y Graham (2008)	Versión para el francés del X_Lex	Inglés	Estudio I: 23 estudiantes cursando el <i>Year 12</i> . Reino Unido Estudio II: 150 estudiantes cursando el <i>Year 12</i> . Reino Unido
Mora Ramos (2014)	Versión para el francés del X_Lex	Español	48 estudiantes de 6º curso de Primaria. España
Batista (2014) Batista y Horst (2016)	Adaptación al francés del VLT	Diferentes L1	175 adultos inmigrantes, programa de <i>Francisation</i> , niveles 1 a 4. Canadá
Blais (2014)	Adaptación de la versión para el francés del X_Lex.	Diferentes L1 con mayoría de español y rumano	17 adultos inmigrantes, programa de <i>Francisation</i> , nivel 6. Canadá
De la Maya Retamar (2015)	Versión para el francés del X_Lex	Español	81 estudiantes de Secundaria, niveles de 2º a 3º ESO. España
De la Maya Retamar y Mora Ramos (2016)	Versión para el francés del X_Lex	Español	67 estudiantes de EOI, niveles de A1 a B2

La escasez de investigaciones realizadas en España es lo que nos ha llevado a considerar necesario el estudio del desarrollo de la competencia léxica en francés de nuestros estudiantes, centrándonos específicamente en el tamaño de su léxico. Esta tarea no se revela fácil debido a las particularidades de esta asignatura en nuestro país, y más concretamente en nuestra Comunidad Autónoma -Extremadura-: carácter optativo en la mayoría de los centros, número de estudiantes en descenso, discontinuidad de los estudios, niveles de idioma muy heterogéneos, motivación reducida en muchos casos o imprecisión en la definición de los niveles de vocabulario a alcanzar en las distintas etapas.

Los objetivos de este trabajo son, por tanto, evaluar el tamaño del léxico de estudiantes de Secundaria de un centro de la comunidad extremeña y analizar su progreso a lo largo de los diferentes cursos que conforman dicha etapa. Para dar respuesta a este doble objetivo, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tamaño de vocabulario tienen nuestros estudiantes?
2. ¿Se produce un aumento significativo de su conocimiento léxico en los distintos cursos?
3. ¿Existen patrones de progreso comunes en el aprendizaje del vocabulario de estudiantes de francés como lengua extranjera?
4. ¿Afecta la frecuencia al perfil léxico de los estudiantes?

2. Metodología de la investigación

A través de una metodología cuantitativa, se pretende analizar el conocimiento léxico de estos alumnos para observar la evolución que se produce a lo largo de los diferentes cursos.

Se trata de un estudio cuasiexperimental, puesto que se ha llevado a cabo en el contexto natural de los sujetos, su aula normal de clase, y de un diseño multigrupo de sólo postest.

2.1. Procedimiento

Los participantes fueron evaluados en una única sesión. De manera previa fueron informados sobre los objetivos del estudio, en el que participaron de forma voluntaria. Asimismo, se les advirtió de la confidencialidad de los datos y su nula repercusión en las calificaciones de la asignatura. Se realizó una sola medida de su vocabulario prácticamente a final de curso, momento que consideramos muy oportuno pues habían recibido casi todas las horas de instrucción planificadas, lo que nos ha permitido comprobar lo aprendido a lo largo del curso académico.

2.2. Participantes

La muestra (tabla 2) ha sido seleccionada por conveniencia y la conforman la totalidad de los alumnos que cursan francés como segunda lengua extranjera en un instituto público de Badajoz. Si bien la matrícula de esta materia asciende a 126, el número de participantes final fue de 100, debido a la ausencia de 5 estu-

diantes el día de realización de las pruebas y a la exclusión de 21 de ellos por la falta de fiabilidad de sus resultados en la prueba de vocabulario, como se detalla más adelante.

Tabla 2. Caracterización de la muestra

Curso	N	Sexo	Horas de instrucción
1º ESO	14	H: 7	70
		M: 7	
2º ESO	32	H: 10	140
		M: 22	
3º ESO	23	H: 10	210
		M: 13	
4º ESO	13	H: 3	280
		M: 10	
1º BAC	18	H: 5	350
		M: 13	
TOTAL	100	H: 35	---
		M: 65	

En estos datos, se aprecia una tendencia a la disminución de alumnos conforme se aumenta de curso, que se explica por los itinerarios formativos y, en el caso de primero, por la oferta ese año de otra segunda lengua extranjera (portugués). Podemos decir que son grupos homogéneos en cuanto a las variables sociales, por pertenecer al mismo centro y tener prácticamente las mismas características socioeconómicas, pero heterogéneo en su distribución por sexos (casi el doble de chicas) y desde el punto de vista cronológico, puesto que son grupos de diferentes edades y, por ende, han recibido distintas cantidades de horas de instrucción. A este respecto, hemos realizado una estimación sobre las horas de estudio de francés anuales (en el caso de primero) y acumuladas en el resto de cursos.

