

El concepto de educación del futuro profesorado desde la disponibilidad léxica según su formación académica*

The concept of education of future teacher education from lexical availability according to their academic training

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Universidad de Málaga

santosdiaz@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

María Juárez Calvillo

Universidad de Málaga

maria.juarezcalvillo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5767-9013>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.263

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Fecha de recepción: 02/06/2021

Fecha de aceptación: 02/11/2021



Santos Díaz, I. C., y Juárez Calvillo, M. (2022). El concepto de *educación* del futuro profesorado desde la disponibilidad léxica según su formación académica. *Tejuelo*, 35.3, 263-298.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.263>

* Esta investigación no hubiera sido posible sin la inestimable colaboración de la profesora Ester Trigo Ibáñez, de la Universidad de Cádiz, a quien agradecemos su constante apoyo y su gran aportación en la realización de este trabajo.

Resumen: Este estudio pretende definir el concepto de *educación* que tiene el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cádiz a través de una prueba de léxico disponible según la formación académica recibida. Se aborda desde un enfoque mixto para constatar las diferencias léxicas tomando como referencia las variables ‘grado’ y ‘curso’. Han participado 613 alumnos del Grado en Educación Infantil (n= 323) y en Educación Primaria (n= 290) durante el curso 2018/2019, los cuales hicieron pruebas de léxico disponible en español, inglés y francés. Los resultados reflejan una educación ligada a: respeto, pública, valores, escuela, alumno, niño... Las pruebas ANOVA factorial intersujeto revelaron que no se producen interacciones en ningún idioma entre las variables dependientes ‘curso x grado’. Sin embargo, se observan los efectos principales de la variable ‘curso’, en español, y ‘curso’ y ‘grado’, en inglés. En francés tan solo es significativo el ‘grado’. Esto nos lleva a concluir que el léxico disponible de los informantes en español aumenta conforme lo hace su formación académica. No obstante, en ambas lenguas extranjeras incide el grado, destacando en productividad los informantes de Educación Primaria frente a los de Educación Infantil.

Palabras clave: disponibilidad léxica; educación; formación inicial docente; lexicoestadística; bilingüismo.

Abstract: This study aims to define the concept of *education* that the future teachers of Early Childhood and Primary Education of the University of Cádiz have through a lexical availability test according to their academic training. It is approached from a mixed approach to verify the lexical differences taking as a reference the variables ‘degree’ and ‘course’. 613 students of the Degree in Early Childhood Education (n = 323) and Primary Education (n = 290) have participated during the 2018/2019 academic year, who took lexical availability tests in Spanish, English, and French. The results reflect an education linked to respect, public, values, school, student, child... The inter-subjects effects of factorial ANOVA revealed that there are no interactions in any language between the dependent variables ‘year x degree’. However, the main effects of the variable ‘course’, in Spanish, and ‘course’ and ‘degree’, in English, are observed. In French, only the ‘degree’ is significant. This leads us to conclude that the lexicon available to informants in Spanish increases as their academic training increases. However, in both foreign languages the ‘degree’ has an impact, highlighting in productivity the informants from Primary Education compared to those from Early Childhood Education.

Keywords: lexical availability; education; initial teacher training; lexicostatistics; bilingualism.

I ntroducción

Los estudios de disponibilidad léxica fueron iniciados con fines didácticos en el ámbito francófono a partir de los trabajos de Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot (1956; 1964). Se pretendía crear un vocabulario de base para enseñar francés a los habitantes de la Unión Francesa y los inmigrantes que llegaban a Francia en aquel momento. Sin embargo, en sus albores, nadie podía imaginar los derroteros que este ámbito de investigación iría tomando progresivamente.

En este sentido, como señala Paredes (2012), estos estudios, iniciados en el ámbito hispánico por Humberto López Morales, han avanzado notablemente y se han ido renovando tanto conceptual como metodológicamente, pero sin perder la perspectiva de la enseñanza de lenguas. Esta cuestión queda constatada en la revisión bibliográfica realizada por Herranz (2019). Se trata, como indican López-Morales y Trigo (2019), de una línea de investigación muy presente en la literatura científica de los últimos años y que alcanza una enorme trascendencia en sus aportes a la educación (Zambrano, Rojas y Salcedo, 2019).

De esta forma, se han realizado trabajos de diversa índole. Por ejemplo:

- Aquellos cuyo objetivo perseguía la detección de errores ortográficos para trazar soluciones didácticas tanto en lengua materna (Paredes, 1999; Trigo, Romero y Santos-Díaz, 2018; 2019) como en lengua extranjera (Santos-Díaz, Trigo y Romero, 2019),
- los enfocados en el vocabulario especializado (Hernández-Muñoz, 2015; Guerrero y Pérez, 2018; Castillo-Fadić y Pino, 2020),
- aquellos centrados en la enseñanza del léxico dialectal (Ávila, 2017; Galloso y Martín, 2019; Trigo, Santos-Díaz y Romero, 2021),
- los que ofrecen pautas para realizar una correcta selección léxica (Santos-Díaz, 2017a, Hidalgo, 2022)
- aquellos relacionados con la configuración del lexicón mental de los informantes (Rojas, Zambrano y Salcedo, 2017; Santos-Díaz, 2017b, Santos-Díaz, Trigo y Romero, 2020; Gómez-Devís, 2021).
- los que toman las bases metodológicas de la disponibilidad léxica para adentrarse en la percepción de la realidad de los informantes (Mateo García y García Mateo, 2018; Ávila, Santos-Díaz y Trigo, 2020) y, por último,
- aquellos que analizan la incidencia de la lectura en la adquisición del léxico (De la Maya y López-Pérez, 2021; Martínez-Lara, 2021; Santos-Díaz, Trigo y Romero, 2021), pues esta actividad resulta esencial para el afianzamiento de léxico específico, cuestión que garantiza el éxito de los estudiantes para afrontar sus prácticas letradas (Romero, Salvador y Trigo, 2014; Sologuren y Castillo-Fadić, 2020).

Centrándonos en el ámbito hispánico, en una primera fase se acometió un Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (en adelante, PPHDL), cuestión que permitió sentar unas bases metodológicas comunes, como los criterios de edición (Samper-Padilla,

1998; Samper-Padilla, Bellón y Samper-Hernández, 2003), el hecho de contar con estudiantes preuniversitarios como informantes (López González, 2014) o la existencia de un espacio virtual en el que quedan recogidas todas las investigaciones que se han ido realizando en este marco de investigación. Se trata de la página web <http://www.dispoplex.com/>, gestionada por José Antonio Bartol y Natividad Hernández-Muñoz, de la Universidad de Salamanca.

Sin embargo, a partir del PPHDL se ha ido abriendo una serie de líneas de investigación que toma como referencia diferentes grupos de informantes, como los estudiantes de español como lengua extranjera (Carcedo, 2000; Samper-Hernández, 2002; Sánchez-Saus, 2016; Hernández-Muñoz y Tomé, 2017; Hidalgo, 2021, entre otros), poblaciones inmigrantes (Fernández-Merino, 2011), estudiantes Erasmus (Herranz y Marcos, 2019; Šifrar, 2020); alumnado de Educación Secundaria (Muñoz-Hernández y Rodríguez-Muñoz, 2012; De la Maya, 2015; Serfati, 2021) o estudiantes de Educación Primaria (Gómez-Devís, 2021; Samper-Padilla, Hernández-Cabrera y Samper-Hernández, 2019).

