

COMPARACIÓN DEL LÉXICO DISPONIBLE. ESPAÑOL DE FUTUROS DOCENTES QUE ESTUDIAN EN MODALIDAD BILINGÜE Y NO BILINGÜE

CRISTINA V. HERRANZ LLÁCER¹

Fecha de recepción: noviembre de 2017

Fecha de aceptación y versión definitiva: febrero de 2018

RESUMEN: El objetivo de esta investigación ha sido analizar el léxico disponible de 591 alumnos de los grados de Educación matriculados en las modalidades bilingüe y español, para poder conocer el léxico disponible de cada grupo y a la vez comparar las posibles diferencias. Para ello, se elaboró una prueba dividida en dos partes: la primera recogía los datos sociodemográficos, mientras que la segunda se centraba en recoger el léxico disponible de cada alumno. Los resultados muestran la existencia de diferencias entre ambos grupos, alcanzando una mayor disponibilidad léxica los estudiantes que cursan sus estudios en inglés frente a los que lo hacen exclusivamente en castellano.

PALABRAS CLAVE: disponibilidad léxica; bilingüismo; educación infantil; educación primaria; educación universitaria.

Comparison of the Spanish Lexical Availability of Future Teachers who Study in Bilingual and Non-bilingual Mode

ABSTRACT: The aim of this paper is analyzing the lexical availability of students who are enrolled in the bilingual degree of education, and in the Spanish-taught degree of education. Furthermore, this study tries to investigate if there are any differences between both vocabularies. In order to get the objectives exposed, a specific survey was designed and two different sections can be identified on it; the first one, which was focused on the sociodemographic data of the students and a second one, to assess the lexical availability. The results show that there are variances between students of both degrees in favor of the bilingual students.

KEY WORDS: lexical availability; bilingualism; pre-primary education; primary education; higher education.

¹ Cristina V. Herranz Llácer, departamento de CC. de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, CC. Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas, Universidad Rey Juan Carlos. Correo electrónico: cristina.herranz@urjc.es.

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones de disponibilidad léxica comenzaron a mediados del S. XX en Francia, con los trabajos de Gougenheim, Michéa, Rivenc, y Sauvageot (1964). El objetivo de estos autores fue crear un lenguaje básico del francés para facilitar la enseñanza-aprendizaje de los inmigrantes y los habitantes de las colonias. El trabajo desarrollado por Gougenheim et al. (1964) abrió la puerta a un nuevo campo de investigación que ya cuenta con un largo camino. Dentro de las investigaciones de disponibilidad léxica, destaca el trabajo del Dr. López Morales que está considerado como el principal representante de estas investigaciones en español, gracias al *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPHDL) liderado por él y que tiene como objetivo realizar un diccionario de léxico disponible español de los dos lados del atlántico.

El concepto de léxico disponible puede ser definido como aquella palabra que «sin ser particularmente frecuente, está siempre lista para ser empleada y viene inmediatamente y naturalmente a la mente en el momento en que se tiene necesidad de ella» (Michéa, 1953, p. 310), unos años más tarde López Chávez (1994) añadió a esta primera definición que las palabras debían ser utilizadas en situaciones concretas de diálogo. Por este motivo, el léxico disponible está conformado por las palabras que aparecen en primer lugar y que se emplean de forma automática al hablar de un tema específico (Herranz Llácer, 2018).

Con esta definición se puede entender que los estudios de disponibilidad léxica tienen como objetivo recoger, estudiar y evaluar de forma cuantitativa y cualitativa el léxico disponible de una comunidad de habla determinada (Ortolano Ríos, 2005). Así, se pueden comparar diferentes estudios de disponibilidad léxica. De forma tradicional, se evalúan a estudiantes de nivel preuniversitario en torno a los «centros de interés» (Bellón Fernández, 2011; Martínez Olmos, 2015). Sin embargo, cada vez aparecen más trabajos fuera del enfoque tradicional, como el trabajo de Santos Díaz (2015) que también analiza a futuros docentes, pero en esta ocasión de secundaria.

El concepto de «centro de interés» proviene de una doble vertiente. Por un lado, a principios del S. XX Decroly empleó esta idea para poder responder a la necesidad e interés de sus alumnos/as (Decroly, 1987, 2007). Por otro lado, este concepto fue descrito por Quemada (1967) en su trabajo sobre diccionarios modernos. Así, Gougenheim et al. (1964) recuperaron esta idea y propusieron dieciséis centros de interés: (1) *Las partes del cuerpo*, (2) *La ropa (de hombre y/o mujer)*, (3) *Partes de la casa (sin los muebles)*, (4) *Los muebles de la casa*, (5) *Los alimentos y las bebidas*, (6) *Objetos colocados en*

la mesa para la comida, (7) *La cocina y sus utensilios*, (8) *La escuela: muebles y materiales escolares*, (9) *Calefacción y la iluminación*, (10) *La ciudad*, (11) *El campo, el pueblo o la aldea*, (12) *Medios de transporte*, (13) *Trabajos del campo y del jardín*, (14) *Los animales*, (15) *Juegos y distracciones*, (16) *Las profesiones (los diferentes oficios)*.

En la investigación que aquí se presenta se han añadido, a los dieciséis centros de interés tradicionales dos áreas asociativas novedosas, la 17 y la 18. El centro de interés (17) *Nuevas Tecnologías: TIC*, fue incluido para recoger el léxico de una de las realidades de la sociedad y más en concreto en la educación actual, porque las TIC están y estarán presentes dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje de forma indeterminada en el tiempo (Gómez Gómez y García Aretio, 2016) y ya se encuentran de forma activa dentro de las aulas universitarias (Paz-Albo Prieto, 2014) por lo que resulta relevante conocer el léxico de los futuros docentes en este tema. Además, del centro de interés 17, se añadió el (18) *Educación* con la idea de complementar el centro de interés (8) *La escuela: muebles y materiales escolares*, que se centra en objetos físicos específicos, si se tiene en cuenta la muestra a evaluar, se consideró relevante complementar el área asociativa 8. Gracias a los centros de interés se pueden comparar distintos corpus lingüísticos porque los informantes evocan listas de palabras (que funcionan como respuestas) en torno a los mismos estímulos (centros de interés) (Murillo Rojas, 1993).

FIGURA 1
FÓRMULA DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

$D(P_j) = \sum_{i=1}^n e^{-2,3 \times \left(\frac{i-1}{n-1}\right)} \times \frac{f_{ji}}{I_1}$	<p>Donde:</p> <p>$D(P_j)$: Disponibilidad de la palabra j</p> <p>n: Máxima posición alcanzada en el centro de interés</p> <p>i: Número de posición de que se trata</p> <p>j: Índice de la palabra en cuestión</p> <p>e: Número natural (2.718181818459045)</p> <p>f_{ji}: Frecuencia absoluta de la palabra j en la posición i</p> <p>I_1: Número de informantes que participan en la prueba</p>
--	--

Fuente: López Chávez y Strassburger Frías (1991).