2.3. Instrumentos

Para la realización de este estudio, los participantes cumplieron dos cuestionarios. El primero de ellos fue un cuestionario de datos personales basado en el *Language history questionnaire* de Li, Sepanski y Zhao (2006), en el que se solicitaba información personal y datos sobre su trayectoria de aprendizaje y experiencias con lenguas, tanto en el contexto familiar, como en situaciones regladas de aprendizaje y en actividades extraescolares. El segundo instrumento consistió en un test para medir el tamaño del vocabulario receptivo, conocido como X_Lex, diseñado por Meara y Milton en 2003 y adaptado al francés en 2006 por Milton. La elección de este test vino determinada, no solo por ser el único disponible en ese momento para esta lengua, sino también por haber sido utilizado en los escasos estudios realizados sobre

el aprendizaje de francés como lengua extranjera, lo que nos permitía establecer comparaciones y contestar a nuestra tercera pregunta de investigación.

El test tiene un formato de *chek-list* en el que al alumno se le presentan 120 palabras, de una en una, y debe marcarlas si son palabras que conoce o puede usar. De las 120, 100 son palabras reales y 20 pseudopalabras, es decir, palabras que no existen pero que tienen una construcción similar a palabras verdaderas. Las 100 palabras reales han sido extraídas al azar de un listado de frecuencia, de modo que 20 pertenecen a las 1000 más frecuentes (1K), otras 20 a las siguientes 1000 palabras frecuentes (2K) y, así, sucesivamente. De este modo, el vocabulario testado pertenece a las 5000 palabras más frecuentes del francés según la lista de frecuencia de Baudot (1992). Es, por tanto, un test basado en la frecuencia pues se sustenta sobre la idea de que las palabras más frecuentes son las que primero y más fácilmente se aprenden (Milton, 2007).

Para analizar los resultados, se hace una estimación del vocabulario compensando con las pseudopalabras su posible sobreestimación, utilizando una fórmula en la que se multiplica por 50 el número de palabras verdaderas marcadas por el alumnado y restándole el resultado de multiplicar las respuestas afirmativas a pseudopalabras por 250, de manera que obtenemos el número de palabras conocidas en un rango que oscila entre 0 y 5000 palabras.

A este respecto, hemos procedido a excluir a aquellos alumnos que habían afirmado conocer más de 5 pseudopalabras, ya que, según David (2008), se considera que los resultados obtenidos por los alumnos con elevados índices de sobreestimación no son fiables. Este hecho puede explicarse en base a dos razones: bien porque los alumnos tratan de maximizar sus resultados o bien porque encuentran el test muy difícil con lo que recurren al azar para completarlo. Aplicando este criterio, se han eliminado 21 alumnos, entre los que llaman la atención dos casos extremos que marcan 20 y 12 pseudopalabras, respectivamente.

2.4. Resultados

A partir de los datos obtenidos, hemos procedido a calcular y comparar las puntuaciones medias a través de pruebas de significación, para obtener respuestas sobre las cuestiones que nos planteamos investigar.

En relación con nuestra primera pregunta de investigación, que interrogaba acerca del tamaño del léxico de los estudiantes, la tabla 3 muestra las medias del número de palabras conocidas en cada curso.

Tabla 3. Descriptivos del tamaño del léxico según nivel de estudios

CURSOS	N	Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
1°ESO	14	610,71	100	1300	348,17
2°ESO	32	610,94	-550	1900	530,94
3°ESO	23	752,17	-50	1350	319,26
4°ESO	13	580,77	100	1700	444,66
1°BAC	18	1350	450	2600	599,26

Una primera cuestión que se pone en evidencia es que hay algunos alumnos, concretamente 3, que tienen puntuaciones negativas. La aparición de este tipo de puntuaciones no conlleva una ausencia de conocimiento léxico, sino que viene determinada por la conjunción de dos factores: escaso número de palabras conocidas realmente por el alumnado y, consecuentemente, elevado peso de las pseudopalabras contestadas afirmativamente. Para este grupo de alumnos, como señalábamos anteriormente, el test ha resultado demasiado difícil por lo que sería necesario articular otro procedimiento que resulte ser más idóneo para acceder de manera adecuada a su conocimiento léxico.

Una segunda observación es que dentro de los grupos hay muchas variaciones individuales, a veces bastante considerables. Si nos fijamos en los datos de Bachillerato, la diferencia entre los alumnos que mejor y peor puntúan es de 2000 palabras, y estas variaciones no se producen solo dentro de un grupo sino también entre ellos, ya que en primer curso el alumno que mejor puntúa lo hace con un resultado similar al mejor de tercero.