No obstante, la lengua española no ha sido la única cuyo léxico disponible han analizado los investigadores hispánicos pues, conscientes de la relevancia que cobra en las sociedades actuales el aprendizaje y correcto manejo de idiomas, no han faltado los estudios dedicados a desentrañar el léxico disponible de los aprendices de inglés (Jiménez-Catalán, 2014, Ferreira, Garrido y Guerra, 2019, entre otros) o de francés (Mora, 2014; De la Maya y Mora, 2019).

Habida cuenta de la importancia de estos estudios para planificar correctamente la enseñanza de lenguas en el ámbito hispánico, surgió entre la comunidad investigadora una nueva inquietud: la evaluación de la competencia léxica del futuro profesorado. Así, han proliferado los trabajos que toman como referencia, bien a estudiantes de magisterio (Herranz, 2018; 2020; Castillo-Fadić y Sologuren, 2020, De la Maya y López-Pérez, 2020), bien al futuro profesorado de enseñanza secundaria (Cerdeira, Salcedo, Pérez y Marín, 2017; Quintanilla y Salcedo, 2019; Santos-Díaz, 2020; Zambrano, 2021).

Desde esta esfera se han desarrollado investigaciones que han permitido determinar procesos para formar grupos colaborativos partiendo de los resultados de las pruebas de disponibilidad léxica (Rojas, Zambrano y Salcedo, 2019). Además, se consignan estudios que se han adentrado en el meta-aprendizaje pues, por ejemplo, el trabajo de Zambrano (2021), realizado con 106 estudiantes del tercer curso de pedagogía, analizó el centro de interés *Autorregulación del aprendizaje* para comprobar el concepto que estos tenían sobre una cuestión esencial para el ejercicio de la docencia.

Unido a esto, existe una preocupación por determinar la influencia que la formación inicial despliega sobre el léxico especializado que manejan quienes habrán de ejercer la docencia. Así, Valenzuela, Pérez, Bustos y Salcedo (2018) estudian, a partir de la configuración de grafos, cómo, a medida que avanzan en sus estudios, 97 futuros docentes chilenos van modificando su concepto de aprendizaje. Por su parte, Marcos y Herranz (2021), seleccionando como informantes a estudiantes de primer y cuarto curso de magisterio de la Universidad Rey Juan Carlos, analizan el porcentaje de disponibilidad léxica retenida –o léxico coincidente– de los estudiantes de primer y último año del grado en dos centros de interés muy relacionados con la profesión docente: *La escuela: muebles y materiales escolares* y *La educación* y en uno de los clásicos, *Los animales*, tomado como centro control. Por último, Martínez-Lara (2021) estudia la influencia de la lectura y los años de formación en el léxico disponible de 55 estudiantes chilenos de pedagogía. Para ello, utiliza tres centros de interés: *La lectura*, *La educación* y *La escuela: muebles y materiales*.

Además, teniendo en cuenta que cada vez son más los sistemas educativos que se plantean un modelo de escuela plurilingüe, como queda manifiesto en el *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía* (Junta de Andalucía, 2016), Santos-Díaz (2020) realizó una evaluación de la competencia léxica bilingüe del futuro profesorado de la Universidad de Málaga. Su población se compuso de los estudiantes que cursaban, en 2010-2011, el Máster de Profesorado de

Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas de Idiomas. De esta forma, analizó el léxico disponible en español y en lengua extranjera, inglés o francés, según la lengua que cada estudiante había acreditado para acceder al máster. En esta misma línea se enmarcan los trabajos realizados por De la Maya y López-Pérez (2020; 2021), contextualizados en la Universidad de Extremadura, concretamente en la Facultad de Ciencias de Educación de Badajoz, que estudian la competencia léxica en inglés de los futuros maestros y los acometidos por Mora (2014) y De la Maya y Mora (2019), que consignan estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de centros bilingües de francés como informantes.

En este trabajo, enmarcado en una investigación superior sobre la influencia de la formación, el consumo mediático y la lectura en el léxico disponible de los estudiantes de los grados de magisterio de la Universidad de Cádiz, aporta la novedad de explorar la disponibilidad léxica de los informantes no solo en español como lengua materna y una lengua extranjera, sino en dos: francés e inglés. Dado que se trata de informantes que, en su mayoría, han estudiado desde la etapa secundaria dos lenguas extranjeras en el marco de la educación plurilingüe andaluza (Junta de Andalucía, 2005), se pretende poner de relieve hasta qué punto el estudio de estas lenguas ha calado entre nuestros informantes. En otro orden de cosas, dado que cada vez son más los centros adscritos a los programas de plurilingüismo, es muy probable que los futuros maestros desarrollen su labor profesional en un centro que les exija un alto nivel de competencia en lenguas extranjeras, de ahí que se haya decidido aplicar la prueba en los tres idiomas.

Aunque en la investigación completa se han explorado cinco centros de interés: *El profesorado*, *La educación*, *La escuela: muebles y materiales*, *Ordenadores e internet* y *La lectura*, en esta ocasión fijamos nuestra mirada en el centro de interés *La educación*, cuyo concepto es de vital importancia para la docencia.

En el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2014), se registran cuatro acepciones de la palabra *educación*: (1) acción y efecto de educar; (2) crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los

jóvenes; (3) instrucción por medio de la acción docente y (4) cortesía, urbanidad. Sin embargo, nuestra hipótesis de partida apunta a que la imagen de *educación* que desvelará el léxico disponible de nuestros informantes estará impregnado de palabras estrechamente ligadas al ámbito y a los agentes implicados en la escuela actual, muy marcadas por los estudios que están realizando.

En definitiva, esta investigación persigue el objetivo de determinar el concepto de *educación* que posee el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria en español, inglés y francés a través de una prueba de léxico disponible. A este objetivo general se añaden los siguientes objetivos específicos:

- Determinar si existen diferencias entre el léxico consignado por los informantes teniendo en cuenta el grado y el curso: Educación Infantil o Primaria, primero o cuarto respectivamente.
- Determinar si existen diferencias cuantitativas en el caudal léxico atendiendo a las variables ‘grado’ y ‘curso’.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra de estudio está formada por 613 estudiantes matriculados en el Grado en Educación Infantil (n= 323) y en el Grado en Educación Primaria (n= 290) en la Universidad de Cádiz durante el curso 2019/2020. Se trata de una muestra censal que comprende todos los grupos de 1.º y 4.º de ambos grados. La Tabla 1 presenta la distribución de participantes según grado, curso y sexo. La distribución por grado y curso en todas las variantes es bastante similar, pero en el caso del sexo está más sesgada en Infantil, donde tan solo un 9 % son hombres mientras que en Primaria el porcentaje aumenta a un 32,4 %, La edad media es de 21,7 años, siendo el mínimo en 18 y el máximo registrado en 52 años. La desviación estándar es de 3,574, lo que nos muestra que la muestra es bastante homogénea en cuanto a edad.

