

Escudero Sánchez, R., Santos Díaz, I. C. y Trigo Ibáñez, Ester (2022): Evolución del léxico disponible sobre la “Escuela” del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. XXVIII, 61–81
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/clar.6376>

Evolución del léxico disponible sobre la “Escuela” del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo

Evolution of the available lexicon about the “School” in primary school students depending to the type of educational institution

ROCÍO ESCUDERO SÁNCHEZ¹
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
<https://orcid.org/0000-0002-9207-129X>

INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
<https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

ESTER TRIGO IBÁÑEZ
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
<https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Artículo recibido el / *Article received*: 2021-12-27

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-08-31

RESUMEN: Una de las aplicaciones de la disponibilidad léxica apunta a la selección del léxico como aspecto clave en la planificación lingüística tanto en lengua materna como lengua extranjera. Este estudio tiene como objetivo conocer el léxico disponible de estudiantes de Educación Primaria en el centro de interés *La escuela: muebles y materiales*. La muestra está formada por 208 alumnos de 2.º, 4.º y 6.º (coincidiendo estos cursos con el final de cada ciclo) de cuatro tipos de centros educativos diferentes: ordinario, bilingüe-inglés, bilingüe-francés y compensatoria. Para la recogida de datos se siguió la metodología del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. Las palabras

¹ Este artículo forma parte de una investigación superior. Se trata de la tesis doctoral que está realizando Rocío Escudero Sánchez. Esta tesis está siendo codirigida por las doctoras Inmaculada Clotilde Santos Díaz y Ester Trigo Ibáñez. En la realización de este trabajo han participado, de manera colegiada las tres autoras. No obstante, Rocío Escudero Sánchez ha liderado la recolección de datos, Inmaculada Clotilde Santos Díaz, el análisis y Ester Trigo Ibáñez, la fundamentación teórica. La revisión y versión final ha sido aceptada por las tres autoras.

más disponibles se refieren a material y mobiliario básico (*lápiz, estuche, goma, mesa y pizarra*). La prueba factorial intersujeto mostró que no se producen interacciones entre el tipo de centro y el ciclo. No obstante, se observan diferencias significativas en las medias según tipo de centro, siendo superiores las del centro ordinario y bilingüe de inglés, y el ciclo puesto que hay una progresión desde el primer al tercer ciclo. Estos resultados son de gran interés para los docentes de Educación Primaria ya que servirán como base para una futura selección léxica y para proponer mejoras en los programas educativos, como los Proyectos Lingüísticos de Centro o los programas bilingües.

Palabras clave: Competencia léxica, enseñanza de una lengua, educación bilingüe, vocabulario.

ABSTRACT: One of the applications of lexical availability points to the selection of the lexicon as a key aspect in linguistic planning in both the mother tongue and the foreign language. The objective of this study is to know the available vocabulary of Primary Education students in the centre of interest *The school: furniture and materials*. The sample is made up of 208 students from 2nd, 4th and 6th (these courses coincide with the end of each cycle), from four different types of educational institutions: ordinary, Spanish-English bilingual, Spanish-French bilingual, and compensatory. For data collection, the PanHispanic Lexical Availability Project methodology was followed. The most available words refer to basic material and furniture (*pencil, case, eraser, table and blackboard*). The intersubject factorial test showed that there are no interactions between the type of centre and the cycle. However, there are significant differences in the means according to the type of centre, being higher those of the ordinary and bilingual English centre, and the cycle since there is a progression from the first to the third cycle. These results are of great interest to Primary Education teachers as they will serve as a basis for a future lexical selection and to propose improvements in educational programs, such as Centre Linguistic Projects or bilingual programs.

Key words: Lexical Competence, Language Teaching, Bilingual Education, Vocabulary.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de disponibilidad léxica surgen en Francia a mediados del siglo XX con fines didácticos: tanto para enseñar francés de forma rápida a los habitantes de la antigua Unión Francesa como para nativos y extranjeros que llegaban a Francia (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Savaugéot, 1956, 1964). Estos lingüistas se dieron cuenta de que, en los corpus de frecuencia léxica, los sustantivos –o palabras temáticas– eran escasos. Por ello, decidieron incorporar una nueva metodología de recolección de vocabulario aplicando un test de asociación léxica a partir de un estímulo dado. De esta forma surgen los repertorios de léxico disponible como todo aquel vocabulario que un individuo expresa rápidamente cuando se le nombra un tema, es decir, aquel léxico que el hablante tiene en su mente para ser utilizado ante un estímulo concreto (Bartol, 2006).

Desde su nacimiento, esta corriente se ha ido desarrollando en diversos territorios asentando unas sólidas bases metodológicas (López González, 2014). Sin embargo, no es hasta la década de los 70 cuando estos trabajos comienzan a realizarse en el marco hispanófono. Lo hacen de la mano de Humberto López Morales, en Puerto Rico (López Morales, 1973) y es a este eminente lingüista a quien se atribuye la notable expansión de estos estudios a uno y otro lado del Atlántico pues gracias a él se comienza a desarrollar una ambiciosa empresa: el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (en adelante, PPHDL). Este proyecto toma como informantes a estudiantes preuniversitarios para tratar de compilar un vocabulario de base para enseñar la lengua española y se desarrolla en un amplio abanico de sintopías del mundo hispánico. La culminación de este proyecto permitirá «el establecimiento y la confirmación del vocabulario general del español en las áreas temáticas que se analizan» (Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández, 2003: 112)².

De esta forma, la pretensión inicial de recabar el léxico disponible «era esencialmente pedagógica, permitía planificar la enseñanza de la lengua: qué vocabulario había que aprender y en qué orden» (Serrano y Calero, 2021: 15). No obstante, con el devenir de los tiempos surgieron estudios herederos del PPHDL y sus aplicaciones se expandieron (Herranz, 2019). Han emergido líneas de aplicación diversas: la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) (Sánchez-Saus, 2021), las implicaciones cognitivas de recabar el léxico disponible (Hernández y Tomé, 2017) o el análisis de errores ortográficos (Mariscal, 2021), entre otras. Además, se ha trabajado con informantes diversos: futuros docentes (Santos Díaz, 2020; Herranz, 2020), estudiantes de ELE (Sifrar, 2012) o alumnado de Educación Secundaria (García Casero, 2013).