Finalmente, nos damos cuenta de que no se produce un patrón de progreso del vocabulario regular de un nivel de estudios al superior. Es decir, tras el primer año en el que los alumnos aprenden un número considerable de vocabulario, con una media de 10 palabras por hora de clase recibida, se produce un estancamiento en el segundo curso, un ligero remonte en tercer curso con 142 palabras nuevas añadidas a su lexicón, lo que supondría 2 nuevas palabras por hora de instrucción, y un retroceso en cuarto curso, que no nos resulta fácil explicar y que imaginamos se deben a las características de ese grupo en concreto. Es en el paso de este último curso de Secundaria a primero de Bachillerato cuando se produce el aumento más considerable de vocabulario, con una media de casi 11 palabras aprendidas por hora de clase, muy similar a la registrada al inicio de su aprendizaje del francés. Si tomamos en consideración las variables relativas a sus experiencias de aprendizaje en francés, es decir si lo estudiaron en la etapa de Primaria, si asisten a clases extraescolares de esta materia o si han tenido contacto con la lengua francesa fuera del centro escolar -estancias, actividades tales como escuchar música o ver documentos en versión original-, encontramos que no existe una influencia estadísticamente significativa de estas variables, que contribuya a explicar los datos anteriormente expuestos.

Para dar respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación, en la que nos planteábamos si se había producido un aumento significativo del vocabulario entre los distintos cursos, tras comprobar el cumplimiento de los supuestos requeridos, la prueba ANOVA de 1 factor nos informa de que sí existen diferencias ($F=8,685$, $p=.000$). Al no indicarnos esta prueba entre qué grupos dichas diferencias son significativas, es necesario realizar un análisis post-hoc a través del estadístico de Scheffé, cuyos resultados revelan que sólo existen diferencias estadísticamente significativas entre el primer curso de Bachillerato y el resto de cursos de Secundaria (primero ESO: $p=.001$; segundo ESO: $p=.000$; tercero ESO: $p=.004$; cuarto ESO: $p=.001$). Es decir, que no se produce un aumento de vocabulario significativo entre ninguno de los cursos de la Educación Secundaria.

Nuestra tercera pregunta de investigación pretendía indagar en la existencia de patrones de progreso comunes en el aprendizaje del vocabulario, para lo que hemos recurrido a los únicos trabajos realizados con alumnado de similares características (David, 2008; De la Maya, 2015 y Milton, 2006;), siendo de todos ellos el estudio realizado por Milton el que cubre más niveles de estudio, siete en total, desde el *Year 7* al *Year 13*.

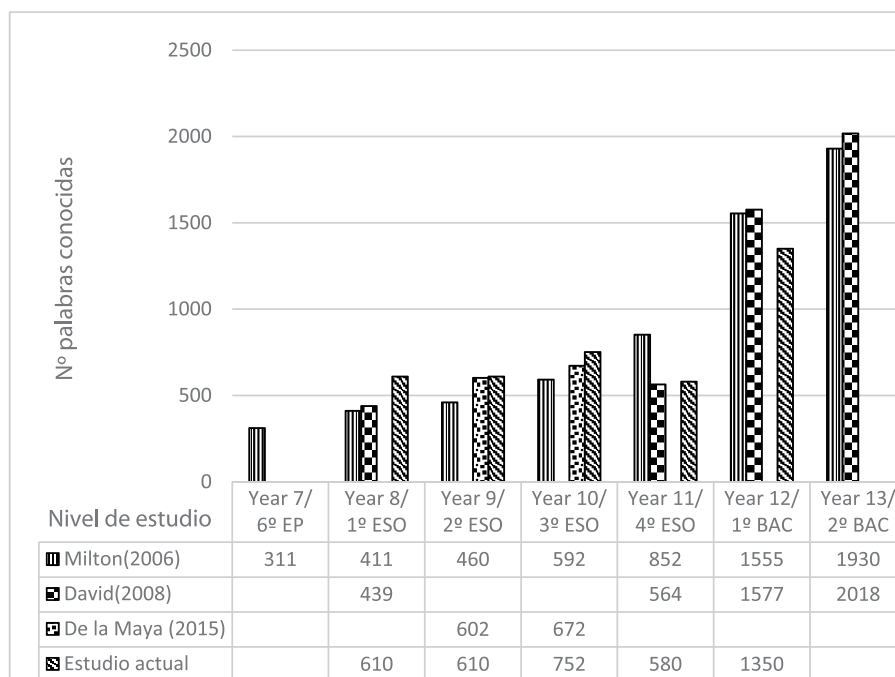


Figura 1. Comparación del conocimiento léxico, en número de palabras, a lo largo de diferentes niveles estudios

Si comparamos los resultados obtenidos en esta investigación con los de los otros estudios analizados, observamos que, a excepción de cuarto de ESO, que sigue un desarrollo anómalo, el vocabulario crece de manera irregular en el sentido de que hay años en los que el progreso es muy poco perceptible, como el que se produce del *Year 8* al 9 (Milton, 2006) o de primero a segundo de ESO en el presente estudio, siendo este aspecto más acusado en el segundo de los casos citados. Asimismo, a partir del primer año, se nota en todas las investigaciones un cierto estancamiento, de nuevo más notable en nuestro estudio, en el que los alumnos de segundo no parecen añadir palabras nuevas a su vocabulario, a pesar de que el aprendizaje en el primer curso, algo más de 600 palabras, es el mayor de las investigaciones analizadas. No es hasta después del quinto año de aprendizaje (*Year 12*-Primero de Bachillerato) cuando los resultados mejoran notablemente en los tres trabajos que estudian dicho nivel, aunque existe una superioridad de los estudiantes ingleses.