Tabla 1*Distribución de informantes según grado, curso y sexo*

Grado				Curso		Total
				1.º	2.º	
Educación Infantil	Sexo	Hombre	Recuento	11	18	29
			% del total	3,4%	5,6%	9,0%
	Mujer	Recuento	160	134	294	
		% del total	49,5%	41,5%	91,0%	
	Total	Recuento	171	152	323	
		% del total	52,9%	47,1%	100,0%	
Educación Primaria	Sexo	Hombre	Recuento	46	48	94
			% del total	15,9%	16,6%	32,4%
	Mujer	Recuento	91	105	196	
		% del total	31,4%	36,2%	67,6%	
	Total	Recuento	137	153	290	
		% del total	47,2%	52,8%	100,0%	
Total	Sexo	Hombre	Recuento	57	66	123
			% del total	9,3%	10,8%	20,1%
	Mujer	Recuento	251	239	490	
		% del total	40,9%	39,0%	79,9%	
	Total	Recuento	308	305	613	
		% del total	50,2%	49,8%	100,0%	

Fuente: elaboración propia

2.2. Instrumento

Para recabar los datos de este estudio se ha aplicado, por un lado, un cuestionario sociológico con preguntas sociodemográficas – sexo, edad, lugar de nacimiento, lengua materna, etc.– y relacionadas con la formación, en general –titulación de estudio y curso– y en lengua extranjera, en particular –nivel de idiomas según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), realización de estancias, etc.–. Una vez recabada esta información, se aplicó la clásica prueba asociativa utilizada en los trabajos de léxico disponible basada en el sistema de listas abiertas con una duración de dos minutos. Se exploraron cinco centros de interés en español, inglés y francés: *El profesorado*, *La educación*, *La escuela: muebles y materiales*, *Ordenadores e internet* y *La lectura*.

2.3. Procedimiento

Para realizar la prueba de léxico disponible se entregó a los informantes el cuestionario sociológico y, grapados a este, 15 folios en blanco –para no interferir en los procesos de evocación léxica– en los que los estudiantes habrían de escribir las palabras.

El equipo de investigación fue proyectando en la pizarra electrónica los nombres de los centros de interés y, una vez que los informantes los hubieron copiado, disponían, como marcan las directrices de los estudios de léxico disponible (López-González, 2014), de dos minutos para escribir el mayor número de palabras posible. Se dio la consigna de que no prestaran especial atención a la corrección ortográfica pues se temía que, especialmente en lengua extranjera, este aspecto resultara una barrera en detrimento de la productividad léxica. La prueba se realizó en primera instancia en español, posteriormente en inglés y, por último, en francés.

Una vez recogida la información, se codificaron los cuestionarios para identificar a los informantes según las variables previamente establecidas y se generó una matriz en la que aparecían las variables sociológicas y, a continuación, el léxico evocado por centro de interés e idioma. Para la edición de los materiales se siguieron, en español, las directrices de Samper-Padilla et al. (2003) y en inglés y francés, las marcadas por Santos-Díaz (2020) y Mackey (1971).

En una fase posterior, se organizaron las palabras, separadas por comas en torno a cada informante codificado según las variables en un archivo (.txt) por cada centro de interés. Esto permitió procesar los datos con el paquete Dispogen II (Echeverría, Urzúa y Figueroa, 2005) y obtener así el léxico disponible a partir de la aplicación de la fórmula de López-Chávez y Strasburguer-Frías (1987).

Además, con la finalidad de mostrar una visión global de las palabras más frecuentes en cada idioma explorado, se configuraron nubes de palabras con la aplicación Generador de nubes de palabras,

disponible en: <https://www.nubedepalabras.es/>. Para finalizar, se realizó un análisis estadístico con el paquete SPSS, versión 22, lo que permitió realizar una aproximación más exacta en torno al comportamiento de cada subgrupo según su formación académica.

3 Resultados

3. 1. Datos generales según idioma

Los informantes han escrito un total de 15 482 palabras y 2469 vocablos en las pruebas en los tres idiomas. Sin embargo, como muestra la Tabla 2, los resultados han sido muy dispares según la lengua, siendo la más productiva el español, por tratarse de la lengua materna, seguida del inglés, que suele ser la primera lengua extranjera y, por último, el francés, que se corresponde en la mayoría de los casos con la segunda lengua extranjera.

Para medir el grado de coincidencia de las respuestas de los informantes, utilizamos el índice de densidad léxica (Alba, 1995), el cual se obtiene al dividir el número total de palabras por el número total de vocablos, y el índice de cohesión (Mena, 1986) que se calcula dividiendo la media de palabras por el número de informantes. El idioma con mayor homogeneidad es el español, ya que el índice de cohesión es más próximo a 1 y el índice de densidad léxica muestra menor diferencia entre las palabras y los vocablos consignados. A continuación, le sigue el inglés y, por último, el francés. Ello se debe a que el nivel en francés era inferior a los otros idiomas y, en ocasiones, aparecen palabras solo escritas por un único informante y que no siempre guardan una relación directa con el centro de interés.

Tabla 2*Número de palabras y vocablos según idioma*

	Total palabras	Media palabras	Total vocablos	Media vocablos	Densidad léxica	Índice de cohesión
Español	8328	13,59	1387	2,26	6,00	0,020
Inglés	5380	8,78	768	1,25	7,01	0,013
Francés	1774	2,89	314	0,51	5,65	0,004

Fuente: elaboración propia

Desde una visión cualitativa, vamos a analizar la producción de las 20 primeras palabras más disponibles (*vid.* Anexo). En los tres idiomas se observan las siguientes similitudes:

- *Familia, family, famille.* Además, en francés incluyen a miembros de la familia: *fil*s y *mère*.
- *Profesor, teacher, professeur.*
- *Alumno, pupil, élève.* En español también aparece el genérico *alumnado* y *profesorado* y un sinónimo, *docente*. En inglés y francés se registra el de estudiante (*student* y *étudiant*).
- *Escuela (colegio), school, école.*
- *Universidad, university, université.* Así mismo, en francés aparece otro tipo de centros educativos como *lycée* y *collège*.
- *Niño, children, enfant/garçon.*
- *Aprender, learn, apprendre.* Estos conceptos también son usados con diferente categoría gramatical: *aprendizaje*.

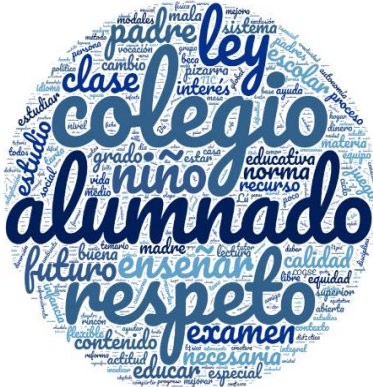
Sin embargo, se observan ciertas diferencias, como el hecho de que en español no se incluye nada de material escolar, mientras que, en lengua extranjera, sí aparece. Esto es debido, quizás, a que, al no contar con un léxico especializado del tema, recurren a un vocabulario latente básico. Concretamente en inglés aparecen los vocablos *book* y *pencil* y en francés *livre* y *matériel*. Además, en francés se repite de forma recurrente el nombre del centro de interés *éducation* (por 23 informantes).

La Figura 1 muestra una panorámica del léxico disponible en los tres idiomas en la que el tamaño de las palabras viene condicionado por su frecuencia de aparición. En español, las palabras que más destacan son: *alumnado, colegio, respeto, ley, niño, futuro, clase, enseñar*, entre

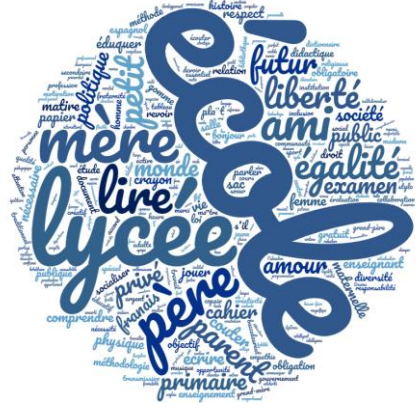
otras. En cambio, en inglés llaman la atención las palabras: *learn*, *free*, *pen*, *read*, *work* y *boy* y en francés: *école*, *lycée*, *mère*, *père* y *lire*. En lengua extranjera se resalta la importancia de leer (*read* y *lire*), mientras que en español el valor de *respeto* y el acatamiento de la *ley*.