Sin embargo, debido a la existencia del PPHDL que toma como base a informantes preuniversitarios, como afirman Gómez Devís y Cepeda (2022), los trabajos centrados en el léxico disponible de edades infantiles no resultan muy numerosos, aun constituyendo la primera orientación de estos estudios en el ámbito hispánico (López Morales, 1973). A partir de esta primera investigación, localizada en Puerto Rico, se fueron desarrollando otras en Chile (Mena, 1986; Echeverría, 1991; Cepeda, Granada y Pome, 2014), México (Flores, 1991; Castellanos, 1991); Costa Rica (Murillo, 1993; Sánchez Corrales y Murillo, 2006), entre otros. En el terreno español los trabajos se localizan en las Islas Canarias (Samper Hernández, 2009; Samper Hernández, Hernández Cabrera y Samper Padilla, 2020), Valencia (Gómez Devís, 2019, 2021), Huelva (Prado y Galloso, 2008) y Navarra (Jiménez Berrio, 2019). Hasta la fecha solo contamos con dos estudios comparativos: el realizado por Samper Padilla, Hernández Cabrera y Samper Hernández (2019), que contrasta los repertorios grancanarios con los mexicanos y costarricenses y el recientemente abordado por Gómez Devís y Cepeda (2022), que contrapone el léxico de los escolares valencianos con los de Talca.

Unido a lo anterior, resulta interesante, para establecer comparaciones análogas, conocer el procedimiento de recogida de datos pues, si bien el PPHDL ha fijado una metodología de encuesta a través de listas abiertas por escrito en un tiempo no superior a dos minutos, los investigadores mexicanos extienden ese lapso a 3 minutos. Además, dado que los informantes más jóvenes no han accedido aún a una alfabetización completa, en esos casos, los datos son recogidos de forma oral y transcritos posteriormente. Así, para recabar el léxico disponible de los escolares se establecen dos modalidades atendiendo a la edad de los informantes:

- a) Oral. En este grupo se consignan las investigaciones, principalmente dedicadas a prescolares o alumnado del primer curso de Educación Primaria o

² En la web www.dispoplex.com puede encontrarse amplia información sobre el alcance de este proyecto.

Básica: Castellanos (1991); Flores (1991); Murillo (1993); Sánchez Corrales y Murillo (2006); Samper Hernández (2009); Cepeda, Granada y Pomes (2014); Gómez Devís (2019; 2021); Samper Hernández, Hernández Cabrera y Samper Padilla (2020).

- b) Escrito. Se encuentran aquí los trabajos realizados con escolares que ya tienen asentada la escritura y pueden responder al clásico test de léxico disponible. Sus edades van desde el segundo curso de Educación Primaria o Básica al último curso de Educación Secundaria: López Morales (1973); Mena (1986); Prado y Galloso (2008); Samper Hernández (2009); Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2012); Jiménez Berrio (2019).

Pero, más allá del establecimiento de diferentes procedimientos de recogida del léxico, cabría preguntarse qué sentido tiene tomar como base el vocabulario que actualizan los escolares para tomar decisiones desde la didáctica del léxico. A este respecto, López Morales (1986) advierte que es sumamente importante para elaborar materiales didácticos conocer el vocabulario que traen consigo los niños a la escuela pues este servirá de base para elaborar los primeros materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura. Pero, aunque se conoce el caudal léxico medio de los niños al comenzar la Educación Primaria (Clemente, 1995), no se sabe cuál es la nómina de palabras que estos niños dominan, de ahí la importancia de compilar repertorios de disponibilidad léxica de la población infantil.

A pesar de que la mayor parte de los trabajos centrados en la disponibilidad léxica en edades tempranas toman como referencia los presupuestos anteriormente citados, son escasas las investigaciones que estudian la evolución del léxico a lo largo de la escolarización y, aún más, aquellos que aportan repertorios léxicos que sirvan como base para la creación de materiales didácticos (López Morales, 1973; Samper Hernández, 2009; Jiménez Berrio, 2019). Estos repertorios pueden resultar de gran utilidad no solo para la enseñanza del español como lengua materna, sino también para la enseñanza de ELE. Como indican Hidalgo y Rufat (2022), uno de los propósitos de aplicar la disponibilidad léxica a la enseñanza de lenguas es su contribución al establecimiento de un léxico de referencia fundamentado en datos procedentes de hablantes nativos. Sifrar (2012), indica que, aunque los criterios para elaborar materiales didácticos para la enseñanza de ELE son muy amplios, nunca debe olvidarse recurrir al léxico disponible de los hablantes nativos.

Por otra parte, Krashen (2012) afirma que para que la adquisición de vocabulario en una segunda lengua sea efectiva, el discente debe estar expuesto a la lengua meta de forma que se supere ligeramente el *input* que estudiante posee ($i+1$) sin ser demasiado difícil, ya que esto podría frustrarlo y entraría en juego la hipótesis del filtro afectivo, provocando un rechazo hacia el aprendizaje. Así, la planificación de la adquisición léxica debe de ir aumentando con el paso de los cursos. Este *input* es imprescindible para que se lleve a cabo el *output*. Es decir: utilizar de forma útil y eficaz el vocabulario anteriormente adquirido. En este sentido, los resultados de este estudio favorecerán una adecuada selección léxica en la que se produzca una secuenciación gradual atendiendo a la madurez y la competencia lingüística de los estudiantes.

En consonancia con estos presupuestos, esta investigación pretende cubrir un hueco en el marco de la investigación en disponibilidad léxica al compilar el léxico disponible aportado por escolares malagueños de Educación Primaria en tres momentos cruciales en su trayectoria educativa: el final de cada ciclo. Se ha seleccionado el centro de interés *La escuela: muebles y materiales* por dos motivos principalmente. En primer lugar, por tratarse de un centro de interés tradicional en este tipo de estudios que permite el cotejo con otros repertorios léxicos y, en segundo lugar, por resultar este un tema

recurrente en las programaciones didácticas de ELE en los niveles de usuario básico del *Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001). Además, se ha contado con diferentes tipos de centros escolares para tratar de ofrecer una propuesta lo más ajustada posible a la realidad y aunando todo el vocabulario compilado con el fin de disminuir, en la medida de lo posible, los efectos de la segregación escolar y social encontrada (Torrents et al., 2018).