Como exponíamos al describir los instrumentos, el test *X_Lex* se basa en la frecuencia, evaluando el conocimiento léxico de los estudiantes en las primeras cinco bandas de frecuencia, lo que permite trazar su perfil léxico. Ya hemos comentado también que se asume la idea de que cuanto más frecuente es una palabra más probabilidades hay de que el alumno la aprenda pronto. Basándose en este presupuesto, Meara (1992) representa gráficamente la relación entre frecuencia y aprendizaje en un perfil de frecuencia “típico”, en el que el conocimiento del vocabulario disminuye de las palabras más frecuentes a las menos, dibujando un perfil característico descendente de izquierda a derecha.

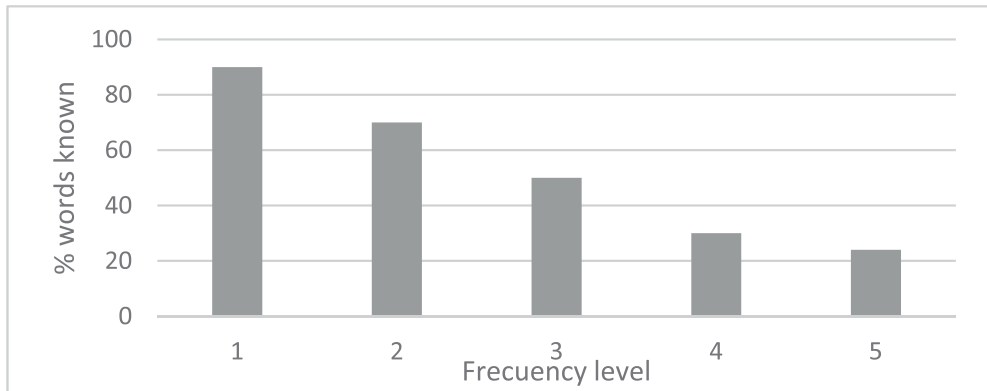


Figura 2. Perfil de frecuencia típico (Meara, 1992, p.6)

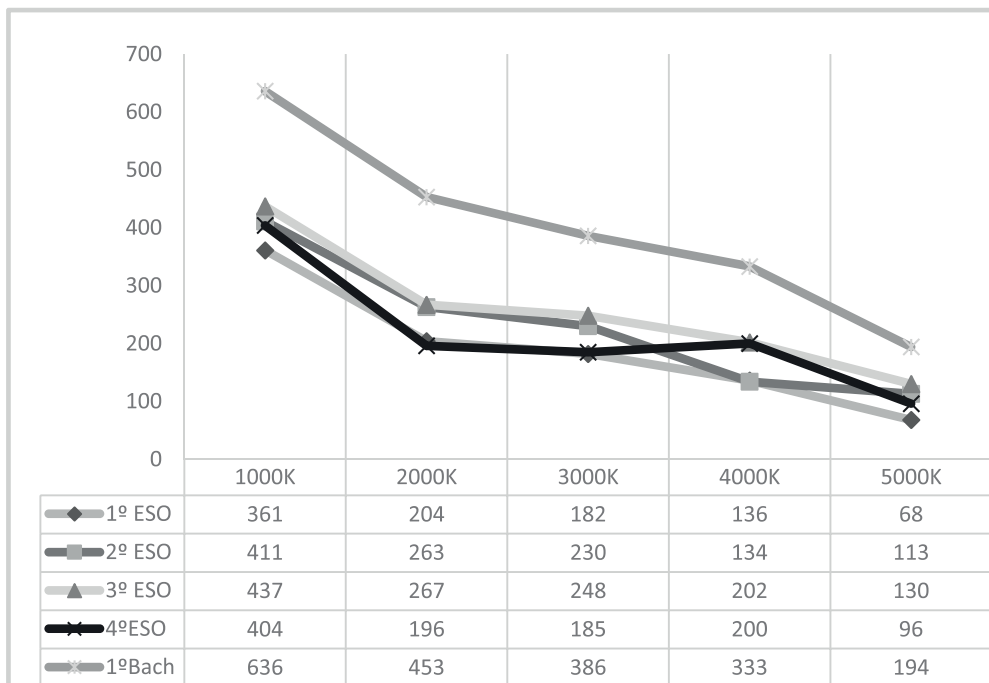


Figura 3. Perfil de frecuencia léxica de la muestra, según nivel de estudio

La figura 3 representa el perfil de frecuencia de los grupos evaluados y recoge el número total de palabras sin ajustar, que el alumno conoce en cada una de esas bandas de frecuencia.

En el perfil trazado, apreciamos que todos los cursos, salvo cuarto de ESO, siguen el perfil esperado, aunque no en todos los grupos la línea dibujada es igual de consistente en su descenso. En este último nivel de estudio se observa un perfil extraño, por cuanto los alumnos producen más vocabulario en la banda de 4000 palabras que

en la de 3000, lo que no deja de corroborar la anormalidad de los datos obtenidos en este grupo.