Otro de los aspectos interesantes de la disponibilidad léxica, es que puede ser analizada cualitativa y cuantitativamente gracias a la fórmula estadística creada por López Chávez y Strassburger Frías (1987, 1991, 2000). La fórmula que se presenta a continuación evalúa la facilidad con la que las

unidades léxicas son evocadas por los informantes, así como su frecuencia y aparición (Hernández Muñoz, 2015).

Dado que el léxico es uno de los aspectos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de cualquier idea que se quiere transmitir, esta investigación quiere conocer el léxico disponible de los estudiantes de los Grados de Educación en su modalidad bilingüe (inglés) y su modalidad en español. Dado que desde la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que buscaba la creación de un área educativa común a nivel europeo (Valle, 2006) se comienza ver como el conocimiento de otras lenguas —dentro del mundo educativo— es un valor, no solo deseable, sino necesario. En consecuencia, el aprendizaje del inglés disfruta, cada vez, de un mayor fuerza siendo ya la lengua más hablada en Europa como L2 (González y Rodríguez, 2009). En este contexto, se observa que, dentro del ámbito universitario, el inglés pasa a ser una de las lenguas de referencia (Halbach, Lázaro, y Pérez Guerra, 2013). Así, distintas universidades, como la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad Loyola Andalucía, La Universidad Complutense o la Universidad de Alcalá, entre otras, han puesto en marcha diferentes grados bilingües, entre los que se encuentran los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Ahora bien, con esta oferta bilingüe el interrogante que surge es si los futuros docentes de educación Infantil y Primaria presentan una competencia lingüística (en español) lo suficientemente sólida. Para responder a esta pregunta se ha realizado un estudio comparativo del léxico disponible en español entre los estudiantes de la modalidad bilingüe (inglés) frente a los alumnos que estudian las mismas titulaciones exclusivamente en castellano.

El objetivo final de esta investigación ha sido analizar si el léxico de los futuros docentes, que estudian en inglés es mayor, menor o similar al de aquellos/as que estudian en castellano. Dado que una formación lingüística adecuada es necesaria para un correcto desarrollo laboral. Además, esta investigación propone el uso de los trabajos de disponibilidad léxica como una herramienta de evaluación educativa.

Para la consecución del objetivo final se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Elaboración de los diccionarios de léxico disponible que permite comparar las palabras empleadas por aquellos que estudian en la modalidad bilingüe y los que estudian en español.
- Conocer las palabras más disponibles para cada uno de los grupos.
- Emplear el índice de cohesión para conocer los centros de interés más y menos dispersos para cada uno de los grupos.
- Ver si existen diferencias —en relación con el léxico disponible— en los centros de interés novedosos (17) *Nuevas Tecnologías: TIC* y (18) *Educación*.

El hecho de centrar el análisis en la comparación de los grupos de futuros docentes (Infantil y Primaria) entre aquellos que cursan sus estudios en inglés frente a los que lo hacen en español surge porque en el momento actual puede parecer que la prioridad se orienta hacia el manejo de la lengua inglesa pudiendo quedar el castellano relegado a un segundo plano. Por ello, se quiere comprobar si, los alumnos/as que cursan sus estudios en inglés desplazan el uso del castellano y, en consecuencia, dejar de mostrar una suficiente y adecuada competencia lingüística en español (comparado con aquellos que estudian en lengua española).

2. PARTICIPANTES

El total de estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) analizados fue de 591 sujetos. Entre ellos, 129 (21,8%) son hombres y 462 (78,2%) mujeres. Si se divide en grupos un 23,3% son hombres y un 76,3% mujeres para aquellos/as que estudian en castellano y un 11,8% son hombres y un 88,2% son mujeres para los de modalidad bilingüe. Con estos datos, sin duda, destaca que los Grados de Educación (Infantil y Primaria) siguen siendo elegidos de forma preferente por mujeres.

El rango de edades de los estudiantes analizados se sitúa entre los 17 y los 58 años, aunque la mayor parte de ellos (537) se encuentra entre los 17 y los 24 años, que representan el 90,9%. Por tanto, tan solo un 9,1% son alumnos mayores de 25 años (54 alumnos). Estos mismos porcentajes se repiten internamente entre los estudiantes de ambos grupos (estudiantes en español y en bilingüe). Este resultado es esperado, ya que la mayor parte de los informantes se encuentra en la edad habitual para cursar su primera titulación.

En cuanto al país de procedencia, el 97,6% de los estudiantes analizados son de origen español. El resto de sujetos (2,4%) son de Argentina (modalidad en español), Marruecos (modalidad en español), Polonia (modalidad en español) y Rumanía (modalidad en español y bilingüe). Estos datos no son sorprendentes ya que tal y como señalaron Michavila, Martínez, y Merhi (2015) el número de alumnos/as universitario —de origen extranjero— que cursan sus estudios completos en España es muy reducido. Con estos resultados destaca que el 98,1% (580 sujetos) presenta el español como su lengua materna y el 1,9% presenta como primera lengua el árabe, el polaco, el portugués o el rumano. Ahora bien, los informantes que no presentan el español como lengua materna se mantuvieron en los análisis ya que también serán potenciales docentes en España.

Centrando la atención en la titulación universitaria que están realizando, el 48,4% cursa el Grado de Educación Infantil y el 51,6% el de Educación

Primaria. En el caso de la modalidad de estudios en español sólo hay veinte informantes de diferencia entre ambas titulaciones a favor del Grado en Educación Primaria. En el caso de la modalidad bilingüe en ambos casos son 38 informantes. Dentro del idioma de estudios, el 12,9% estudia en la modalidad de lengua inglesa (76 informantes) y el 87,1% (515) en español. Esta diferencia resulta evidente al estar cursando sus titulaciones en España, y ser el español la lengua vehicular para la mayor parte de los estudios que se ofertan. Resulta relevante matizar que los alumnos/as de la modalidad de lengua inglesa cursan el 85,65% de los créditos ECTS de la carrera en inglés. Tan sólo 6 asignaturas, a lo largo de cuatro años, son impartidas en español (Tabla 1).

La distribución de alumnos por curso académico es la siguiente: En las titulaciones cursadas en español el 54,2% de los alumnos se encuentra en primero (Educación Infantil o Educación Primaria) y el 45,8% en cuarto. Esta ligera diferencia se debe a los estudiantes que abandonan sus estudios a lo largo de su formación. De forma paralela, en el caso de aquellos que cursan sus estudios en inglés, el 50% se encuentra en primero y el otro 50% en cuarto. Sólo se trabaja con los estudiantes de primero y cuarto para, en futuros trabajos, poder analizar si existe una variación del léxico disponible tras cuatro años de formación.

La distribución de alumnos analizados según el tipo de centro de procedencia previo al comienzo de sus estudios universitarios es la siguiente: El 77,3% de los alumnos proceden de un centro público de secundaria, para aquellos que estudian en español y el 56,6% de los que estudian en inglés. Por otra parte, procedentes de centros concertados son el 22,7% para los que estudian en castellano y el 43,4% para los que estudian en inglés.

En relación con el nivel socioeconómico, se han establecido un conjunto de tramos quedando de la siguiente forma la distribución de los alumnos analizados: Para los que estudian en castellano, un 16,1% (83 sujetos) de clase alta, un 72,2% (372 sujetos) de clase media y un 12% (60 sujetos) de clase baja. Mientras que para los que estudian en inglés la correspondencia para estas mismas categorías es: 44,7%, 48,7% y 6,6%.