Por todo lo anterior, el objetivo central del trabajo es conocer el léxico disponible del alumnado de Educación Primaria en torno al centro de interés *La escuela: muebles y materiales*. Este objetivo general se desarrollará mediante dos objetivos específicos:

1. Analizar de forma cualitativa cuál es el léxico más disponible según el tipo de centro y ciclo educativo.

2. Conocer si existe una relación significativa entre el número de palabras que aportan los informantes y el tipo de centro y ciclo educativo.

De esta forma, contemplamos tres hipótesis principales. En primer lugar, consideramos que los alumnos asistentes a centros de compensatoria poseen unas características socioculturales desfavorecidas frente al resto, lo que puede provocar diferencias en las palabras evocadas. En segundo lugar, desde el punto de vista cuantitativo, suponemos que el caudal léxico en lengua materna será similar en todos los centros salvo en el de compensatoria, que será menor. Sin embargo, en lengua extranjera esperamos un repertorio léxico más amplio por parte de los centros bilingües. En tercer lugar, resultará esperable que el caudal léxico aumente cualitativa y cuantitativamente según los estudiantes vayan avanzando en su formación.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

Han participado 208 alumnos matriculados en diferentes centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Málaga durante el curso 2020/2021, 117 son niños y 91 niñas. Concretamente, se han seleccionado cuatro centros educativos: un centro ordinario³ (n=71), un centro de compensatoria (n=26), un centro bilingüe-inglés (n=61) y un centro bilingüe-francés (n=50).

Se ha contado con un grupo de cada nivel de 2.º, 4.º y 6.º de Educación Primaria en cada centro. Las edades que comprenden estos cursos son 7-8 años, 9-10 años y 11-12 años respectivamente. Se han elegido estos cursos ya que coinciden con el final de cada ciclo que compone la Educación Primaria. Esto permite ver la evolución del alumnado con respecto al léxico disponible que tienen adquirido. En la tabla 1 se observa que el número de informante no es uniforme en cada una de las variables preestratificadas. Por ello, al analizar los datos, trabajaremos con el promedio, lo que permitirá realizar comparaciones efectivas.

³ En el sistema público de la Comunidad Autónoma de Andalucía existen tres tipos de centros de Educación Primaria Obligatoria: ordinarios –o no bilingües–, centros de compensatoria –o de difícil desempeño– (Junta de Andalucía, 2011) y centros bilingües, que pueden ser de inglés, francés o alemán (Junta de Andalucía, 2016).

Tabla 1. Distribución de la muestra

Tipo de centro			Ciclo			Total
			Primero	Segundo	Tercero	
Ordinario	Sexo	Niño	15	12	13	40
		Niña	10	12	9	31
	Total		25	24	22	71
Compensatoria	Sexo	Niño	5	3	9	17
		Niña	3	2	4	9
	Total		8	5	13	26
Bilingüe inglés	Sexo	Niño	8	14	12	34
		Niña	8	9	10	27
	Total		16	23	22	61
Bilingüe francés	Sexo	Niño	12	8	6	24
		Niña	12	6	6	23
	Total		22	14	11	47
Total	Sexo	Niño	40	37	40	115
		Niña	33	29	29	90
	Total		73	66	69	208

2.2. INSTRUMENTOS

La obtención de datos se ha realizado en dos pasos: un breve cuestionario sociológico y la prueba asociativa utilizada en los trabajos de léxico disponible basada en las recomendaciones del PPHDL (Paredes, 2012), en el que se usan listas abiertas en la que los informantes han de escribir todas las palabras que se le vienen a la mente relacionadas con un estímulo o centro de interés durante dos minutos.

2.3. PROCEDIMIENTO

El primer paso para la recogida de datos consistió en la selección de los centros educativos objeto de estudio: uno ordinario, uno de compensatoria y dos centros bilingües, uno de inglés y otro de francés de la provincia de Málaga. Se ha marcado esta distinción entre centros educativos debido a que los centros bilingües y de compensatoria tienen ciertas peculiaridades que podrían tener un efecto en el vocabulario disponible.

En Andalucía, tienen consideración de centros bilingües aquellos que impartan docencia de áreas no lingüísticas de una o varias etapas educativas en una lengua extranjera en al menos un 50 % (Junta de Andalucía, 2016). Para el alumnado de Educación Primaria se establece que es obligatorio impartir como área no lingüística (ANL) en la lengua extranjera (en adelante, L2), las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. También, de forma opcional, si el centro tiene los recursos humanos suficientes, se puede impartir en las áreas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Física y Educación Artística.

Con respecto al centro de educación compensatoria, la normativa lo define como aquel que «se encuentre en situación de desventaja sociocultural, al perteneciente a minorías étnicas o culturales que lo precisen, a quienes por razones sociales o familiares no puedan seguir un proceso normalizado de escolarización» (Junta de Andalucía, 2003, p. 13557). El objetivo de este Plan es una mejora integral de las condiciones sociales, laborales y educativas del entorno. Por ello, estos centros cuentan con una serie de recursos y apoyos: una dotación económica complementaria, disminución de la ratio por

aula, dotación de profesorado de apoyo, refuerzo del Departamento de Orientación y prioridad en ciertas convocatorias de la Consejería.

Seleccionados los centros, se le facilitó al equipo directivo un documento para informar sobre los cuestionarios que se iban a realizar en las aulas y de su carácter anónimo, así como de los objetivos del estudio. Asimismo, se solicitó que informasen a las familias por el canal que consideraran oportuno ya que los informantes son, en todos los casos, menores de edad. Así, se requería del consentimiento familiar para participar en esta investigación.

Se le entregó al alumnado en forma de cuadernillo grapado, un cuestionario sociológico, y a continuación, una página dividida en tres partes (por delante y por detrás) con los seis centros de interés en español y en lengua extranjera⁴. Antes de iniciarlas, se explicaron detalladamente de forma oral y se resolvieron todas las dudas surgidas. Se incitó al alumnado a escribir todas las palabras que se le vinieran a la cabeza, aunque no estuvieran seguros de su escritura.