Para comprobar si se producen o no diferencias significativas entre las distintas bandas de frecuencia de los cursos analizados, aplicamos una prueba ANOVA de Friedman, al no cumplirse el requisito de la aleatoriedad en el grupo de 1º Bachillerato (1K: $p=.029$; 2K: $p=.038$; 3K: $p=.038$). Los resultados de la prueba confirman estadísticamente que se produce un descenso entre las diferentes bandas (primero ESO: $\chi^2=42,338$, $p=.000$; segundo ESO: $\chi^2=96,602$, $p=.000$; tercero ESO: $\chi^2=57,840$, $p=.000$; cuarto ESO: $\chi^2=32,565$, $p=.000$; primero BAC: $\chi^2=54,489$, $p=.000$). Para determinar entre qué bandas ese descenso es significativo, aplicamos la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, cuyos resultados se muestran en la tabla 5. Como se puede observar, en los cursos de primero, tercero y cuarto de ESO, las diferencias significativas se producen entre la banda 1000-2000 y entre la de 4000-5000. En segundo curso las diferencias se muestran solamente en la banda 1000-2000 y en la 3000-4000, siendo en primero de bachillerato donde el descenso es significativo entre todas las bandas, a excepción de la banda 3000-4000.

Tabla 4. Resultados del análisis estadístico sobre bandas de frecuencia en los distintos niveles de estudio

	1K – 2K	2K – 3K	3K – 4K	4K – 5K
1º ESO	.001	.343	.150	.015
2º ESO	.000	.347	.000	.249
3º ESO	.000	.259	.056	.001
4º ESO	.002	.968	.465	.004
1º BAC	.000	.007	.139	.002

- a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
- b. Se basa en rangos positivos.
- c. Se basa en rangos negativos.

3. Discusión de resultados

Como hemos comentado anteriormente, la muestra se redujo a 100 estudiantes, debido a que un 17,35% del total, contestaron afirmativamente a más de 5 pseudopalabras. Asimismo, en la muestra final, la media de pseudopalabras producidas por los alumnos es de 2,10. Muchos de los autores que han utilizado este tipo de test con formato de *check list* no abordan la cuestión de en qué porcentaje ha de situarse el límite para que los resultados dejen de ser fiables pues, como refiere Eyckmans (2004), mientras que Meara y Jones (1990) exponen que lo mejor sería no conocer pseudopalabras, Meara (1992) se decanta por fijar en 10/20 el límite para que los resultados pierdan fiabilidad. En nuestro caso, siguiendo a David (2008), la frontera ha sido fijada en 5 pseudopalabras, un 25% del total, lejos del 50% apuntado por Meara. La media obtenida por los alumnos de esta investigación no alcanza ese porcentaje

fijado por David (2008), encontrándose además a cierta distancia. Aunque existen estudios en los que los informantes producen una media superior de pseudopalabras (Eyckmans, 2004; Mora Ramos, 2014), los resultados de nuestros estudiantes se encuentran por encima de los obtenidos en los trabajos de David (2008), De la Maya Retamar (2015), Milton (2006) o Mochida y Harrington (2006).

Otra cuestión relevante, manifestada en otras investigaciones (Beeckmans, Eyckmans, Janssens, Dufranne y Van de Velde, 2001; De la Maya Retamar, 2015; Eyckmans, 2004), es que el hecho de contestar afirmativamente a pseudopalabras no es un comportamiento exclusivo de los alumnos con menor nivel de conocimiento, pues en nuestro estudio se produce un aumento de este tipo de palabras desde el primer al tercer curso, estando igualmente presentes, aunque en menor medida, en el curso más elevado.

Por lo que respecta al tamaño del vocabulario de nuestros estudiantes, considerado de forma individual para los distintos niveles de estudio y teniendo en cuenta el número de horas de instrucción recibidas, podemos afirmar que presenta unos valores adecuados, si los comparamos con los obtenidos por estudiantes del mismo contexto educativo o incluso con un contexto diferente como el inglés. Así, nuestros informantes, tras 70 horas de clase, tienen un tamaño estimado en 610 palabras, superior al de los del estudio de Mora Ramos (2014) que han aprendido 550 palabras tras dos años de estudio y con un número mayor de horas recibidas. Asimismo, son superiores a las que presentan los informantes del estudio de De la Maya Retamar (2015) -602-, siendo estos últimos estudiantes de un curso más avanzado y habiendo, por tanto, recibido el doble de horas de instrucción. Por lo que respecta a las investigaciones realizadas con estudiantes ingleses, para los que el francés es la primera lengua extranjera estudiada y no la segunda como en nuestro caso, las cifras son superiores en nuestros estudiantes durante los tres primeros cursos en los que tenemos datos comunes (*Years* 8, 9 y 10). En el cuarto curso -*Year* 11- el tamaño del vocabulario de la investigación de Milton (2006) son ampliamente mejores mientras que en el *Year* 13, el equivalente a nuestro primero de Bachillerato, hay más equilibrio, aunque sigue siendo superior el resultado obtenido por los estudiantes ingleses.