Concretamente, para el cálculo de dichos tramos se ha considerado (a) el nivel de estudios de los padres, junto con su actividad laboral, y (b) el tipo de centro de estudios (secundaria y bachillerato) junto con su ubicación. En relación con el tipo de centro se tuvo en cuenta: carácter del centro (público, concertado y/o privado) y la ubicación del centro (en el momento en el que la muestra estudió secundaria y bachillerato no se había establecido la «zona única» por lo que lo habitual era acudir a los centros más cercanos a la residencia). De esta forma, se obtuvo a través de los datos del INE la renta per cápita de cada una de las zonas donde se ubicaba el centro escolar —para secundaria y bachillerato— que junto con la profesión y estudios

paterno/materno nos ayudó a delimitar si los informantes se encontraban en un nivel socioeconómico alto, medio o bajo.

TABLA 1
ASIGNATURAS EN ESPAÑOL:
GRADOS DE EDUCACIÓN EN INGLÉS-URJC

Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil
Didáctica de la lengua y la literatura I	Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura I
Didáctica de la lengua y la literatura II	Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura II
Didáctica de la lengua y la literatura III	Didáctica de la Lengua y la Literatura
Didáctica de las matemáticas I	Pensamiento matemático
Didáctica de las matemáticas II	Didáctica de las matemáticas
Didáctica de las matemáticas III	Juegos matemáticos

Fuente: Universidad Rey Juan Carlos.

TABLA 2
RESUMEN DE RESULTADOS: DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

		Español		Inglés	
		515 inf.		76 inf.	
Sexo	Hombre	120		9	
	Mujer	395		67	
Edad	17-24	471		66	
	Mayores de 25	44		10	
Procedencia	España	503		74	
	Fuera de España	12		2	
Lengua materna	Español	506		74	
	Otras	9		2	
Titulación	Grado en Educación Infantil	248		38	
	Grado en Educación Primaria	267		38	
Curso	Primero	279		38	
	Cuarto	236		38	
Centro de estudios de procedencia (secundaria)	Concertado-privado	117		33	
	Público	398		43	
Nivel socioeconómico	Alto	83		34	
	Medio	372		37	
	Bajo	60		5	

3. INSTRUMENTO

La prueba diseñada *ex profeso* para los informantes a evaluar estaba compuesto por diez páginas (ver anexo). En la primera página se mostraba las instrucciones de toda la prueba, las cuales también fueron explicadas de forma verbal antes de comenzar. Las dos páginas siguientes componían la primera parte de la prueba donde se solicitaba información sociodemográfica individual de cada informante. Tras esta primera parte se introdujo una hoja de separación en la que se solicitaba no continuar hasta recibir nuevas instrucciones. La última sección, realizada por todos los alumnos al mismo tiempo, estaba formada por seis hojas conteniendo cada una de ellas el espacio de respuesta para tres centros de interés.

Concretamente, los centros de interés evaluados fueron: (1) *Las partes del cuerpo*, (2) *La ropa (de hombre y/o mujer)*, (3) *Partes de la casa (sin los muebles)*, (4) *Los muebles de la casa*, (5) *Los alimentos y las bebidas*, (6) *Objetos colocados en la mesa para la comida*, (7) *La cocina y sus utensilios*, (8) *La escuela: muebles y materiales escolares*, (9) *Calefacción y la iluminación*, (10) *La ciudad*, (11) *El campo, el pueblo o la aldea*, (12) *Medios de transporte*, (13) *Trabajos del campo y del jardín*, (14) *Los animales*, (15) *Juegos y distracciones*, (16) *Las profesiones (los diferentes oficios)* y dos novedosos: (17) *Nuevas Tecnologías: TIC* y (18) *Educación*.

Es importante señalar que toda la información recogida era anónima y voluntaria. Además, que los informantes no recibían ningún tipo de compensación por la tarea desempeñada.

4. PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se realizó en grupo y en todos los casos dirigido por la misma persona. De esta forma, se evitaba la presencia de variables extrañas que dependieran de la explicación o aplicación de la prueba. El tiempo requerido para completar el formulario fue de sesenta minutos, distribuido de la siguiente manera: los primeros diez minutos fueron para presentar y explicar las instrucciones, los siguientes diez minutos para que los informantes pudieran responder la primera parte destinada a los datos sociodemográficos. Finalmente, se dispuso de dos minutos para cada uno de los dieciocho centros de interés. Los informantes podían escribir cualquier palabra que les viniera a la mente relacionada con el centro de interés en el que se encontraban, independientemente de que fuera malsonante,

estuviera mal escrita etc. Tras este tiempo, los informantes debían pasar al área asociativa siguiente, sin poder volver al anterior. En esta última sección, no se permitía la formulación de preguntas para no influir en las respuestas de los informantes.

5. METODOLOGÍA

La metodología de las pruebas de disponibilidad léxica fue descrita por Gougenheim et al. (1964), los autores solicitaban a los informantes que escribieran un máximo de veinte palabras en cada una de las áreas asociativas sin límite de tiempo. En 1969, Dimitrijévic modificó las listas cerradas por listas abiertas, dejando de existir un límite en el número de palabras que se podían incluir. Además, incluyó cinco minutos como tiempo límite en cada uno de los centros de interés. Con estos cambios, se crea la base para los criterios actuales establecidos por el PPHDL. Actualmente, se cuenta con dos minutos por área asociativa y con listas abiertas. El hecho de emplear dos minutos fue justificado por Ávila Muñoz (2006) porque pasado ese tiempo el léxico deja de ser disponible al entrar en juego otras variables que influyen en el léxico.

Tras recoger los datos, lo primero que se realizó, fue la edición del corpus de acuerdo a lo indicado por Samper Padilla (1998). De esta forma, se tomaron las siguientes decisiones:

- Las palabras se registraron en el mismo orden de aparición
- Se eliminaron las palabras repetidas dentro de una misma área asociativa y por un mismo informante.
- Se emplearon los paréntesis () para exponer la presencia o ausencia de ciertos elementos de una palabra. Por ejemplo, *rendimiento (académico)* en el centro de interés (18) *Educación* donde algunos informantes escribían *rendimiento* y otros *rendimiento académico*. Con el sistema de paréntesis se unificaron ambos términos como *rendimiento (académico)*.
- Se incluyeron todas las marcas comerciales como un * al final de la misma, tal y como hicieron Gómez Molina y Gómez Devís (2004) por no poder determinar el grado de lexicalización de las mismas.
- La unificación ortográfica se basó en los criterios expuestos en las siguientes obras: Real Academia Española (2014); Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005, 2010).

- Los verbos se anotaron en infinitivo.
- Los sustantivos se transcribieron en su forma masculina.

6. RESULTADOS

A lo largo de este apartado se destacan los principales resultados. El objetivo de los mismos es poder describir la realidad observada en un conjunto determinado de futuros profesores/as que cursan sus estudios de Grado (Educación Infantil y Primaria) en la Universidad Rey Juan Carlos.