Figura 1

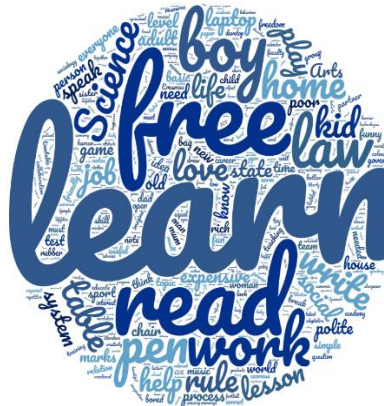
Nubes de palabras del léxico disponible



Léxico disponible en español



Léxico disponible en francés



Léxico disponible en inglés

Fuente: elaboración propia

Para medir la relación estadística entre dos variables continuas, como son las palabras en cada uno de los idiomas, se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson. La Tabla 3 muestra que existe una correlación bivariada positiva entre los tres posibles pares de combinaciones de los listados (español-inglés, español-francés e inglés-

francés). Ello explica que los informantes que escriben más palabras en un idioma tienden a escribir más en el otro. En todos los casos, la correlación es significativa a nivel 0,01, pero el coeficiente de Pearson es mayor cuando se trata de la relación español-inglés (0,584), seguido de la relación entre inglés-francés (0,267) y español-francés (0,229).

Tabla 3*Correlación bivariada entre las palabras según idioma*

		Palabras en español	Palabras en inglés	Palabras en francés
Palabras en español	Correlación de Pearson	1	,584**	,229**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	613	613	613
Palabras en inglés	Correlación de Pearson	,584**	1	,267**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	613	613	613
Palabras en francés	Correlación de Pearson	,229**	,267**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	613	613	613

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

3. 2. Relación de las variables ‘grado’ y ‘curso’ en el léxico disponible

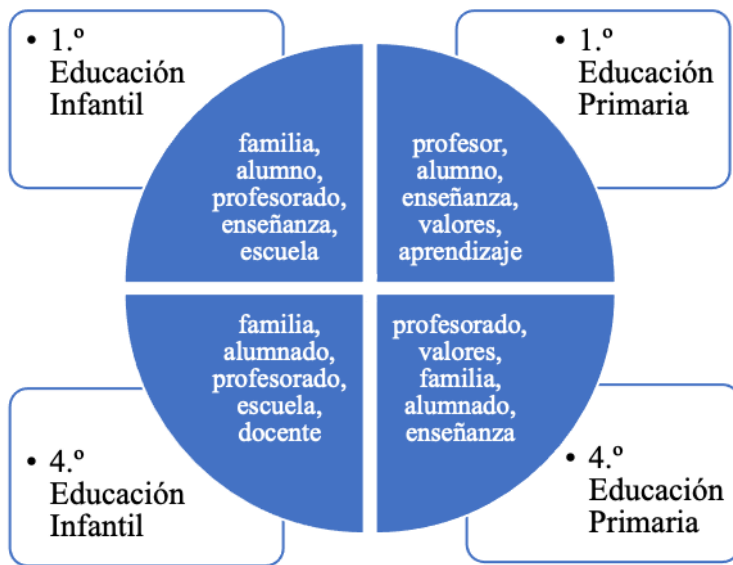
3.2.1. En español

En primer lugar, se seleccionarán las cinco palabras más disponibles según subgrupo para poder considerar las semejanzas y diferencias. A continuación, se realizará un análisis para comprobar si existen diferencias cuantitativas en la productividad léxica atendiendo a las variables ‘grado’ y ‘curso’.

La Figura 2 muestra que la palabra más disponible para los dos cursos de Educación Infantil es *familia*, mientras que en Educación Primaria solo aparece entre las cinco palabras más disponibles de 4.º curso. Salvo en el grupo de 1.º de Educación Primaria, que utiliza *profesor*, en el resto de los casos aparece como más disponible *profesorado*. En el caso de *alumno*, aparece así en los dos cursos de 1.º mientras que en 4.º es más disponible *alumnado*.

Figura 2

Palabras más disponibles en español según grado y curso.



Fuente: elaboración propia

A continuación, queremos analizar los cambios en el léxico disponible (en adelante, variable dependiente) en función del efecto separado y conjunto de las variables ‘grado’ y ‘curso’ (variables independientes). Concretamente, realizaremos un ANOVA factorial intersujeto en el que se dan los cuatro supuestos necesarios para su ejecución: 1) la variable dependiente es cuantitativa; 2) la variable dependiente se distribuye de forma normal en cada una de las casillas del diseño; 3) existe una homogeneidad de varianzas; 4) las observaciones entre los distintos informantes son independientes unas de otras.

La Tabla 4 muestra las medias de palabras según los subgrupos, las cuales oscilan entre las 11,14 palabras del grupo de 1.º de Educación Primaria hasta las 15,46 del grupo de 4.º del mismo grado. Las medias en cuanto a los dos grados son muy similares (13,73 en el caso de Educación Infantil y 13,42 en Educación Primaria). Asimismo, la desviación estándar en todos los casos oscila entre 4,178 y 5,146.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la variable dependiente: palabras en español

Grado	Curso	Media	Desviación estándar	N
Educación Infantil	1.º	12,41	4,614	171
	4.º	15,22	5,146	152
	Total	13,73	5,063	323
Educación Primaria	1.º	11,14	4,178	137
	4.º	15,46	5,064	153
	Total	13,42	5,136	290
Total	1.º	11,84	4,464	308
	4.º	15,34	5,098	305
	Total	13,59	5,096	613

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados de la prueba de Levene, se acepta la hipótesis nula de igualdad de las varianzas siendo el $p > 0,05$, de 0,225 y F(1,459).

La Tabla 5 muestra la aplicación de la prueba de efectos intersujetos. En el caso de los efectos del ‘grado’, se acepta la hipótesis nula con $F=1,772$ y $p=0,184$. Por tanto, la productividad léxica no varía en función del ‘grado’. Sin embargo, en el caso de los efectos principales del ‘curso’, se rechaza la hipótesis nula de que las medias marginales son iguales ya que el $F=84,102$ y $p < 0,001$. Eso quiere decir que el léxico disponible varía en función del curso (1.º o 4.º).

En cuanto a la interacción ‘grado x curso’ se acepta la hipótesis nula de que no hay interacción ya que el $F=3,812$ y el $p > 0,05$, concretamente 0,051. Como el factor que ha sido significativo tiene dos niveles, no sería necesario un análisis post hoc para conocer en qué nivel se producen esas diferencias.

Tabla 5

Prueba de efectos intersujetos. Variable dependiente: palabras en español

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl de	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	2004,597 ^a	3	668,199	29,297	,000

Interceptación	112006,188	1	112006,188	4910,799	,000
Grado	40,420	1	40,420	1,772	,184
curso	1941,017	1	1941,017	85,102	,000
Grado * curso	86,940	1	86,940	3,812	,051
Error	13890,157	609	22,808		
Total	129036,000	613			
Total corregido	15894,754	612			

a. R al cuadrado = ,126 (R al cuadrado ajustada = ,122)