Recabados los datos, se diseñó un plan de codificación para el cuestionario sociológico y se volcó en una hoja de cálculo. Más adelante, se transcribió el léxico referido de forma literal de cada centro de interés y, a continuación, se lematizaron estas palabras siguiendo las directrices de Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003). Tras tener todos los datos codificados, se organizaron todas las palabras según el formato Salamanca, que consiste en ordenar las variables en un conjunto de cinco números, tres números que indica el informante y dos números referidos al centro de interés tomado. Detrás de este conjunto de número se añaden las palabras separadas por comas (Fernández Gómez, 2021).

Los datos se procesaron mediante el programa específico de disponibilidad léxica Dispogen II (Echevarría, Urzúa y Figueroa, 2005) que permite obtener índices generales, como número de palabras y vocablos según ciertas variables y calcular el índice de disponibilidad léxica propuesto por López-Chávez y Strasburger-Frías (1987). Asimismo, se utilizó la aplicación <https://www.nubedepalabras.es/> para obtener una visión global de las palabras según su frecuencia de aparición. Por último, se utilizó el paquete estadístico SPSS (v.22) para obtener datos descriptivos de la muestra, así como la distribución de medias según tipo de centro y ciclo.

3. RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo general y a los específicos se han realizado análisis cualitativos y cuantitativos. Inicialmente se presentan los datos generales de la muestra y, a continuación, según tipo de centro educativo. Se han seleccionado las 20 palabras más disponibles, así como índices que permiten su comparación, como es el promedio de palabras. Por último, se plasman los resultados de una prueba ANOVA intersujeto para conocer la relación de la variable dependiente, es decir, el número de palabras, con el tipo de centro educativo y el ciclo.

⁴ Este trabajo se integra en una investigación superior que explora el léxico disponible en español y en la primera lengua extranjera del centro educativo. Los centros de interés seleccionados fueron 1) *Naturaleza*; 2) *Alimentos y bebidas*; 3) *La escuela: muebles y materiales*; 4) *Partes del cuerpo humano*; 5) *Juegos y distracciones* y 6) *Pandemia*. En este trabajo solo se muestran los resultados relativos a *La escuela: muebles y materiales* en español.

A continuación, analizaremos la evolución del léxico desde el primer ciclo hasta el tercero, centrándonos en la comparación de las 20 primeras palabras más utilizadas.

- El alumnado de los tres ciclos coincide en un 70 % de las palabras que son las siguientes: *lápiz, goma, estuche, pizarra, (lápices de) colores, mesa, silla, mochila, libro, rotulador, sacapuntas, boli(grafo), tiza y regla*.
- Las palabras que están presentes en el primer ciclo, pero no en el tercero son las siguientes: *pegamento, tijeras, reloj, calendario, papel y ordenador*. Esta selección se puede deber a que durante el primer ciclo se utilizan de forma muy recurrente este tipo de materiales para manualidades y actividades. *Reloj* y *calendario* se puede deber a que se suele trabajar en la rutina diaria para facilitar la adquisición de ambos conceptos.
- Las palabras que están presentes en el tercer ciclo, pero no en el primero son las siguientes: *libreta, pizarra digital, archivador, folio, pintura y flauta*. Pensamos que se debe a que la mayoría de estos objetos son utilizados en mayor medida en el tercer ciclo, por ejemplo, la flauta no se suele incluir en el primer ciclo. La libreta es un material fundamental a partir del segundo ciclo, ya que en el primer ciclo los libros son fungibles y se puede trabajar en ellos, a partir del segundo ciclo, los libros forman parte del programa de gratuidad de libros. Por lo tanto, deben conservarse en el mejor estado posible y para hacer tareas se suele utilizar la libreta. Resulta interesante analizar otro tipo de palabras que han aparecido en otras posiciones del listado, como las siguientes:
 - *gel* (18), *hidrogel* (1), *gel hidroalcohólico* (14), *gel desinfectante* (6) y *mascarilla* (28): son una serie de palabras que no están directamente en el campo de la escuela, pero tras la pandemia, estos elementos han sido incluidos en el día a día del alumnado siendo un léxico adquirido en ese contexto debido a necesidades de uso.
 - Llama la atención la diferencia de *libreta* y *cuaderno*, ya que se usa para referirse al mismo objeto, la frecuencia de *libreta* es de 82 veces y *cuaderno* 5 veces.
 - Palabras como *archivador, armario, cajón, cajonera, casillero y rejilla* se repiten bastante al ser muy usadas en el contexto escolar. Sin embargo, no son palabras que normalmente se encuentren entre el vocabulario de ELE (Benítez, 1994; Bartol, 2006).
 - Encontramos una serie de palabras que solo aparecen en el tercer ciclo, relacionadas con el rendimiento académico o el comportamiento como son *negativos* y *sanciones*. Asimismo, aparece vocabulario más especializado de la escuela como *globo terráqueo* (en el primer ciclo se menciona como *planeta*), *acuarelas, escuadra* y *cartabón*. Otras relacionadas con estancias del colegio diferentes a las que se encuentran en el momento como *gimnasio, aparcamiento, conserjería* y *dirección*. También se menciona en el tercer ciclo figuras del centro diferentes a las más cercanas como *conserje, limpiadora* y *director* frente a las que aparecen en primer y segundo ciclo que son *tutor* o *maestro*.
 - Encontramos en el primer y segundo ciclo las palabras *jugar* y *juego* y solo en el primer ciclo la palabra *adivinanza*. Son palabras que se relacionan estrechamente con la actitud lúdica que se conserva (o se debe conservar) en este ciclo. No obstante, es