Para conseguirlo, en primer lugar, se analizan los resultados generales. A continuación, se analizan los resultados específicos para la variable principal del estudio, en este caso el idioma en el que se cursan su titulación (español/inglés). Finalmente, se incluye un breve diccionario que recoge los cinco vocablos más disponibles para cada centro de interés.

6.1. RESULTADOS GENERALES

Los 591 informantes han escrito, en el conjunto de los dieciocho centros de interés, un total de 194.565 palabras (95.844 unidades léxicas más que en el corpus total del PPHDL). Esto supone una media de 329,2 palabras por alumno y de 18,3 palabras de media en cada uno de los centros de interés. A pesar de que en este trabajo se ha obtenido un corpus mayor y una media por informante también superior que en el PPHDL la media por centro de interés e informante resulta ligeramente inferior. No obstante, para los 16 centros de interés clásicos la media es ligeramente superior, tal y como se puede observar en la Tabla 3.

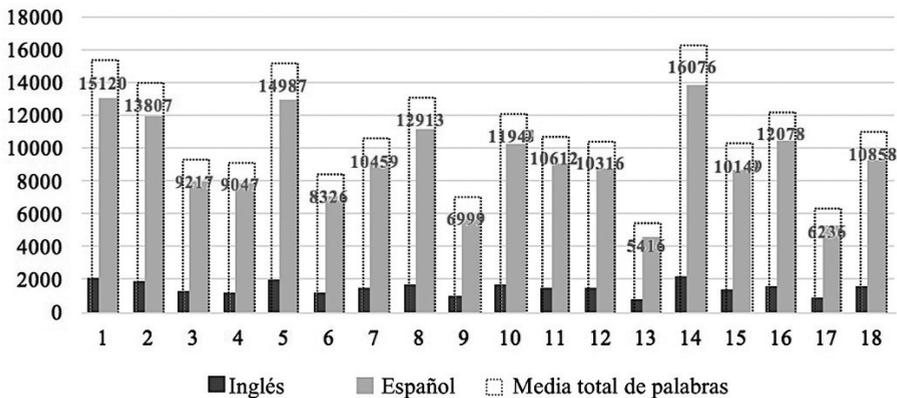
Del corpus total compuesto por 194.565 palabras, destaca la existencia de grandes oscilaciones que van desde las 16.076 palabras (8,3% del total de las palabras) en el área asociativa (14) *Los animales* a una representación del 2,8% en el centro de interés (13) *Trabajos del campo y del jardín* con 5.416 palabras. Además, los centros de interés *Las partes del cuerpo*, *La ropa (de hombres y mujeres)*, *Los alimentos y las bebidas* y *Los animales* están por encima de las 13.000 palabras. Entre las 12.999 y las 10.000 unidades léxicas encontramos ocho áreas asociativas: (7) *La cocina y sus utensilios*, el (8) *La escuela: muebles y materiales escolares*, el (10) *La ciudad*, el (11) *El campo, el pueblo o la aldea*, el (12) *Medios de transporte*, el (15) *Juegos y diversiones*, el (16) *Profesiones y oficios* y el (18) *Educación*. Finalmente, por debajo de las diez mil palabras quedarían los seis centros de interés restantes.

TABLA 3
RESULTADOS GLOBALES

	Total de palabras	Media por informante	Media por Centro de interés	Media por Centro de interés e informante
Disponibilidad léxica en alumnos de educación	194.565	329,2	10.809,2	18 centros de interés: 18,3 16 centros de interés: 18,8
Resultados Proyecto Panhispánico (Fernández Juncal, 2013, p.49)	98.721	296,46	6.170,1	18,5

Fuente: Herranz Llácer (2018, p. 150).

FIGURA 2
NÚMERO DE PALABRAS POR CENTRO DE INTERÉS PARA EL TOTAL DE LA PRUEBA



Sin duda, se aprecian notables diferencias entre los diferentes centros de interés. Esta variabilidad proviene de si los informantes al responder la prueba se encuentran más o menos capacitados para incluir vocablos en un área asociativa determinada. Por esta razón, los centros de interés con mayor producción lingüística son aquellos con los que los sujetos se sienten más cómodos y sus enunciados les resultan más familiares. No obstante, la

capacidad o incapacidad de los alumnos podría deberse a su vez, a la abstracción del nombre del centro de interés que puede permitir a los sujetos hacer un mayor o menor número de conexiones relacionados con el léxico. Así, por ejemplo, en el centro de interés (14) *Los animales*, uno de los más productivos, se ve como los informantes están muy familiarizados desde la infancia, debido a que desde el inicio, un niño está expuesto a ellos (a través de dibujos animados, la enseñanza en la escuela, poseer mascotas etc.).

6.2. RESULTADOS AL CONSIDERAR EL IDIOMA DE ESTUDIOS

Los 76 alumnos evaluados que estudian en inglés han aportado 27.157 palabras, mientras que los que estudian en español han escrito 167.408 (para 515 informantes). Con estos datos, los estudiantes de la modalidad bilingüe presentan una media de 357,3 palabras para el conjunto de los centros de interés y 19,9 palabras de media por centro de interés. Por su parte, los alumnos que cursan sus estudios en español presentan unos valores medios inferiores a los de la modalidad bilingüe con 325,1 palabras en el total de centros de interés y 18,7 palabras de media por centro de interés.

Resulta llamativo que en este análisis descriptivo los estudiantes de la modalidad bilingüe hayan escrito una media de 1,8 unidades léxicas más que los que estudian en español. Además, tal y como se ha recogido en la Tabla 4 **MEDIA DE PALABRAS EN LA QUE LOS ALUMNOS QUE ESTUDIAN EN INGLÉS SUPERAN A LOS QUE ESTUDIAN EN ESPAÑOL (ORDENADOS DE MAYOR A MENOR DIFERENCIA)**, los estudiantes de la modalidad bilingüe superan en número medio de palabras a los que estudian en español en prácticamente todos los centros de interés. Es decir, se aprecia como los valores indican diferencias a favor de los que estudian en inglés con la excepción del centro de interés (4) *Los muebles de la casa* que es de 0,8.

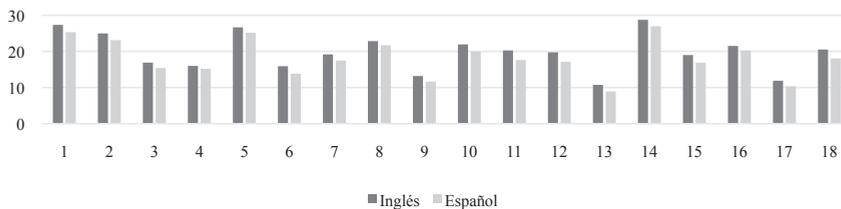
Gracias a ello, es posible afirmar que los alumnos/as que estudian en español no presentan un mayor léxico que los que estudian en inglés. No obstante, desde el punto de vista descriptivo las diferencias observadas en los léxicos disponibles debido al diferente idioma de estudio sí resultan relevantes. En un primer momento, se pensó que esta diferencia podría deberse al nivel socioeconómico, pero esta idea se descartó al no encontrar discrepancias —en relación con el léxico disponible— entre los distintos niveles socioeconómicos. Por lo que a modo de justificación, se encontró en la literatura que la ventaja identificada puede deberse a la flexibilidad cognitiva que se les presupone a aquellos informantes que conocen más de un idioma (Ardila, 2012).