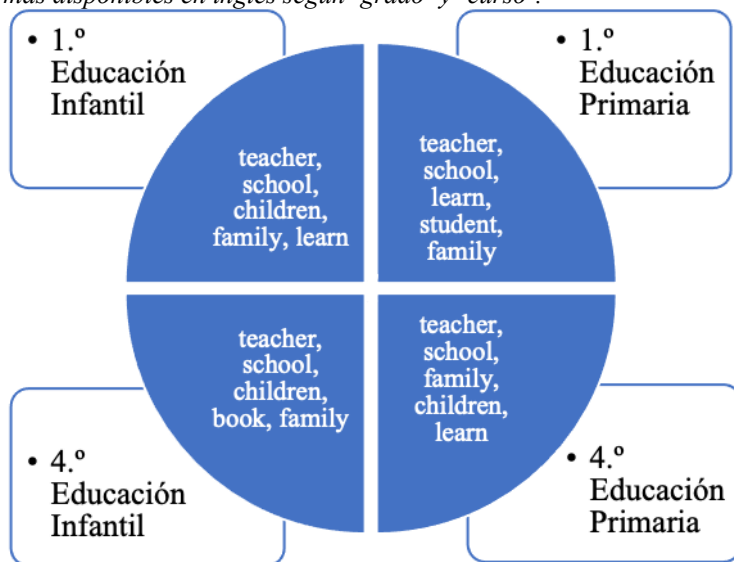
Fuente: elaboración propia

3.2.2. En inglés

La Figura 3 muestra que en inglés las dos palabras más disponibles son iguales en los cuatro subgrupos: *teacher* y *school*. Además, también se encuentra en diferente orden la palabra *family*. En 4.º de Educación Infantil se incluye una palabra de material escolar, como es *book*, y es el único subgrupo donde no aparece la palabra *learn*. Del mismo modo, *children* aparece en tres subgrupos salvo en 1.º de Educación Primaria, donde aparece *student*.

Figura 3

Palabras más disponibles en inglés según 'grado' y 'curso'.



Fuente: elaboración propia

A continuación, realizamos un ANOVA factorial intersujeto para conocer los efectos principales de las variables independientes por separado y los efectos de interacción ‘curso x grado’ sobre el léxico disponible en inglés. En primer lugar, la Tabla 6 presenta los estadísticos descriptivos donde se observa que la media del Grado en Educación Infantil es ligeramente inferior a la del Grado en Educación Primaria, concretamente 8,34 palabras por informante frente a 9,26. Del mismo modo que en el caso del español, los estudiantes de 1.º actualizan menos palabras que los de 4.º con independencia del grado que cursen.

Tabla 6*Estadísticos descriptivos de la variable dependiente: palabras en inglés*

Grado	Curso	Media	Desviación estándar	N
Educación Infantil	1.º	7,71	3,554	171
	4.º	9,05	3,904	152
	Total	8,34	3,777	323
Educación Primaria	1.º	8,21	3,737	137
	4.º	10,20	4,223	153
	Total	9,26	4,116	290
Total	1.º	7,93	3,639	308
	4.º	9,63	4,101	305
	Total	8,78	3,965	613

Fuente: elaboración propia

Igual que con la muestra de palabras en español, los resultados de la prueba de Levene muestran que el $p > 0,05$, concretamente de 0,211 y $F(609)$, por lo que se acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas.

La prueba de intersujetos muestra que el $p \leq 0,05$ tanto en el factor A ‘grado’ como el B ‘curso’. Así, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias –*vid.* Tabla 7–. Concretamente, para el factor ‘grado’ el $F=7,004$ y el $p=0,08$ y para el factor ‘curso’ el $F=28,489$ y el $p=0,000$. En cambio, al analizar la interacción de las variables ‘grado x curso’, el $p > 0,05$, con lo que se acepta la hipótesis nula de que no existen efectos de interacción.

Tabla 7*Prueba de efectos intersujetos. Variable dependiente: palabras en español*

Origen	Tipo III de gl de suma de cuadrados	Cuadrático F	Sig.
Modelo corregido	561,842 ^a	3 187,281 12,591	,000
Interceptación	47111,484	1 47111,484 3167,276	,000
Grado	104,177	1 104,177 7,004	,008
curso	423,753	1 423,753 28,489	,000
Grado * curso	15,886	1 15,886 1,068	,302
Error	9058,539	609 14,874	
Total	56838,000	613	
Total corregido	9620,382	612	

a. R al cuadrado = ,058 (R al cuadrado ajustada = ,054)

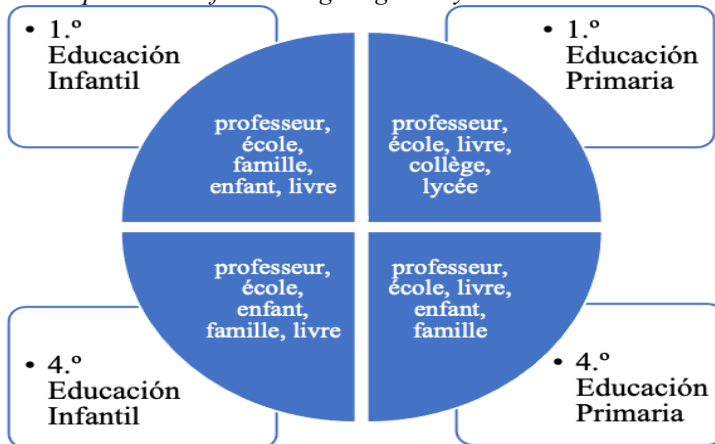
Fuente: elaboración propia

3.2.3. En francés

En francés se repiten las cinco palabras más disponibles, pero en distinto orden (*professeur, école, famille, enfant* y *livre*) en todos los subgrupos salvo en 1.º de Educación Primaria. En ese caso, coinciden las tres primeras palabras más disponibles (*professeur, école* y *livre*) pero se incorporan otros dos vocablos referidos a tipos de centros educativos: *collège* y *lycée*. Estos resultados apuntarían en un principio a que el centro de interés resulte muy compacto. Sin embargo, los índices de densidad y cohesión léxica mostraron que, en esta lengua, los resultados son más heterogéneos. Esto podría deberse a que después de escribir las palabras más relacionadas con el centro de interés, los informantes escriban, o bien palabras más especializadas, o bien se desvían del centro de interés y, por tanto, no son compartidas por la mayoría.

Figura 4

Palabras más disponibles en francés según 'grado' y 'curso'.



Fuente: elaboración propia

En francés –*vid.* Tabla 8– la media de palabras es bastante inferior con respecto al español y al inglés en todos los subgrupos. La media más baja se sitúa en 4.º de Educación Infantil, con 2,28 palabras mientras que la más alta se registra en 4.º de Educación Primaria con 3,19 palabras. El promedio es superior en el caso del Grado de Educación Primaria, con 3,19 palabras con respecto al de Educación Infantil, 2,63.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la variable dependiente: palabras en francés

Grado	Curso	Media	Desviación estándar	N
Educación Infantil	1.º	2,94	3,152	171
	4.º	2,28	2,515	152
	Total	2,63	2,885	323
Educación Primaria	1.º	2,92	3,206	137
	4.º	3,42	4,203	153
	Total	3,19	3,767	290
Total	1.º	2,93	3,171	308
	4.º	2,86	3,507	305
	Total	2,89	3,340	613

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la prueba de Levene en la que se acepta la hipótesis nula de igualdad de las varianzas siendo el $p > 0,05$, concretamente de 0,235 y $F(1,453)$. Por último, la prueba de efectos intersujetos –*vid.* Tabla 9– muestra que tan solo se rechaza la hipótesis nula en el caso del efecto referido al ‘grado’, concretamente con un $F = 4,325$ y $p = 0,038$. En cuanto al factor ‘curso’ y la interacción ‘grado x curso’, el $p > 0,05$, por lo que se acepta la hipótesis nula.