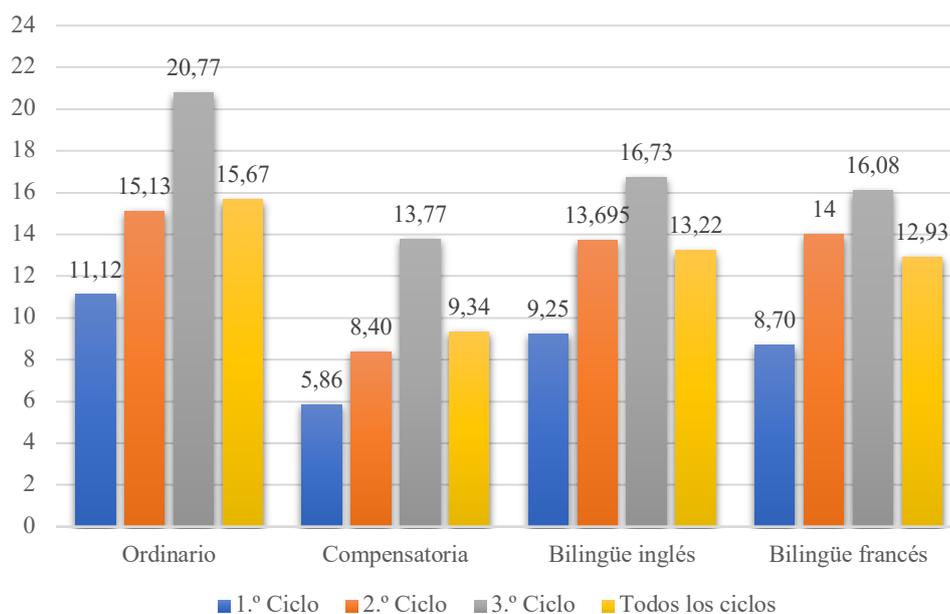
llamativo que estas palabras solo aparezcan tres veces pues el juego es un concepto ligado por naturaleza a la infancia y el juego, según Marín (2018), es la forma natural de aprender y la llave que puede abrir las puertas a la innovación y al cambio. También en primer ciclo (del centro ordinario, concretamente) encontramos la palabra *frutipuntos* que está ligado al plan educativo “Creciendo en salud”. Se trata de un cartel que se pone en clase con la lista del alumnado para obtener las evidencias de sus hábitos saludables

3.2. RESULTADOS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

En este apartado comentaremos los datos según el tipo de centro educativo. El Gráfico 2 muestra el promedio de palabras según tipo de centro educativo y, a su vez, por ciclo. En el centro ordinario donde se imparten todas las materias en castellano, encontramos que el promedio de palabras en la etapa de Educación Primaria es de 15,67, seguido del centro bilingüe inglés con una media de 13,22 y del bilingüe francés con un promedio de 12,93. A pesar de que el promedio en los centros bilingües es bastante similar, en el centro de compensatoria baja hasta 9,34.

Por ciclos, la mayor diferencia entre el promedio en primer ciclo y tercero se produce también en el centro ordinario, concretamente la media aumenta en 9,65 palabras, pasando de 11,12 en el primer ciclo a 20,77 en el tercero. En el resto de los centros educativos, esa diferencia se sitúa en torno a las 7 palabras. Sin embargo, en los centros bilingües encontramos que este aumento también se produce, pero en menor medida. En el centro bilingüe inglés el aumento de palabras es de 7,48 y en el centro bilingüe francés es de 7,38 palabras. En cuanto al centro de compensatoria, esa evolución es ligeramente superior con respecto a los centros bilingües, concretamente el promedio aumenta desde el primer hasta el tercer ciclo en 7,91 palabras.

Gráfico 2. Promedio de palabras según tipo de centro educativo y ciclo



Si analizamos las cinco palabras más disponibles por tipo de centro educativo, la mayoría son coincidentes y la frecuencia con la que se repiten es bastante similar, salvo

en la frecuencia de aparición de *pizarra*, que lo hace en un 84,5 % en el ordinario, en un 72,13 % en el bilingüe inglés, en un 71,42 % en el bilingüe francés y tan solo en un 20 % en el de compensatoria. En el centro ordinario aparecen: *pizarra, mesa, silla, lápiz y estuche*. En el centro bilingüe inglés, se repiten todas las palabras del ordinario salvo *silla* que es sustituido por *goma*, siguiendo este orden: *lápiz, estuche, pizarra, mesa y goma*. En el centro bilingüe francés, se repiten exactamente las mismas palabras, pero en distinto orden: *lápiz, goma, pizarra, mesa y estuche*. En cambio, en el centro de compensatoria es el único en el que no aparece *pizarra* y sería reemplazada por *goma*: *lápiz, estuche, mesa, goma y silla*.

Al establecer la comparativa entre las primeras 20 palabras que aparecen en los cuatro centros observamos que los cuatro centros coinciden en el 60 % de las palabras, estas son: *lápiz, pizarra, mesa, silla, estuche, goma, mochila, libro, (lápices de) colores, libreta, bolí(grafo) y sacapuntas*. Al establecer la comparativa entre el primer y tercer ciclo, constatamos lo siguiente:

- En el centro ordinario, las palabras coincidentes entre el primer y el tercer ciclo son un 55 %: *pizarra, silla, mesa, lápiz, estuche, mochila, goma, libro pizarra digital, rotulador y sacapuntas*. En el primer ciclo están presentes: *(lápices de) colores, calendario, tiza, reloj, ordenador, mueble, pegamento, cartel y papel*. En el tercer ciclo podemos ver: *bolí(grafo), libreta, flauta, ventana, archivador, cajonera, puerta, folio y pincel*.
- En el centro de compensatoria vemos que coincide en un 35 %: *lápiz, goma, estuche, bolí(grafo), mesa, silla y (lápices de) colores*. En el primer ciclo están presentes: *tijeras, pegamento, regla, cristal, papel, rotulador, chincheta y ceras*. En el tercer ciclo están presentes: *libro, libreta, mochila, archivador, mascarilla, pizarra, escritorio, sacapuntas, armario, ordenador, cajón, despacho y papelera*.
- En el centro bilingüe inglés, las palabras coincidentes son el 80 %: *goma, estuche, lápiz, pizarra, mochila, sacapuntas, bolí(grafo), mesa, libro, silla, (lápices de) colores, agenda, rotulador, pegamento, libreta y pintura*. En el primer ciclo encontramos: *tijeras, ceras, ordenador, hoja*. En el tercer ciclo encontramos: *regla, pizarra digital, tiza y estantería*.
- En el centro bilingüe francés, las palabras coincidentes son un 50 %: *lápiz, goma, estuche, pizarra, mesa, silla, libro, rotulador, sacapuntas, mochila*. En el primer ciclo encontramos: *(lápices de) colores, pegamento, tijeras, reloj, ventana, regla, mueble, estantería, ceras y puerta*. En el tercer ciclo encontramos: *papelera, bolí(grafo), libreta, folio, ordenador, pizarra digital, subrayador, armario, papel y cartel*.