Ahora bien, donde sí se identifica la existencia de una importante igualdad entre ambos grupos (alumnos de inglés y castellano) es en los centros de interés que presentan una mayor y menor producción léxica. Es decir, en ambos casos, los centros de interés son los mismos: Así, el centro de interés (14) *Los animales* es el más productivos junto con el (1) *Las partes del cuerpo* y el (5) *Los alimentos y las bebidas*. Mientras que los centros de interés (12) *Medios de transporte*, (16) *Profesiones y oficios* y (9) *Calefacción e iluminación* son los que menos palabras arrojan para ambas titulaciones.

TABLA 4
MEDIA DE PALABRAS EN LA QUE LOS ALUMNOS QUE ESTUDIAN EN INGLÉS SUPERAN A LOS QUE ESTUDIAN EN ESPAÑOL (ORDENADOS DE MAYOR A MENOR DIFERENCIA).

Centro de interés	In>Es	Centro de interés	In>Es
11.El campo, el pueblo o la aldea	2,7	14.Los animales	1,7
12.Medios de Transporte	2,7	9.Calefacción e iluminación	1,6
18.Educación	2,4	3.Las partes de la casa sin los muebles	1,5
6.Objetos colocados en la mesa de la comida	2,1	5.Los alimentos y las bebidas	1,5
15.Juegos y diversiones	2,1	17.Nuevas tecnologías: TIC	1,5
1.Las partes del cuerpo	2	16.Profesiones y oficios	1,2
10.La ciudad	1,9	8.La escuela: muebles y materiales escolares	1,1
13.Trabajos del campo y del jardín	1,9	4.Los muebles de la casa	0,8
7.La cocina y sus utensilios	1,7	Media	1,8

FIGURA 3
NÚMERO MEDIO DE PALABRAS POR CENTRO DE INTERÉS PARA LA VARIABLE "IDIOMA AL REALIZAR LOS ESTUDIOS DE GRADO"



Tras observar los resultados generales, se pasan a analizar los vocablos (el total de las palabras sin repeticiones). Con este estudio se quiere valorar si se pueden mantener las mismas conclusiones sobre las mejores puntuaciones de los estudiantes de la modalidad bilingüe frente a los que estudian exclusivamente en castellano. En este caso, los 76 informantes que estudian en inglés evocaron 4.686 vocablos (palabras únicas), mientras que los 515 informantes que estudian en español respondieron 9.611 palabras. De nuevo, calculando en número medio de palabras únicas por grupo y centro de interés es posible identificar que en once de los dieciocho centros de interés los alumnos que estudian en inglés vuelven a superar a los que lo hacen en castellano.

TABLA 5
MEDIA DE VOCABLOS EN LA QUE LOS ALUMNOS QUE ESTUDIAN EN INGLÉS SUPERAN A LOS DE ESPAÑOL

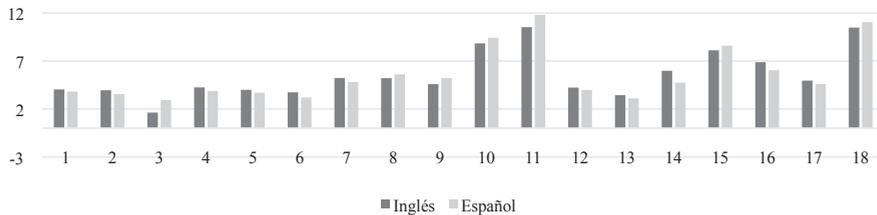
Centro de interés	Media
14.Los animales	1,2
16.Profesiones y oficios	0,9
6.Objetos colocados en la mesa de la comida	0,5
7.La cocina y sus utensilios	0,4
4.Los muebles de la casa	0,4
17.Nuevas tecnologías: TIC	0,3
2.La ropa (de hombres y mujeres)	0,3
13.Trabajos del campo y del jardín	0,3
1.Las partes del cuerpo	0,2
12.Medios de Transporte	0,2
5.Los alimentos y las bebidas	0,2
Media	0,4

TABLA 6
MEDIA DE VOCABLOS EN LA QUE LOS ALUMNOS QUE ESTUDIAN EN ESPAÑOL SUPERAN A LOS DE INGLÉS

Centro de interés	Media
11.El campo, el pueblo o la aldea	1,3
3.Las partes de la casa sin los muebles	1,3
9.Calefacción e iluminación	0,6

Centro de interés	Media
10.La ciudad	0,6
15.Juegos y diversiones	0,5
18.Educación	0,5
8.La escuela: muebles y materiales escolares	0,4
Media	0,7

FIGURA 4
 PROPORCIÓN DE LOS CENTROS DE INTERÉS AL TOTAL DE PALABRAS ÚNICAS CON LA VARIABLE “IDIOMA DE ESTUDIOS”



De las once áreas asociativas, en las que los estudiantes de bilingüe presentan un mayor número de palabras que los que estudian en español, destacan los centros de interés (6) *Objetos colocados en la mesa para la comida* con una diferencia de 0,53, el (14) *Los animales* siendo superiores los que estudian en inglés por 1,28 palabras y el (16) *Profesiones y oficios* por 0,9. En el resto de áreas asociativas, la diferencia es menor a 0,5, por lo que no resulta una diferencia relevante. Aunque, en este caso los alumnos que estudian en español superan a los de bilingüe en los centros de interés (8) *La escuela: muebles y materiales escolares* y (18) *Educación* que son los que presentan una relación directa con su formación.

En los siete centros de interés restantes los alumnos que estudian en español superan a los que lo hacen en inglés. Entre ellos se señalan los centros de interés (3) *Las partes de la casa (sin los muebles)* y (11) *El campo, el pueblo o la aldea*, con una diferencia de 1,28 cada uno de ellos, el (9) *Calefacción e iluminación* con una diferencia de 0,61. El 10, 15 y 18: *La ciudad, Juegos y diversiones* y *Educación* con una diferencia de 0,5 en cada caso. Con este segundo análisis —por vocablos— se reafirman en parte los resultados anteriores en los que los estudiantes que cursan el grado en inglés obtienen un léxico superior —español— en comparación con los que estudian en castellano.

Finalmente, para matizar los resultados anteriores, se ha utilizado el índice de Cohesión (Echeverría, 1991), que mide la coincidencia de las respuestas de los informantes en el mismo centro de interés para así distinguir entre las áreas asociativas de alto y bajo grado de cohesión semántica (Echeverría, 1991; Echeverría, Herrera, Moreno, y Pradenas, 1987). Dicho índice vincula el promedio de respuestas de los sujetos con el número de palabras diferentes que se obtienen. Por otro lado, la Densidad Léxica —que es un análisis complementario al anterior— describe cómo son las respuestas de los informantes: si son más o menos homogéneas entre ellas y muestran, por consiguiente, si los centros de interés son abiertos o cerrados. Así, se relaciona el total de palabras y el total de palabras diferentes (Hernández Muñoz, 2006).