Si comparamos los resultados con lo establecido oficialmente, nos encontramos con que el sistema educativo español, a diferencia de otros países, no concreta qué nivel de vocabulario deben adquirir los alumnos. No obstante, la región a la que pertenece el Instituto sí que tiene determinado, en los objetivos específicos del denominado *Plan Linguaex* (Junta de Extremadura, 2008), que, al finalizar la Educación Secundaria, los alumnos estén en disposición de alcanzar el nivel A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) en la segunda lengua extranjera. Tomando, por tanto, como referencia este nivel y utilizando la propuesta indicativa de Milton y Meara (2003), en la que relacionan las puntuaciones obtenidas en el *X_Lex* y los niveles del *Marco*, nos damos cuenta de que, para alcanzar ese nivel, el alumno debe tener un vocabulario de entre 1500-2500 palabras. Si estas indicaciones las comparamos con los resultados obtenidos por nuestros estudiantes, podemos decir que este grupo, al final de su etapa educativa y después de estudiar cinco años esta lengua extranjera, no ha desarrollado aún el vocabulario necesario para poder alcanzar el objetivo planteado desde la administración educativa.

En relación con el aumento de vocabulario de un nivel de estudio al superior, ya comentamos que los distintos grupos no mostraban un patrón regular pues se

producía un estancamiento tras el primer año, un ligero remonte en el tercer año, un descenso en cuarto y un aumento considerable en Bachillerato. Si bien es necesario considerar que los datos anómalos que registramos, especialmente en cuarto, donde se produce una reducción del vocabulario, pueden ser explicados por el hecho de tratarse de grupos distintos y que estos pueden haber tenido un incremento normal dentro de su propio itinerario de aprendizaje, no podemos dejar de señalar que los resultados solo concuerdan parcialmente con los manifestados en otras investigaciones que concluyen, de un lado, que el tamaño del vocabulario aumenta cuando lo hace también el nivel de estudios (Agustín Llach y Canga Alonso, 2014; David, 2008; Milton, 2006; Terrazas Gallego y Agustín Llach, 2009) y, de otro, que la extensión del vocabulario es mayor cuando también lo es el tiempo de exposición a la lengua (Webb y Chang, 2012). En lo que sí encontramos coincidencia es en el hecho de que, en ocasiones, aunque se produce un aumento en términos cuantitativos, este no resulta ser siempre significativo (David, 2008; Milton, 2006) pues, en nuestro estudio, solo lo es el que se produce entre Secundaria y Bachillerato. Este incremento creemos que se explica no solo por las cuestiones apuntadas anteriormente, esto es por tratarse de un curso superior y por haber recibido más horas de instrucción, sino también por el hecho de que en Bachillerato se produce un abandono importante del estudio de la segunda lengua extranjera, al no ser una materia de la que los alumnos se examinan para el acceso a la Universidad, y los que lo continúan son, probablemente, los que han obtenido buenos resultados anteriormente y se encuentran especialmente motivados hacia el estudio del idioma.

En cuanto a la existencia de un patrón común de progreso en el aprendizaje del francés como lengua extranjera, que se manifestaría en un estancamiento en los primeros años de estudio, un *plateau* en palabras de Milton (2006), con un incremento poco trascendente del vocabulario, seguido de un crecimiento más notable, especialmente significativo a partir del tercer y siguientes años de estudio, los datos de los estudios realizados en el contexto británico (David, 2008; Milton, 2006) así lo corroboran, al igual que los resultados obtenidos en la presente investigación. Es decir, como señala De la Maya Retamar (2015) este parece ser una constante que caracteriza el progreso de los aprendices de francés de contextos educativos distintos y también de distintas investigaciones. Esta misma autora ya explica que los motivos pueden deberse a factores diversos como serían la metodología empleada, la motivación del alumnado, el reducido número de horas de estudio de la lengua o los materiales utilizados.

Es a los materiales que sirven de base para el aprendizaje de la lengua extranjera a los que Milton (2006) asigna un rol fundamental que explicaría el estancamiento al que aludíamos anteriormente, pues algunos de ellos pueden no tener como resultado el efecto esperado o estar diseñados para trabajar aspectos de la competencia léxica distintos a la extensión, como lo indica igualmente el trabajo de Alsaif y Milton (2012), en el que concluyen que el input léxico contenido en los manuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que son objeto de análisis es escaso.