Otras palabras que son interesantes para su estudio según el tipo de centro donde aparecen, aunque no estén presentes en un alto porcentaje, son las siguientes:

- En el centro ordinario son mencionados una serie de instrumentos no consignados en el resto de los centros: *saxofón, maracas, caja china, violín, flauta, trompeta, guitarra y piano eléctrico*. Esto se puede deber a que el alumnado tenga acceso a instrumentos musicales. Además, la mayoría de estas palabras aparecen únicamente en el tercer ciclo.
- En el centro de educación compensatoria aparecen dos palabras que no están presentes en el resto de los centros como son *huerto*, debido quizás a que el huerto escolar es una forma de trabajo en este tipo de centros y *despacho* que tiene connotaciones negativas ya que es el lugar donde se resuelven los asuntos graves.

Es llamativa la utilización de palabras como *ordenador y pizarra digital* ya que en el centro de compensatoria no solo es mucho menos frecuente, sino que *pizarra digital*

solo aparece una única vez, lo que lleva a un porcentaje de aparición del 2 %, y *ordenador* en dos ocasiones, con un porcentaje de aparición del 4 %. En cambio, *pizarra digital* aparece con una frecuencia de 16,39 % en el centro bilingüe inglés, un 22,45 % en el bilingüe francés y en un 29,58 % en el ordinario. *Ordenador* es más frecuente en el bilingüe inglés, llegando a un 24,59 % de frecuencia, seguida del bilingüe francés con un 16,33 % y del ordinario con un 7,04 %.

3.3. RESULTADOS DEL EFECTO DEL TIPO DE CENTRO Y CICLO EN EL LÉXICO DISPONIBLE

A través de un análisis ANOVA factorial intersujeto, analizaremos si existen diferencias significativas entre las medias de las palabras aportadas (variable dependiente) y los diferentes subgrupos de la muestra. Para ello, estudiaremos dos tipos de efectos: 1) los efectos principales de las variables independientes “tipo de centro” y “ciclo”; 2) los efectos de interacción de ambas variables independientes, para conocer si el efecto que produce un factor cambia en función de cuál sea el valor del otro factor. La Tabla 2 muestra las medias de palabras según los subgrupos, las cuales oscilan entre las 5,50 obtenidas por el grupo de compensatoria en primer ciclo y las 20,86 registradas en el tercer ciclo del centro ordinario. La desviación estándar se sitúa entre 2,603 y 5,607.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la variable dependiente: palabras disponibles

Tipo de centro		Media	Desviación estándar	N
Ordinario	Primero	11,12	2,603	25
	Segundo	15,21	3,776	24
	Tercero	20,86	5,294	22
	Total	15,52	5,598	71
Compensatoria	Primero	5,50	2,449	8
	Segundo	8,40	4,393	5
	Tercero	13,77	5,069	13
	Total	10,19	5,607	26
Bilingüe-inglés	Primero	9,38	2,964	16
	Segundo	13,78	5,027	23
	Tercero	16,77	5,237	22
	Total	13,70	5,432	61
Bilingüe-francés	Primero	8,42	4,127	24
	Segundo	14,00	4,707	14
	Tercero	16,25	3,137	12
	Total	11,86	5,284	50
Total	Primero	9,23	3,623	73
	Segundo	13,94	4,710	66
	Tercero	17,42	5,478	69
	Total	13,44	5,744	208

La Tabla 3 recoge los resultados de la prueba de efectos intersujetos. En primer lugar, analizamos los efectos principales de las variables. En ambos casos, se rechaza la hipótesis nula (H0) ya que las medias marginales de las variables independientes difieren. Así, con la variable tipo de centro, la $F=14,294$ y $p<0,001$ y con el ciclo la $F=58,499$ y $p<0,001$. Por tanto, la media de palabras varía en función de esas dos variables por separado: tipo de centro y ciclo.

Con respecto a los efectos de la interacción, se acepta la hipótesis nula con $F=0,724$ y $p>0,05$. Por tanto, no existen efectos de interacción.

Tabla 3. Prueba de efectos intersujetos. Variable dependiente: palabras

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	3271,001 ^a	11	297,364	16,379	,000
Interceptación	26855,135	1	26855,135	1479,245	,000
Tipo de centro	778,502	3	259,501	14,294	,000
Ciclo	2124,046	2	1062,023	58,499	,000
Tipo de centro * ciclo	78,873	6	13,145	,724	,631
Error	3558,307	196	18,155		
Total	44414,000	208			
Total corregido	6829,308	207			

a. R al cuadrado = ,479 (R al cuadrado ajustada = ,450)

Dado que la interacción no es significativa, nos centraremos en el análisis de las diferencias entre las medias marginales de los dos factores que han sido significativos ya que tienen más de dos niveles. Para ello, hemos realizado un análisis *post hoc* con ajuste de alfa mediante el procedimiento de Bonferroni. La Tabla 4 muestra que las diferencias significativas en cuanto al tipo de centro se producen entre el centro ordinario y el bilingüe inglés con respecto a los otros dos.

Tabla 4. Prueba *post hoc*: variable independiente Tipo de centro

(I) Tipo de centro		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Ordinario	Compensatoria	5,33*	,977	,000	2,73	7,93
	Bilingüe-inglés	1,82	,744	,093	-,17	3,80
	Bilingüe-francés	3,66*	,787	,000	1,56	5,76
Compensatoria	Ordinario	-5,33*	,977	,000	-7,93	-2,73
	Bilingüe-inglés	-3,51*	,998	,003	-6,17	-,85
	Bilingüe-francés	-1,67	1,030	,643	-4,41	1,08
Bilingüe-inglés	Ordinario	-1,82	,744	,093	-3,80	,17
	Compensatoria	3,51*	,998	,003	,85	6,17
	Bilingüe-francés	1,84	,813	,146	-,32	4,01
Bilingüe-francés	Ordinario	-3,66*	,787	,000	-5,76	-1,56
	Compensatoria	1,67	1,030	,643	-1,08	4,41
	Bilingüe-inglés	-1,84	,813	,146	-4,01	,32

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = 18,155.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

En cuanto a la variable referida al ciclo, la Tabla 5 muestra que se produce una diferencia estadísticamente significativa entre cada ciclo educativo, siendo como era previsible mayor la diferencia entre el primer y tercer ciclo (de 8,19), seguida de la diferencia entre primero y segundo (4,71) y, por último, la diferencia entre el segundo y tercer ciclo (3,48).