FIGURA 5
DENSIDAD LÉXICA

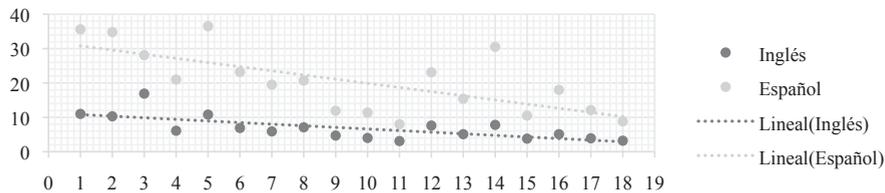
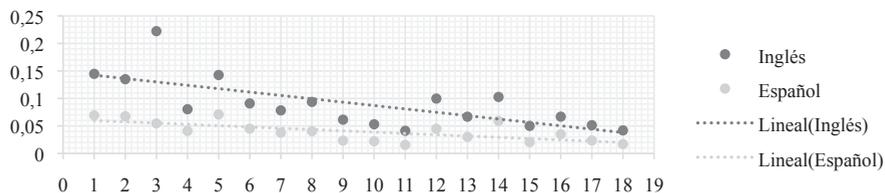


FIGURA 6
ÍNDICE DE COHESIÓN



Con ambos índices se observa, tal y como ya se adelantó, que existe una gran variabilidad en los resultados de los alumnos al considerar los dieciocho centros de interés. No obstante, destaca el centro de interés (5) *Los alimentos y las bebidas*, que se trata del centro más compacto para aquellos que estudian en español. Mientras que para los que estudian en la modalidad bilingüe es el (3) *Las partes de la casa sin los muebles*. En ambos grupos, el área asociativa (1) *Las partes del cuerpo* es el segundo más denso.

TABLA 7
RESUMEN DE RESULTADOS

Centro de interés	Total de palabras				Total de palabras únicas				Den.Léxica e Índ. de cohesión			
	Inglés		Español		Inglés		Español		Inglés		Español	
	Pal.	Prom.	Pal.	Prom.	Pal.	%	Pal.	%	Dens	Cohes.	Dens	Cohes.
1.	2.078	27,3	13.042	25,3	189	4	366	3,8	11	0,14467	35,6	0,06919
2.	1.898	25	11.909	23,1	185	3,9	342	3,6	10,3	0,13499	34,8	0,06761
3.	1.284	16,9	7.933	15,4	76	1,6	282	2,9	16,9	0,2223	28,1	0,05462
4.	1.215	16	7.832	15,2	199	4,3	373	3,9	6,1	0,08034	21	0,04077
5.	2.026	26,7	12.961	25,2	187	3,9	355	3,7	10,8	0,14256	36,5	0,07089
6.	1.209	15,9	7.117	13,8	175	3,7	307	3,2	6,9	0,0909	23,2	0,04501
7.	1.457	19,2	9.002	17,5	245	5,2	462	4,8	5,9	0,07825	19,5	0,03783
8.	1.736	22,8	11.177	21,7	244	5,2	539	5,6	7,1	0,09362	20,7	0,04027
9.	1.002	13,2	5.997	11,6	215	4,6	502	5,2	4,7	0,06132	11,9	0,0232
10.	1.667	21,9	10.282	20	414	8,8	905	9,4	4	0,05298	11,4	0,02206
11.	1.541	20,3	9.071	17,6	493	10,5	1.134	11,8	3,1	0,04113	8	0,01553
12.	1.501	19,8	8.815	17,1	198	4,2	382	4	7,6	0,09975	23,1	0,04481
13.	817	10,8	4.599	8,9	161	3,4	298	3,1	5,1	0,06677	15,4	0,02997
14.	2.184	28,7	13.892	27	280	5,9	455	4,7	7,8	0,10263	30,5	0,05929
15.	1.443	19	8.706	16,9	380	8,1	826	8,6	3,8	0,04997	10,5	0,02047
16.	1.635	21,5	10.443	20,3	322	6,9	580	6	5,1	0,06681	18	0,03496
17.	904	11,9	5.332	10,4	232	4,9	441	4,6	3,9	0,05127	12,1	0,02348
18.	1.560	20,5	9.298	18,1	491	10,5	1.062	11	3,2	0,04181	8,8	0,017
Media	1.509	19,9	9,3	18,1	260,3	5,5	533,9	5,6	6,9	0,09012	20,5	0,03983

Por otro lado, si analizamos las áreas asociativas más dispersas encontramos el centro de interés (11) *El campo, el pueblo o la aldea* como el más abierto para los que cursan sus estudios en inglés y el (18) *Educación* para los que estudian en español. Estos resultados no son sorprendentes porque, aunque parecidos, ambos grupos no son exactamente iguales.

Finalmente, se incorporan los diccionarios con los cinco vocablos más disponibles (no se incorporan más vocablos por motivos de espacio) (Tabla 8), en ellos el índice de disponibilidad léxica tal y como recomendó Bartol Hernández (2017) se presentan en porcentaje para que resulte más sencilla su interpretación. En ellos se identifican las siguientes singularidades:

— Se encuentran las siguientes coincidencias en los diccionarios:

- Las áreas asociativas: 2, 4, 6, 8, 12, 13, 14, 16 y 18 coinciden en las cinco palabras.
 - Los centros de interés: 3, 7, 9, 11, 15 y 17 presentan una similitud en cuatro palabras.
 - Con una coincidencia de tres palabras están las áreas asociativas: 1, 5 y 10.
- En el centro de interés (1) *Las partes del cuerpo*, se encuentran dos palabras no compartidas y que los alumnos que estudian en la modalidad bilingüe presentan un mayor índice de disponibilidad léxica.
- En el centro de interés (5) *Los alimentos y las bebidas*, aparece una única marca comercial: *Coca-Cola** y no hay coincidencia en dos vocablos entre ambos grupos. Sorprende especialmente el vocablo *pan*, al no aparece dentro de las primeras cinco posiciones para los alumnos de español, al considerar que es una palabra básica para el centro de interés.
- En el área asociativa (8) *La escuela: muebles y materiales escolares*, que presenta una relación directa con los estudios de los informantes, se identifica que los alumnos de la modalidad bilingüe presentan un mayor índice de disponibilidad léxica que los que estudian en castellano.
- En el centro de interés (9) *Calefacción e iluminación*, uno de los más complejos a la hora de evocar respuestas por parte de los informantes, los informantes que estudian en castellano obtienen un mayor índice de disponibilidad léxica. Además, presentan una palabra no compartida entre ambos grupos.
- En el centro de interés (17) *Nuevas Tecnologías: TIC*, por la cantidad de anglicismos que se manejan en este tema se esperaba que los alumnos de la modalidad bilingüe obtendrían mejores resultados, pero son los estudiantes que cursan sus estudios en español los que recogen un mayor índice de disponibilidad léxica. Además, mientras que los alumnos de bilingüe usan el término *smartphone*, los alumnos de español utilizan *pizarra digital* que guarda una mayor relación con sus estudios.
- En el resto de áreas asociativas, aunque existen pequeñas diferencias, estas no resultan relevantes para ser comentadas.