Por lo que respecta al perfil léxico, como ya hemos expuesto, todos los grupos analizados siguen el perfil esperado, aunque no en todos ellos la línea dibujada es igual de consistente en su descenso. A excepción del cuarto curso, los demás grupos muestran un conocimiento que desciende gradualmente, aunque no siempre este descenso sea significativo, en cada una de las bandas de frecuencia, mostrando el perfil típico de conocimiento léxico planteado por Meara (1992), con puntuaciones más

altas en el léxico más frecuente, que disminuyen conforme nos movemos hacia la derecha, esto es, hacia el vocabulario menos frecuente. Es el grupo de Bachillerato, que ya ha completado cinco años de aprendizaje del francés el que, en mayor medida, se ajusta al modelo del aprendiz típico, aspecto que concuerda con la conclusión de Milton (2006) en el sentido de que no es hasta después de 250-300 horas de estudio de la lengua extranjera, cuando se manifiesta un perfil de frecuencia más “normal”. Por su parte, en el grupo de cuarto de ESO, los resultados muestran un perfil léxico irregular pues se produce un incremento del vocabulario en la banda de frecuencia 4000, es decir que los alumnos aprenden más vocabulario infrecuente de lo que sería esperable. Este hecho resulta coincidente con los obtenidos por David (2008), De la Maya (2015) y Milton (2006), si bien en estas tres investigaciones el incremento y, por lo tanto, la aparición de un codo en esa banda en el perfil de frecuencia léxico, se produce en la última banda de frecuencia y en estudiantes de cursos inferiores (*Years* 8-10 en la primera investigación, *Years* 11 y 12 en la segunda, en tercer curso de ESO en la última). No obstante, si comparamos el tamaño de sus vocabularios observamos que, a pesar de las diferencias en los cursos, aquel es similar (nuestro estudio: 580; *Year* 10: 592; *Year* 11: 664). Es decir, que se podría tratar de un aspecto que caracteriza a los estudiantes que alcanzan un determinado nivel de conocimiento léxico motivado probablemente por el input recibido en clase a partir de los libros de texto utilizados, cuestión esta última que necesita ser verificada en estudios posteriores.

4. Conclusiones

En este trabajo, hemos tratado de arrojar un poco de luz sobre un campo que se presenta como poco explorado por parte de los investigadores, especialmente en lo que el concierne al conocimiento léxico de aprendices de francés como lengua extranjera. La profusa investigación desarrollada sobre el aprendizaje léxico de estudiantes de inglés, especialmente en las últimas dos décadas, choca con el poco interés que parecen despertar otras lenguas, no sólo porque aquella se ha convertido en una lengua de comunicación internacional sino también por las circunstancias que rodean la enseñanza de otras lenguas, al menos en nuestro contexto educativo: carácter optativo, prioridad en la oferta de unas lenguas sobre otras o la continuidad en su estudio, que depende de la presencia de profesorado suficiente en los centros o de la formación de grupos con un número mínimo de alumnado.

En lo que respecta al tamaño del vocabulario, exceptuando el grupo que, como hemos indicado, presenta unos resultados anómalos tanto en la extensión de su vocabulario como en el perfil léxico, los participantes en este estudio tienen un buen inicio, con una tasa de palabras aprendidas por hora de instrucción muy superior a la media, si bien este viene seguido por un estancamiento en el segundo año, que no se recupera hasta el primer curso de Bachillerato, donde se produce un incremento de vocabulario que resulta ser significativo. Se trata de un patrón que, como hemos señalado, parece caracterizar el aprendizaje léxico de estudiantes de distintas investigaciones y distintos contextos educativos, pero creemos que se necesitan más estudios que puedan confirmar este extremo y dibujar así un modelo explicativo. Si comparamos la extensión del vocabulario de nuestros estudiantes con los de otras investigaciones, observamos que, aunque los primeros años aquellos ofrecen me-

jores datos, son los estudiantes ingleses los que llegan a desarrollar un vocabulario más extenso hacia el final de su recorrido educativo en la Educación Secundaria. Esto motiva que no aprendan el vocabulario necesario para alcanzar el nivel A2 del MCERL, establecido como objetivo en el Plan de Lenguas regional.

Por lo que respecta al perfil léxico, este sigue, de modo general, la tendencia esperada a pesar de las discrepancias encontradas en el grupo de cuarto de ESO estudiado.

Creemos que es importante insistir en la necesidad de continuar realizando estudios sobre la temática aquí abordada. De un lado, para superar las limitaciones de este trabajo, en cuanto a la muestra empleada y la especificidad del contexto de estudio, que hace que los datos deban ser interpretados con cautela, y en cuanto al instrumento que se basa en una lista de frecuencia, con más de 20 años de antigüedad. De otro, para profundizar en el conocimiento acerca del desarrollo y progreso del conocimiento léxico de nuestros estudiantes, así como de aquellos factores, en especial de los manuales que proporcionan el input léxico que aprenden nuestros alumnos, que puedan condicionarlo y determinarlo.

5. Referencias bibliográficas

- Agustín Llach, M. P. y Canga Alonso, A. (2014). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics*, 40 (2). doi: 10.1111/ijal.12090.
- Agustín Llach, M. P. y Terrazas Gallego, M. (2009). Examining the relationship between receptive vocabulary size and written skills of primary school learners. *ATLANTIS*, 31(1), 129-147.
- Alsaif, A. y Milton, J. (2012). Vocabulary input from school textbooks as a potential contributor to the small vocabulary uptake gained by English as a foreign language learners in Saudi Arabia. *The Language Learning Journal*, 40(1), 21-23.
- Anderson, R. C. y Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark: International Reading Association.
- Batista, R. y Horst, M. (2016). A new receptive vocabulary size test for French. *The Canadian Modern Language Review*, 72(2), 211-233.
- Baudot, J. (1992). *Fréquences d'utilisation des mots en français écrit contemporain*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Beeckmans, R., Eyckmans, J., Janssens, V., Dufranne, M. y Van de Velde, H. (2001). Examining the Yes/No vocabulary test: Some methodological issues in theory and practice. *Language Testing*, 18(3), 235-274.
- Canga Alonso, A. (2013). Receptive vocabulary size of secondary Spanish EFL learners. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 66-75.
- Canga Alonso, A. (2015). Receptive vocabulary of CLIL and Non-CLIL primary and secondary school learners. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77.
- Chapelle, C. A. (1994). Are C-test valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research*, 10(2), 157-187.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.