Tabla 5. Prueba *post hoc*: variable independiente Ciclo

(I) Ciclo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	-4,71*	,724	,000	-6,45	-2,96
	Tercero	-8,19*	,715	,000	-9,91	-6,46
Segundo	Primero	4,71*	,724	,000	2,96	6,45
	Tercero	-3,48*	,734	,000	-5,25	-1,71
Tercero	Primero	8,19*	,715	,000	6,46	9,91
	Segundo	3,48*	,734	,000	1,71	5,25

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = 18,155.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Este estudio tenía como objetivo conocer el léxico disponible del alumnado de Educación Primaria en torno a una temática de gran relevancia en su día a día, *La escuela: muebles y materiales*. Tras realizar las pruebas de disponibilidad léxica, hemos conseguido extraer el listado de palabras más disponibles (*vid.* Apéndice), que muestra la realidad de los objetos y muebles que son empleados con más frecuencia, tales como *lápiz, estuche, goma, mesa y pizarra*, entre otras. Estos resultados son coincidentes con los de Herranz (2020) en su estudio realizado con futuros maestros en la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Este listado puede servir como base de datos para la selección del léxico de español como lengua extranjera. Por ejemplo, ese vocabulario seleccionado formará parte del día a día de los estudiantes extranjeros que aprenden en nuestras aulas y podría utilizarse para la planificación docente de programas como el Aula Temporal de Adaptación Lingüística (Junta de Andalucía, 2007), cuyo objetivo principal es enseñar español al alumnado de origen extranjero que se incorpora a nuestras aulas. De esta forma, los docentes que han accedido a través de puestos específicos para enseñar español como lengua vehicular, podrán contar con un repertorio de vocabulario básica que podrán incluir en las actividades con el alumnado extranjero no hispanohablante.

En cuanto al objetivo específico primero, que consistía en analizar de forma cualitativa el léxico, hemos constatado un nivel de coincidencia superior al 50 % en las veinte palabras más disponibles de todos los centros escolares, excepto en el de educación compensatoria. Uno de los motivos podría ser que en ese centro existe una proporción mayor que en el resto de alumnado procedente de otros países no hispanohablantes o hispanohablantes con un sistema educativo diferente y que se han incorporado de forma tardía a nuestro sistema educativo. No obstante, estos resultados están en consonancia con lo expuesto por Torrents et al. (2018).

Asimismo, queda patente el uso de ciertos materiales con mayor frecuencia, como es el caso del centro ordinario, que se decanta más por la *pizarra digital* mientras que el bilingüe-inglés lo hace con el *ordenador*. Sin embargo, en el centro de compensatoria, quizás por utilizar otra metodología y otros espacios, no aparecen con tanta frecuencia ni *pizarra digital* ni *ordenador*, pero sí se incorporan palabras como *huerto*, al ser una realidad presente en ese contexto.

Con respecto al segundo objetivo específico, se ha constatado que existen diferencias significativas en las medias según el ciclo: aumenta progresivamente pasando desde las 9,39 palabras en el primer ciclo hasta llegar a las 17,34 en el tercero, siendo la adquisición mayor entre el primer y el segundo ciclo que entre el segundo y el tercero.

Del mismo modo, la media de palabras varía según el tipo de centro, distinguiendo dos centros con medias superiores al resto: el centro ordinario con un promedio de 15,52 palabras y el centro bilingüe-inglés con 13,70. Esas medias muestran diferencias significativas con respecto al centro bilingüe francés 11,86 palabras y el de compensatoria, con 10,19.

Este estudio abre numerosas líneas prospectivas. Inicialmente, se podría confeccionar un corpus cacográfico que permita detectar cuáles son los errores ortográficos más frecuentes para proponer materiales didácticos (Trigo, Romero y Santos Díaz, 2018). En este caso, cabe mencionar la alta aparición de errores por falta de tilde en *lápiz* y por error en la letra *r*, en la palabra *pizarra*. No obstante, una vez que se lematicen las palabras en lenguas extranjeras podrían detectarse y categorizarse los errores más frecuentes y su interferencia con la lengua materna de los estudiantes en sintonía con Santos Díaz, Trigo y Romero (2019) o Mariscal (2021).

Unido a lo anterior, resulta de gran relevancia conocer no solo el léxico en lengua materna del alumnado, sino también en lengua extranjera y cómo este puede estar condicionado por el tipo de centro (Jiménez Catalán y Ojeda, 2009), puesto que, como se ha expuesto anteriormente, dos de esos centros son bilingües de inglés y francés. Así, nuestros resultados reflejan que el promedio de palabras en español es mayor en el centro ordinario que en los bilingües, por lo que sería preciso indagar, en la línea de Lorenzo, Granados y Rico (2021), sobre los efectos que los programas bilingües están teniendo en la adquisición de lenguas no solo extranjeras, sino también en la consolidación del vocabulario en lengua materna.