TABLA 8
LOS CINCO VOCABLOS MÁS DISPONIBLES PARA CADA CENTRO DE INTERÉS

1: Las partes del cuerpo				2: La ropa (de hombres y mujeres)			
Español		Inglés		Español		Inglés	
Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp
1 ojo	61,8	1 ojo	67,3	1 camiseta	73,2	1 camiseta	70,8
2 cabeza	61,5	2 cabeza	62,9	2 camisa	65,4	2 pantalón	63,1
3 brazo	54,7	3 dedo	55,8	3 pantalón	64	3 falda	62,5
4 mano	52,3	4 nariz	54,8	4 falda	48	4 camisa	60,4
5 nariz	51,8	5 oreja	52,6	5 chaqueta	39,7	5 chaqueta	44,5

3: Las partes de la casa sin los muebles				4: Los muebles de la casa			
Español		Inglés		Español		Inglés	
Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp
1 cocina	86,8	1 cocina	83,6	1 mesa	72,2	1 mesa	68,2
2 salón	75,6	2 salón	75,3	2 silla	70	2 silla	68,2
3 baño	65,8	3 baño	58,5	3 cama	57,4	3 cama	65,2
4 habitación	57,9	4 habitación	58,1	4 armario	57	4 armario	58,1
5 terraza	44,9	5 comedor	45,1	5 sofá	56,7	5 sofá	54

5: Los alimentos y las bebidas				6: Objetos colocados en la mesa para la comida			
Español		Inglés		Español		Inglés	
Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp
1 agua	58	1 agua	54,7	1 tenedor	81	1 tenedor	80,4
2 Coca-Cola*	34,6	2 Coca-Cola*	29,2	2 cuchillo	77,3	2 cuchillo	76,9
3 pescado	30,2	3 pan	28,5	3 vaso	72,2	3 vaso	74
4 carne	27,7	4 zumo	27,5	4 cuchara	71,7	4 cuchara	72,2
5 zumo	27,1	5 pasta	26,7	5 servilleta	65	5 servilleta	60,9

7: La cocina y sus utensilios				8: La escuela: muebles y materiales			
Español		Inglés		Español		Inglés	
Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp
1 sartén	51,8	1 sartén	52,1	1 silla	74,8	1 mesa	75,9
2 cuchillo	40,6	2 cuchillo	39,5	2 mesa	72,9	2 silla	72,4
3 microondas	39,5	3 horno	37,6	3 pizarra	61,6	3 pizarra	63
4 horno	33,7	4 microondas	34,4	4 boli(grafo)	47,1	4 lápiz	47,9
5 tenedor	33,4	5 olla (expres)	31,2	5 lápiz	42,7	5 boli(grafo)	46,9

9: Calefacción e iluminación				10: La ciudad			
Español		Inglés		Español		Inglés	
Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp
1 radiador	75,5	1 radiador	66,7	1 coche	58,6	1 coche	59,8
2 bombilla	68,1	2 bombilla	61,9	2 edificio	48,3	2 edificio	48,1
3 lámpara	64,1	3 lámpara	57,8	3 parque	38,2	3 (auto)bus	36,9
4 estufa	28,1	4 luz	29	4 carretera	35,1	4 carretera	31,1
5 linterna	24,6	5 estufa	25,2	5 tienda	27,8	5 metro	30,2

11: El campo, el pueblo o la aldea				12: Medios de transporte			
Español		Inglés		Español		Inglés	
Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp
1 casa	39,3	1 vaca	39,5	1 coche	86,3	1 (auto)bus	81,1
2 animal	33,2	2 casa	37,7	2 (auto)bus	72,2	2 coche	78,3
3 árbol	31,7	3 animal	33,8	3 avión	65,6	3 avión	61,3
4 vaca	28,3	4 árbol	31,4	4 metro	60,2	4 metro	56,2
5 oveja	21,5	5 naturaleza	21	5 tren	60,2	5 tren	55,2

13: Trabajos del campo y del jardín				14: Los animales			
Español		Inglés		Español		Inglés	
Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp
1 jardinero	62,4	1 jardinero	67,6	1 perro	82,5	1 perro	76,4
2 agricultor	52,7	2 agricultor	45,6	2 gato	76,8	2 gato	72,2
3 ganadero	43,5	3 ganadero	38,4	3 león	39,3	3 vaca	47,1
4 recolectar	32,8	4 recolectar	30,4	4 vaca	38,3	4 caballo	38,5
5 regar	26,4	5 regar	29,6	5 caballo	33,5	5 león	34,6

15: Juegos y diversiones				16: Profesiones y oficios			
Español		Inglés		Español		Inglés	
Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp
1 parchis	43,5	1 parchis	45,5	1 profesor	70,7	1 profesor	78,8
2 fútbol	42,1	2 cartas	35,1	2 médico	41,1	2 médico	45,6
3 pilla pilla	34,8	3 pilla pilla	34,7	3 policía	32,8	3 enfermera	34,2
4 escondite	32,1	4 escondite	33,8	4 bombero	29,5	4 policía	24,6
5 la oca	31,2	5 fútbol	30,7	5 enfermera	27,3	5 bombero	20,5

17: Nuevas Tecnologías: TIC				18: Educación			
Español		Inglés		Español		Inglés	
Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp	Palabra	% Disp
1 (ordenador) portátil	86,8	1 (ordenador) portátil	83,4	1 profesor	57,5	1 profesor	64,6
2 tablet	63,1	2 tablet	54,3	2 alumnado	39,3	2 cole(gio)	34,1
3 (teléfono) móvil	46,2	3 (teléfono) móvil	35,4	3 enseñanza	32,1	3 alumnado	31,1
4 pizarra digital	31	4 internet	33,8	4 cole(gio)	23,5	4 enseñanza	28,4
5 internet	26	5 smartphone	24,8	5 infancia	21,5	5 infancia	24,1

*En gris oscuro se encuentran las palabras no compartidas para ambos grupos.

** En gris claro el porcentaje de disponibilidad superior para las palabras compartidas en ambos grupos.

7. CONCLUSIONES

Al comenzar este artículo el interrogante planteado era si el léxico disponible en español de los alumnos que estudian en la modalidad bilingüe era superior, inferior o igual en comparación con el léxico disponible de aquellos que estudiaban en español. Dado que los trabajos de disponibilidad léxica evalúan a estudiantes preuniversitarios no se ha podido realizar una comparación de los resultados y se ha realizado una descripción del estado de una comunidad de habla específica: futuros profesores/as de Educación Infantil y Educación Primaria.

Los diccionarios recogidos en esta investigación —y que persiguen el objetivo de ser publicados para facilitar otros trabajos de esta naturaleza— ayudan a comprender el léxico que emplean futuros profesores/as y que permiten conocer si ambos grupos (estudiantes en la modalidad bilingües y no bilingüe) han alcanzado una competencia lingüística adecuada para el desempeño de su futura labor docente. En el punto de la elaboración de los diccionarios no se puede olvidar que muchas de las entradas estaban conformadas por más de una palabra, por lo que el registro de estas unidades léxicas hizo que la elaboración de los diccionarios fuera más complejo. No obstante, el hecho de no incluir estas palabras suponía un empobrecimiento de los diccionarios y se consideró que ya no reflejaría la lengua viva de los informantes.