- David, A. (2008). Vocabulary breadth in French L2 learners. *The Language Learning Journal*, 36(2), 167-180.
- De la Maya Retamar, G. (2015). *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como lengua extranjera en la ESO*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz. recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4045?locale-attribute=pt>. Fecha de consulta 22/09/2017.
- De la Maya Retamar, G. y Mora Ramos, I. (2016). El vocabulario receptivo de estudiantes de francés y su relación con el MCERL. Comunicación presentada en el XVII Congreso internacional de la SEDLL. Badajoz.
- Eyckmans, J. (2004). *Measuring receptive vocabulary size*. Utrecht: LOT
- Galisson, R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris: Hachette.
- Harkio, N. y Pietilä, P. (2016). The role of vocabulary breadth and depth in reading comprehension: a quantitative study of Finnish EFL learners. *Journal of Language teaching and research*, 7(6), 1079-1088.
- Jiménez Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *ATLANTIS*, XXIV(2), 149-162.
- Jiménez Catalán, R. M. y Terrazas Gallego, M. (2005-2008). The receptive vocabulary of English foreign language young learners. *Journal of English Studies*, 5-6, 173-191.
- Junta de Extremadura. (2008). *Plan linguae*. Badajoz: Junta de Extremadura.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? En P. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Li, P., Sepanski, S., y Zhao, X. (2006). Language history questionnaire: a web-based interface for bilingual research. *Behavior Research Methods*, 38(2), 202-210.
- Meara, P. (1992). *EFL vocabulary tests* (2ª Ed. 2010) Swansea: Centre for Applied Language Studies. Recuperado de <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1992z.pdf>. Fecha de consulta: 28/02/2014.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. En G. Brown, K. Malmkjaer y J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. y Milton, J. (2003). *X_Lex. The Swansea levels test*. Newbury: Express.
- Milton, J. (2006). Language lite? Learning French vocabulary in school. *French Language Studies*, 16, 187-205.
- Milton, J. (2007). Lexical profiles, learning styles and the construct validity of lexical size tests. En H. Daller, J. Milton y J. Treffers-Daller (Eds.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 47-58). Cambridge: Cambridge University Press
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. En C. Bardel, C. Lindqvist y B. Laufer: L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. EUROSLA.
- Milton, J., & Alexiou, T. (2010). Developing a vocabulary size test in greek as a foreign language. In A. Psaltou-Joycey, & M. Mattheoudakis (Eds.), *Advances in research on language acquisition and teaching: Selected papers* (pp. 307-318). Aristotle University of Thessaloniki, GALA.

- Milton, J., Wade, J. y Hopkins, N. (2010). Aural word recognition and oral competence in a foreign language. En R. Chacón Beltrán, C. Abelló Contesse y M. M. Torreblanca López (Eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 83-98). Bristol: Multilingual Matters.
- Milton, J., Daller, H., Malvern, D., Meara, P., Richards, B. y Treffers-Daller, J. (2008). Guest editorial. *The Language Learning Journal*, 36(2), 135-138.
- Mochida, K. y Harrington, M. (2006). The Yes/No test as a measure of receptive vocabulary knowledge. *Language Testing*, 23(1), 73-98.
- Mora Ramos, I. (2014). *Evaluación de la competencia léxica en lenguas extranjeras: análisis del tamaño de vocabulario receptivo en alumnos AICLE y no AICLE de 6º de Primaria* (Trabajo Fin de Máster inédito). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Nasir, N., Manan, N. y Azizan, N. (2017). Examining the relationship between vocabulary knowledge and general English language proficiency. *ESTEEM Journal of Social Sciences and Humanities*, 1, 15-22.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- Ovtcharov, V., Cobb, T. y Halter, R. (2006). La richesse lexicale des productions orales: mesure fiable du niveau de compétence langagière. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 63(1), 107-125.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning* 52(3), 513-536.
- Read, J. y Chapelle, C. A. (2001). A framework for second language assessment. *Language Testing* 18(1), 1-32.
- Staehr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- Terrazas Gallego, M. y Agustín Llach, M. P. (2009). Exploring the increase of receptive vocabulary knowledge in the foreign language: a longitudinal study. *International Journal of English Studies*, 9(1), 113-133.
- Webb, S. A. y Chang, A. C.-S. (2012). Second language vocabulary growth. *RELC Journal*, 43(1), 113-126.