Tabla 9

Prueba de efectos intersujetos. Variable dependiente: palabras en francés

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	100,355 ^a	3	33,452	3,028	,029
Interceptación	5096,346	1	5096,346	461,324	,000
Grado	47,776	1	47,776	4,325	,038
curso	,897	1	,897	,081	,776
Grado * curso	51,569	1	51,569	4,668	,031
Error	6727,753	609	11,047		
Total	11962,000	613			
Total corregido	6828,108	612			

a. R al cuadrado = ,015 (R al cuadrado ajustada = ,010)

Conclusiones

Este estudio pretendía determinar el concepto de *educación* compartido por 613 futuros docentes de la Universidad de Cádiz. Para ello se aplicaron pruebas de léxico disponible por primera vez en esta corriente de investigación en tres idiomas: español, inglés y francés.

Si bien el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2014) incluía, en las cuatro acepciones de la definición de *educación*, palabras como *educar*, *enseñanza*, *crianza*, *instrucción*, *urbanidad* y *cortesía*, el análisis cualitativo del repertorio léxico de los futuros maestros ha constatado que, para la gran mayoría de los informantes, *educación* evoca un imaginario colectivo más amplio y relacionado, como apuntábamos en nuestra hipótesis de partida, con la visión social de la

educación, incluyendo designaciones como *respeto*, *pública*, *valores*, *escuela*, *colegio*, *alumno*, *alumnado*, *niño*...

En los tres idiomas los informantes han actualizado, entre las cinco palabras más disponibles, términos que apuntan a la esencia misma de la profesión para la que se están preparando: *profesorado*, *profesor*, *teacher* o *professeur*. Unido a esto, el vocablo *familia* suele estar presente en los diccionarios de casi todos los subgrupos generados en español, inglés y francés, lo cual viene a indicar que la educación no es solo una cuestión del colegio, sino también del hogar y que la participación familiar en la escuela está muy arraigada.

A este objetivo general se unían dos específicos. El primero pretendía indagar, desde un enfoque cualitativo, sobre las posibles diferencias y semejanzas entre los vocablos más disponibles tomando como referencia las variables ‘grado’ y ‘curso’. Al respecto, se han producido numerosas coincidencias en las palabras más disponibles con independencia del ‘curso’ o el ‘grado’, pudiendo deberse esto a que se trata, en todos los casos de futuros docentes.

No obstante, queda patente que la comunidad educativa cada vez es más consciente del uso de un lenguaje inclusivo, hecho que se demuestra en que los estudiantes de 4.º, que se encuentran ya en la fase final de su formación docente, actualizan más el vocablo *profesorado* que *profesor*. Por su parte, en el caso de *alumno*, aparece así en los dos cursos de 1.º mientras que en 4.º es más disponible *alumnado*. Esto constata la importancia que las facultades de Ciencias de la Educación están otorgando a los modos de expresión, en favor de fórmulas inclusivas frente al masculino genérico.

Con respecto al segundo objetivo específico, más centrado en aspectos cuantitativos, pretendía conocer si existía relación entre el número de palabras de los informantes según el grado y curso en el que estaban matriculados. En consonancia con esta idea, las pruebas de análisis intersujeto revelaron que no se producen interacciones en ningún idioma entre las variables dependientes ‘curso x grado’. Sin embargo, se observan los efectos principales de la variable ‘curso’, en

español, y ‘curso’ y ‘grado’, en inglés. En francés tan solo es significativo el ‘grado’. Esto nos lleva a concluir que el léxico disponible de los informantes en español aumenta conforme lo hace su formación académica. Estos son coincidentes con los estudios de Herranz (2020) y Martínez-Lara (2021).

Sin embargo, en ambas lenguas extranjeras incide el grado en el que los estudiantes están matriculados, destacando en productividad los informantes de Educación Primaria frente a los de Educación Infantil. Quizá esto pueda deberse a que en el grado de Educación Primaria existe un grupo plurilingüe y, además, se ofrece la oportunidad de especializarse en dos menciones relacionadas con la lengua extranjera: *Enseñanza a través de Proyectos Integrados* y *Lengua Extranjera, AICLE*. En contraposición, el grado de Educación Infantil ofrece una mención lingüística, pero en ella se recogen contenidos principalmente en lengua y literatura española, frente a una visión más tangencial de las lenguas extranjeras.

Asimismo, se constata que, en inglés se produce una diferencia significativa atendiendo a la variable ‘curso’. Esto puede deberse a que el inglés suele ser la lengua que más frecuentemente acreditan los estudiantes para obtener su titulación de grado, con un nivel mínimo de B1. No obstante, aunque la mayor parte de los estudiantes hayan tenido contacto con la lengua francesa en la etapa de educación secundaria postobligatoria, esta suele ser la segunda lengua extranjera y, por tanto, no la utilizan con tanta frecuencia ni llegan a obtener un alto grado de dominio. Asimismo, se ha constatado que existe una correlación positiva entre el vocabulario que aportan en una y otra lengua. Esto es: los informantes más productivos en español también lo son en lengua extranjera y viceversa.

En consonancia con lo anterior, la media de palabras en inglés es de 8,78 mientras que en francés de 2,89. Por su parte, en español la media asciende considerablemente a 13,59. Estos datos son muy similares a la media obtenida por Martínez-Lara (2021) con estudiantes de pedagogía chilenos –13,93–. Sin embargo, distan mucho de las 18,4 palabras por informante que registra el trabajo de Herranz (2020) con

estudiantes de los grados de educación de la Universidad Rey Juan Carlos.

Retomando la idea del escaso número de palabras actualizado en las dos lenguas extranjeras, un rápido análisis a los hallazgos de los trabajos similares deja ver que los docentes en formación tienen grandes oportunidades de mejora en su formación idiomática (Santos-Díaz, 2020; De la Maya y López-Pérez, 2020; 2021). Esta cuestión nos lleva a plantearnos, en línea con los resultados de Trigo, Santos-Díaz y Jiménez (2021), la necesidad de que las facultades de educación emprendan acciones que favorezcan el desarrollo de las competencias lingüísticas de sus estudiantes para que puedan egresar al mundo laboral con un nivel mínimo de B2 en lengua extranjera y, por tanto, se sientan preparados para afrontar los retos que plantea la escuela plurilingüe. De esta forma, se podrían plantear acciones metodológicas novedosas como la propuesta por Castillo-Rodríguez y Torrado (2020), incluso teniendo en cuenta otros escenarios como el de la educación virtual (Fernández-Ruiz, 2021).

Una vez que se han corroborado las diferencias desde los planteamientos cualitativo y cuantitativo entre el léxico disponible y las variables ‘curso’ y ‘grado’, resulta necesario plantearnos una serie de líneas prospectivas que, en estudios posteriores, nos permitan profundizar en un mayor conocimiento del léxico exclusivo de cada subgrupo, como realizan Marcos y Herranz (2021). Asimismo, sería interesante conocer las relaciones entre palabras y los subnúcleos que se generan según el idioma (español, inglés y francés) para cotejar si esas relaciones son más claras en lengua materna que en lengua extranjera, tal y como ocurre en el estudio con futuro profesorado de Santos-Díaz (2017b).

Referencias bibliográficas

Alba, O. (1995). *Léxico disponible de la República Dominicana*. Santiago de los Caballeros: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Ávila, A. M. (2017). La utilidad del vocabulario dialectal en el aula de lenguas extranjeras. Propuesta de selección léxica basada en coronas concéntricas. *MarcoELE*, 25. Recuperado de <https://goo.gl/UYCv2P>.

Ávila, A. M., Santos-Díaz, I. C., y Trigo, E. (2020). Análisis léxico-cognitivo de la influencia de los medios de comunicación en las percepciones de universitarios españoles ante la COVID-19. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 84, 85-95. doi: 10.5209/clac.70701

Carcedo, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.