Tras analizar los resultados, se identificó una diferencia relevante entre ambos grupos, concretamente la diferencia es a favor de aquellos que estudian en inglés. Aunque los alumnos de la modalidad bilingüe presentan

variabilidad del léxico se encuentra en posiciones inferiores de la lista donde las diferencias son más claras y las palabras son menos disponibles.

Con los resultados obtenidos se valora que, en relación con el idioma al realizar los estudios Grado, aquellos que los cursan en la modalidad bilingüe presentan, en este trabajo, una ventaja en disponibilidad léxica, en comparación con aquellos que estudian en español. Además, como ya se indicó, en la literatura se pueden encontrar argumentos para justificar dichas diferencias y que deberán ser estudiadas en mayor profundidad:

En primer lugar, el esfuerzo extra realizado por los estudiantes de la modalidad bilingüe al aprender un idioma con un nivel suficiente para poder cursar una carrera universitaria en inglés, aporta un vocabulario superior en la lengua inglesa (Mora Ramos, 2014). Esto ha podido aportar mayor capacidad de absorción de vocabulario y una repercusión positiva para el aprendizaje de su lengua materna (español). En la misma línea, Ardila (2012) explica que el esfuerzo cognitivo que realizan los estudiantes de bilingüe en la adquisición de nuevo vocabulario les ha permitido mostrarse más abiertos a aprender nuevas palabras.

Además, el conocimiento de más de una lengua, aportaría a estos alumnos un uso distinto de las estrategias cognitivas relacionadas con los niveles de la lengua y un mayor control cognitivo (Ardila, 2012) que les ha podido aportar, a su vez, un léxico más rico.

Si se tiene en cuenta la novedad de este trabajo, es lógico encontrar un cierto número de limitaciones. En esta línea destacamos dos principales: (1) al contar con un extenso número de palabras, la elaboración final del corpus fue un proceso largo y que ha requerido trabajar con mucho detalle para evitar errores en su registro. (2) Al no localizar trabajos similares, no se pudo comparar los resultados recogidos en este trabajo con investigaciones previas.

Finalmente, nos gustaría destacar que este trabajo busca mostrar los resultados de un grupo numeroso pero determinado de estudiantes. Como línea de trabajo futura nos proponemos comprobar si esto se repite en otros centros de estudios universitarios y/o en otras poblaciones, incluso llegar a realizar análisis inferenciales con muestras representativas. Además, consideramos que los resultados alcanzados sin duda terminarán repercutiendo en toda la comunidad educativa, concretamente en los futuros discentes, los cuales podrán beneficiarse no solo del inglés del docente, sino también de su mayor léxico disponible en español.

REFERENCIAS

- Ardila, R. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2). Recuperado a partir de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/39833/41754>
- Ávila Muñoz, A. M. (2006). *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Bartol Hernández, J. A. (2017). *Léxico panhispánico*. Presentado en Jornadas de Investigación en Disponibilidad Léxica: Nuevas tendencias y aportaciones, Salamanca. Recuperado a partir de https://www.youtube.com/watch?v=1OjikY5ZzCE&index=1&list=PLeKL8HuZQCJzRjn3Vda_gxedkMIT1-ZGB
- Bellón Fernández, J. J. (2011). *Léxico disponible de la provincia de Córdoba*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones y Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.
- Decroly, O. (1987). *Experiencias educativas e innovadoras*. Madrid: Passat.
- Decroly, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza: y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dimitrijévic, N. R. (1969). *Lexical availability. A new aspect of the lexical availability of secondary school children*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- Echeverría, M. S. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En H. López Morales (ed.). *La enseñanza del español como lengua materna. actas del II seminario internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»* (pp. 61-78). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Echeverría, M. S., Herrera, M. O., Moreno, P., & Pradenas, F. (1987). Disponibilidad léxica en educación media. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 39, 87-100.
- Fernández Juncal, C. (2013). *Léxico disponible en Cantabria. Estudio sociolingüístico*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez Gómez, M., & García Aretio, L. (2016). La formación como factor clave en la integración de la Pizarra Digital Interactiva. Perspectivas de profesores y coordinadores TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 35-51. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/225451>
- Gómez Molina, J. R., y Gómez Devís, M. B. (2004). *La disponibilidad Léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudio de estratificación sociolingüística*. Valencia: Universidad de Valencia.
- González, M. R., y Rodríguez, M. J. (2009). La influencia de la docencia en inglés en la movilidad académica y la proyección internacional del centro. En J. L. Jiménez y M. Sacristán (eds.). *Docencia en lengua inglesa en la Escuela de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. Implantación y resultados* (pp. 15-26). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gougenheim, G.; Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1964). *L'elaboration du français fondamental (1er degree). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París: Didier.

- Halbach, A., Lázaro, L. A., y Pérez Guerra, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. *Revista de educación*, (362), pp. 105-132. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4477287>
- Hernández Muñoz, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, N. (2015). Categorías en el léxico bilingüe: perspectivas desde el priming semántico interlenguas y la disponibilidad léxica. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 13(1), pp. 19-38. Recuperado a partir de <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/article/view/21>
- Herranz Llácer, C. V. (2016). Disponibilidad léxica en futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), pp. 143-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>
- López Chávez, J. (1994). Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 1, pp. 67-84.
- López Chávez, J., y Strassburger Frías, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. En *Presente y perspectiva de la investigación computacional en México. Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada* (pp. 1006-1014). México: UNAM.
- López Chávez, J. y Strassburger Frías, C. (1991). Un modelo más para el cálculo de disponibilidad léxica individual. En *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 91-112). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- López Chávez, J. y Strassburger Frías, C. (2000). El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. *Anuario de Letras*, (38), 227-251.
- Martínez Olmos, E. (2015). *El léxico disponible de las comunidades de habla alicantinas: Estudio sociolingüístico y diccionarios*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Michavila, F., Martínez, J. M., & Merhi, R. (2015). *Comparación internacional del sistema universitario español*. Madrid: CRUE Universidades Españolas. Recuperado a partir de <http://estaticos.elmundo.es/documentos/2016/01/18/universidad.pdf>
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect Nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47, pp. 338-344.
- Mora Ramos, I. (2014). Análisis del tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de sección Bilingüe y no Bilingüe de Educación Primaria. *Campo abierto: Revista de educación*, 33(2), pp. 11-28. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5250166>
- Murillo Rojas, M. (1993). Disponibilidad léxica en los preescolares: estudios de cinco campos semánticos. *Káñina Revista Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, XVII(2), pp. 117-127.
- Ortolano Ríos, B. (2005). Disponibilidad léxica de los estudiantes de Ayamonte. *Interlingüística*, (16), pp. 847-857.
- Paz-Albo Prieto, J. (2014). The impact of using smartphones as students response systems on prospective teacher education training: a case study. *El Guinigada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 23, pp. 125-133.

- Quemada, B. (1967). *Les Dictionnaires du français moderne: 1539-1863*. París: Didier.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Lingüística*, 10, pp. 311-333.
- Santos Díaz, I. C. (2015). *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado*. Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado a partir de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10447>
- Valle, J. M. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior. Entre la retórica europeísta y la diversidad nacional. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas Y Sociales*, 64(124), pp. 261-284. Recuperado a partir de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6562>