Castillo-Fadić, M. N., y Pino, J. D. (2020). Hacia la construcción de un instrumento para evaluar la familiaridad de pacientes crónicos con unidades léxicas relevantes para el automanejo de su condición de salud. *Nueva revista del Pacífico*, 72, 86-115. doi: 10.4067/S0719-51762020000100086

Castillo-Fadić, M. N., y Sologuren, E. (2020). Léxico frecuente, riqueza léxica y estereotipos sobre la lectura de profesores en formación. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(1), 69-85. doi: 10.15443/RL3006

Castillo-Rodríguez, C., Torrado, M. (2020). Follow the path: A learning proposal for the EFL flipped classroom. *Revista De Humanidades Digitais*, 2(1). doi: 10.21814/h2d.2539

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.

Cerda, G., Salcedo, P., Pérez, C., y Marín, V. (2017). Futuros Profesores de Matemáticas: Rol de la Disponibilidad Léxica, Esquemas de Razonamiento Formal en Logros Académicos Durante su Formación Inicial. *Formación universitaria*, 10(1), 33-46. doi: 10.4067/S0718-50062017000100005

De la Maya, G. (2015). *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Tesis doctoral.

De la Maya, G., y López-Pérez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo*, 32, 359-390. doi: 10.17398/1988-8430.32.359

De la Maya, G., y López-Pérez, M. (2021). Hábitos lectores y competencia léxica de futuros profesores de inglés en Educación Primaria. *Educação & Formação*, 6(1), 1-21. doi: 10.25053/redufor.v6i1.3504

De la Maya, G., y Mora, I. (2019). Estudio del conocimiento léxico en FLE de estudiantes españoles de Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 527-543. doi: 10.5209/RCED.57773

Echeverría, M. S., Urzúa, P y Figueroa, I. (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Concepción: Universidad de Concepción.

Fernández-Merino, P. V. (2011). Disponibilidad léxica de inmigrantes. Propuesta para una necesidad. *Language and Migration*, 3(2), 86-106. Recuperado de <https://bit.ly/3g1JPPE>

Fernández-Ruiz, M. R. (2021). Nativos pandémicos: la educación virtual en Educación Infantil durante el confinamiento por COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 1-22. doi: 10.15581/004.41.010

Ferreira, R., Garrido, J., y Guerra, A. (2019). Predictors of lexical availability in English as a second language. *Onomázein*, 46, 18-34. doi: 10.7764/onomazein.46.03

Galoso, M. V., y Martín, M. (2019). La disponibilidad léxica en el Diccionario de onubensismos para la enseñanza de ELE. *Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 139-163. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.211-231

Gómez-Devís, B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 211-231. doi: 10.6035/CLR.2021.25.10

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire*. París: Didier.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París: Didier.

Guerrero, G., y Pérez, M. F. (2018). Vocabulario especializado en el léxico disponible de los hablantes malagueños. *Tonos Digital*, 34, 1-37. <http://hdl.handle.net/10201/55809>

Hernández-Muñoz, N. (2015). La evaluación de la competencia léxica adulta: una aproximación a través de la disponibilidad léxica y la especialización académica en preuniversitarios. *Revista de Filología*, 33, 79-99. Recuperado de <https://bit.ly/3vFIdD8>

Hernández-Muñoz, N., y Tomé C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. (pp. 99-122). Venecia: Edizioni Ca' Foscari.

Herranz, C. V. (2018). Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 143-159. doi: 10.6018/reifop.21.1.295271

Herranz, C. V. (2019). El estado actual de los estudios de disponibilidad léxica en España” *Lingüística Española Actual*, XLI(1), 93-130.

Herranz, C. V. (2020). *Palabra de maestro. Análisis del léxico disponible de los futuros docentes*. Alemania: Peter Lang.

Herranz, C. V., y Marcos, M. Á. (2019). Análisis del léxico disponible español de extranjeros que estudian los grados de educación. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos* 26, 5-30. doi: 10.24197/ogigia.26.2019.5-30

Hidalgo, M. (2021). Influencia de la lengua materna y del conocimiento de lenguas extranjeras en el léxico disponible en ELE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 34(1), 119–143.

Hidalgo, M., y Rufat, A. (2022, en prensa). Selección del vocabulario meta en español: propuesta metodológica basada en la triangulación de fuentes léxicas. *Onomázein. Revista de filología, lingüística y traducción*, 58.

Jiménez-Catalán, R. M. (Ed.). 2014. *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.

Juárez-Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. doi: 10.37132/isl.v0i12.287

Junta de Andalucía (2005). *Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Sevilla.

Junta de Andalucía (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*. Sevilla.

López-Chávez, J., y Strassburger-Frías, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. Presente y perspectivas de la investigación computacional en México. *Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

López-González, A. M. (2014). *Disponibilidad léxica. Teoría método y análisis*. Lodz: Universidad de Lodz.

López-Morales, H., y Trigo, E. (2019). La disponibilidad léxica: tendencias actuales y perspectivas de futuro. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos* 25: 7-10. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.7-10

Mackey, W. (1971). *Le vocabulaire disponible du français*. París-Bruselas-Montreal: Didier.

Marcos, M. Á., y Herranz, C. V. (2021). Porcentaje de disponibilidad léxica retenida. Análisis del vocabulario de futuros maestros. En M. Á. Calero y Serrano, M. I. (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Martínez-Lara, J. A. (2021). Incidencia de los años de escolaridad y cantidad de lectura en el léxico disponible de un grupo de estudiantes universitarios del área de pedagogía. *Boletín de Filología*, 56(2), 519-548.

Mateo García, M.V., y García Mateo, P. (2018). La percepción de la actividad física en el léxico disponible de la provincia de Almería. *Lengua y Habla*, 22, 55-75. Recuperado de <https://bit.ly/2Z1LsnU>

Mena, M. (1986). *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica* (Tesis de maestría inédita). Concepción: Universidad de Concepción.

Mora, 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). Badajoz: Universidad de Extremadura.

Muñoz-Hernández, I. O., y Rodríguez-Muñoz, F. J. (2012). *La disponibilidad léxica en la educación secundaria almeriense*. Berlín: Editorial Académica Española.

Paredes, F. (1999). La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica. *Revista Estudio Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 11, 75-98. Recuperado de <https://bit.ly/3cprPht>

Paredes, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11. Recuperado de <https://bit.ly/3uE2SEY>

Quintanilla, A., y Salcedo, P. (2019). Disponibilidad léxica en procesos de formación inicial de futuros profesores de inglés. *Revista brasilera de lingüística aplicada* 19(3), 529-544. doi: 10.1590/1984-6398201913157

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23.^a ed.). Madrid: Editorial Espasa Calpe.

Rojas, D. F., Zambrano, C., y Salcedo, P. (2017). Metodología de Análisis de Disponibilidad Léxica en Estudiantes de Pedagogía a Través de la Comparación Jerárquica de Lexicones. *Formación Universitaria*, 10(4), 3-14. doi: 10.4067/S0718-50062017000400002

Rojas, D. F., Zambrano, C., y Salcedo, P. (2019). Método para la formación de grupos colaborativos mediante disponibilidad léxica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e36), 1-12. doi: 10.24320/redie.2019.21.e36.2095

Romero, M. F., Salvador, A., y Trigo, E. (2014). Propuestas para trabajar la escritura académica en los estudios universitarios. En M. F. Romero (Coord.), *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación* (pp. 87-100). Barcelona: Octaedro.

Samper-Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

Samper-Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias". *Lingüística*, 10, 311-33.

Samper-Padilla, J. A., Bellón, J.J., y Samper-Hernández, M. (2003). Proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En R. Ávila, J.A. Samper, H. Ueda et al. (Eds.), *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*. (pp. 25-141). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.

Samper-Padilla, J. A., Hernández-Cabrera, C. E., y Samper-Hernández, M. (2019). Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 139-163. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.139-163

Sánchez-Saus, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Sandu, B., y Oxbrow, G. L. (2020). Exploring the L2 Motivational Self System in Relation to the Variables Lexican Availability and Overseas Experience with English-Major Students in Gran Canaria. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 19(2), 108-125. doi: 10.1017/S0261444820000154

Santos-Díaz, I. C. (2017a). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 27, 122-139. Recuperado de <https://bit.ly/3g03DD4>

Santos-Díaz, I. C. (2017b). Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés). *Pragmalingüística* 25, 603-617. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/2406>

Santos-Díaz, I. C. (2020). *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad*. Berlín: Peter Lang.

Santos-Díaz, I. C., Juárez-Calvillo, M., y Trigo, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes". *Educação & Formação*, 6(1), 1-21. doi: 10.25053/redufor.v6i1.3535

Santos-Díaz, I. C., Trigo, E., y Romero, M. F. (2019). Análisis comparativos e intermuestrales de los errores ortográficos en estudios

de disponibilidad léxica en español y en lengua extranjera. *Lingüística Española Actual*, XLI (1), 131-158.

Santos-Díaz, I. C., Trigo, E., y Romero, M. F. (2020). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 33, 75-93. Recuperado de <https://bit.ly/3fCOBnL>

Santos-Díaz, I. C., Trigo, E., y Romero, M. F. (2021). Contribución de la prensa a la adquisición de vocabulario. *Studia Romanica Posnaniensia*, 48(2), 97-108. doi: 10.14746/strop.2021.482.009

Serfati, M. (2021). La evolución del léxico disponible en ELE de los aprendices marroquíes en la enseñanza secundaria y universitaria. *Lingüística Y Literatura*, 42(79), 164-180. doi: 10.17533/udea.lyl.n79a09

Šifrar, M. (2020). Estereotipos culturales sobre España en estudiantes universitarios extranjeros: el caso de los Erasmus eslovenos. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 27, 213-234. doi: 10.24197/ogigia.27.2020.213-234

Sologuren, E., y Castillo-Fadić, M. N. (2020). Reading in and across disciplines: comprehension of written academic texts. Exploring the field from some comprehension theories and models of written discourse. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 42- 57. doi: 10.37132/isl.v0i14.320

Trigo, E., Romero, M. F., y Santos-Díaz, I. C. (2018). Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos. Un análisis para la enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 119-131. doi: 10.4995/rlyla.2018.9176

Trigo, E., Romero, M. F., y Santos-Díaz, I. C. (2019). Aproximación empírica desde la disponibilidad léxica a la influencia de los factores sociolingüísticos en el dominio ortográfico. *Cultura y Educación*, 31(4), 814-844. doi: 10.1080/11356405.2019.1659007

Trigo, E., Santos-Díaz, I. C., y Jiménez, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina De Comunicación Social*, 79, 53-75. doi: 10.4185/RLCS-2021-1497

Trigo, E., Santos-Díaz, I. C., y Romero, M. F. (2021). Recopilación del léxico disponible dialectal en Andalucía sobre alimentos desde el análisis sociolingüístico de la muestra sevillana. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 34(1), 284-315.

Valenzuela, M., Pérez, M. V., Bustos, C., y Salcedo, P. (2018). Cambios en el concepto aprendizaje de estudiantes de pedagogía: análisis de disponibilidad léxica y grafos. *Estudios Filológicos*, 61, 143-173. doi: 10.4067/S0071-17132018000100143

Zambrano, C. (2021). Un estudio de la disponibilidad léxica en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente. *Lingüística Y Literatura*, 42(79), 11-33. doi: 10.17533/udea.lyl.n79a01

Zambrano, C., Rojas, D. F., y Salcedo, P. (2019). Revisión Sistemática a Estudios de Disponibilidad Léxica en la Base de Datos Scielo y sus Aportes a Educación. *Información Tecnológica*, 30(4), 189-198. doi: 10.4067/S0718-07642019000400189

ANEXO. Palabras más disponibles por cada idioma analizado

Tabla 1*Palabras más disponibles en español*

	Vocablo	IDL	Frecuencia	%Aparición	Frec.Acum,
1	familia	0,21712	194	31,648	0,023
2	enseñanza	0,21661	171	27,896	0,044
3	alumno	0,20375	162	26,427	0,063
4	profesor	0,20233	155	25,285	0,082
5	profesorado	0,19984	159	25,938	0,101
6	valores	0,19830	175	28,548	0,122
7	escuela	0,18901	164	26,754	0,142
8	aprendizaje	0,17962	159	25,938	0,161
9	alumnado	0,17113	145	23,654	0,178
10	colegio	0,16631	152	24,796	0,196
11	respeto	0,11692	103	16,803	0,209
12	docente	0,11277	95	15,498	0,220
13	formación	0,09207	82	13,377	0,230
14	primaria	0,09037	80	13,051	0,240
15	aprender	0,08276	74	12,072	0,249
16	niño	0,08259	70	11,419	0,257
17	pública	0,08144	68	11,093	0,265
18	universidad	0,08047	83	13,540	0,275
19	ley	0,08009	73	11,909	0,284
20	infantil	0,07644	68	11,093	0,292

Fuente: elaboración propia

Tabla 2
Palabras más disponibles en inglés

	Vocablo	IDL	Frecuencia	%Aparición	Frec.Acum.
1	teacher	0,62220	441	72,772	0,082
2	school	0,43101	353	58,251	0,148
3	children	0,23146	182	30,033	0,182
4	family	0,21736	192	31,683	0,218
5	learn	0,19370	168	27,723	0,250
6	book	0,18396	178	29,373	0,283
7	student	0,14259	116	19,142	0,305
8	teach	0,09811	86	14,191	0,321
9	university	0,08498	83	13,696	0,336
10	pupil	0,07075	59	9,736	0,347
11	free	0,06172	52	8,581	0,357
12	public	0,06086	55	9,076	0,367
13	study	0,05813	62	10,231	0,379
14	respect	0,05709	52	8,581	0,389
15	classroom	0,05552	52	8,581	0,398
16	important	0,05325	47	7,756	0,407
17	culture	0,05004	47	7,756	0,416
18	subject	0,04840	52	8,581	0,426
19	pencil	0,04707	47	7,756	0,434
20	private	0,04633	43	7,096	0,442

Fuente: elaboración propia

Tabla 3
Palabras más disponibles en francés

	Vocablo	IDL	Frecuencia	%Aparición	Frec.Acum.
1	professeur	0,64644	259	72,549	0,147
2	école	0,44066	194	54,342	0,258
3	famille	0,19537	92	25,770	0,310
4	enfant	0,15620	75	21,008	0,353
5	livre	0,14206	68	19,048	0,392
6	collège	0,08671	40	11,204	0,414
7	étudiant	0,07918	36	10,084	0,435
8	fils	0,06424	32	8,964	0,453
9	lycée	0,06136	30	8,403	0,470
10	éducation	0,06062	23	6,443	0,483
11	garçon	0,05934	29	8,123	0,500
12	élève	0,05860	29	8,123	0,516
13	lecture	0,05318	29	8,123	0,533
14	valeurs	0,04396	23	6,443	0,546
15	apprendre	0,04121	24	6,723	0,559
16	maison	0,03962	20	5,602	0,571
17	étudier	0,03663	20	5,602	0,582
18	mère	0,03382	20	5,602	0,594
19	matériel	0,03327	19	5,322	0,604
20	université	0,03249	18	5,042	0,615

Fuente: elaboración propia