Asimismo, se podría indagar sobre la formación del profesorado y las prácticas docentes según el tipo de centro de trabajo, el uso de materiales y recursos, para constatar si se relacionan con el léxico disponible del alumnado o sobre el propio léxico del profesorado (Castillo-Fadić y Sologuren, 2020). Esto nos permitiría establecer comparaciones con estudios precedentes como el de Jiménez Catalán y Agustín Llach (2017). Por último, dado que este trabajo se inserta en una investigación superior, en futuras ocasiones se podrá relacionar la disponibilidad léxica de los informantes con dos cuestiones que ofrecerían una panorámica interesante sobre la enseñanza del léxico en el contexto estudiado: la identificación de tecnicismos, coincidiendo con lo planteado por Ávila y Villena (2010), y la activación del léxico en las prácticas letradas, en consonancia con el trabajo de Lin (2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartol, José Antonio. 2006. «La disponibilidad léxica». *Revista española de lingüística*, 36(1), 379–384.
- Benítez, Pedro. 1994. «Léxico real/irreal en los manuales de español para extranjeros». En *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*, eds. Salvador Montesa y Antonio Garrido. Málaga: ASELE, 325–333.
- Castellanos, Luis. 1991. *Disponibilidad léxica de alumnos de primero y segundo grados de escuela oficial* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Castillo-Fadić, M.^a Natalia y Sologuren, Enrique. 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. <https://doi.org/10.15443/RL3006>
- Cepeda, Milko, Granada, Maribel, y Pomes, María. 2014. «Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico». *Literatura y Lingüística*, 30: 181–205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200010>
- Clemente, Rosa Ana. 1995. *Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Echeverría, Max Sergio. 1991. «Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio». En *La enseñanza del español como lengua materna*, ed. Humberto López Morales. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 61–78.
- Echeverría, Max Sergio, Urzúa, Paula y Figueroa, Israel. 2005. *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Fernández Gómez, María Isabel Virginia. 2021. *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE*. Tesis de Maestría: Universidade do Minho. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1822/73662>.
- Flores, Lucila Marcela. 1991. *Disponibilidad léxica en alumnos de primero y segundo grados de Primaria de escuela particular* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Casero, M.^a José. 2013. *El léxico disponible en estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en Santander* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria.
- Gómez Devís, M.^a Begoña. 2019. «A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria». *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25: 165–183. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183>
- Gómez Devís, M.^a Begoña. 2021. «Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil». *Cultura, Lenguaje y Representación*, XXV: 169–181. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.2021.25.10>
- Gómez Devís, M.^a Begoña y Cepeda, Milko. 2022, en prensa. «Bases para la enseñanza del léxico: mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil». *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(2): 1–31.
- Gougenheim, George, Michéa, René, Rivenc, Paul, y Sauvageot, Aurelien. 1956. *L'élaboration du français élémentaire*. Paris: Didier.
- Gougenheim, George, Michéa, René, Rivenc, Paul, y Sauvageot, Aurelien. 1964. *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Herranz, Cristina Victoria. 2019. «Estado actual de los estudios de disponibilidad léxica en España». *Lingüística Española Actual*, 41(1): 93–130.
- Herranz, Cristina Victoria. 2020. *Palabra de maestro: Análisis del léxico disponible de futuros docentes*. Berlín: Peter Lang.
- Hernández, Natividad, y Tomé, Carmela. 2017. «Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas». En *Palabra, Vocabulario, Léxico*. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía, ed. Florencio Del Barrio. Venezia: Università Ca' Foscari, 99–122.

- Hidalgo, Matías y Rufat, Anna. 2022, en prensa. «Selección del vocabulario meta en español: propuesta metodológica basada en la triangulación de fuentes léxicas». *Onomázein*, 58. <https://doi.org/10.7764/onomazein.58.07>
- Jiménez Berrio, Felipe. 2019. *Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros*. Pamplona: Eunsa, Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Jiménez Catalán, Rosa M.^a y Ojeda, Julieta. 2009. «Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción». *Lenguaje y textos*, 30: 166–176.
- Junta de Andalucía. 2003. *Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas*. Sevilla. BOJA núm. 118, pp. 13667-13674.
- Junta de Andalucía. 2007. *Instrucciones de 15-1-2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. Sevilla.
- Junta de Andalucía. 2011. *Instrucciones de 30 de junio de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa sobre las funciones del profesorado de apoyo en los centros docentes públicos con planes de compensación educativa*. Sevilla.
- Junta de Andalucía. 2016. *Orden de 1 de agosto de 2016, por la que se modifica la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla. Boja núm. 150, pp. 29–30.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.
- Lin, Jing. 2012. «La disponibilidad léxica en los estudiantes chinos de Español como Lengua Extranjera». *MarcoELE*, 14. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/14/lin-disponibilidad_lexica.pdf
- López-Chávez, Juan, y Strassburger-Frías, Carlos. 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, Antonio María. 2014. *Disponibilidad léxica. Teoría método y análisis*. Lodz: Universidad de Lodz.
- López Morales, Humberto. 1973. *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.
- López Morales, Humberto. 1986. *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. (2.^a ed). Madrid: Playor.
- Lorenzo, Francisco, Granados, Adrián, Rico, Nuria. 2021. «Equity in Bilingual Education: Socioeconomic Status and Content and Language Integrated Learning in Monolingual Southern Europe». *Applied Linguistics*, 42(3): 393–413. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa037>
- Marín, Inmaculada. 2018. *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Mariscal, Alicia. 2021. *Categorización de los errores ortográficos en zonas de contacto lingüístico entre inglés y español*. Berlín: Peter Lang.
- Mena, Mónica. 1986. *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica*. (Tesis de maestría). Concepción: Universidad de Concepción.
- Murillo, Marielos. 1993. «Disponibilidad léxica en los preescolares: estudio de cinco campos semánticos». *Káñima*, 17(2): 117–127.

- Paredes, Florentino. 2012. «Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. Disponible en: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/177>.
- Prado, Josefina, y Galoso, M.^a Victoria. 2008. *Léxico disponible de Huelva. Nivel 6º de Educación Primaria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodríguez Muñoz, Francisco y Muñoz Hernández, Isabel Ofelia. 2012. *La disponibilidad léxica en la Educación Secundaria almeriense*. Berlín: Editorial Académica Española.
- Sánchez Corrales, Víctor Manuel y Murillo, Marielos. 2006. *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Sánchez-Saus, Marta. 2021. «Reflexiones en torno a la disponibilidad léxica en ELE: cuestiones historiográficas, problemas metodológicos y retos de futuro». En *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*, eds., Maribel Serrano y M.^a Ángeles Calero. Valencia: Tirant humanidades.
- Samper Hernández, Marta. 2009. *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.
- Samper Hernández, Marta, Hernández Cabrera, Clara Eugenia, y Samper Padilla, José Antonio. 2020. «Incidencia del factor sexo/género en la disponibilidad léxica de niños grancanarios de 6 años». En *Lengua, sociedad y cultura. Estudios dedicados a Alberto Carcedo*, ed. Francisco Gimeno. Alicante: Universitat d'Alacant, 287–312.
- Samper Padilla, José Antonio, Bellón, Juan José y Samper Hernández, Marta. 2003. «Proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español». En Raúl Ávila et al., *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana Vervuert, 27–141.
- Samper Padilla, José Antonio, Hernández Cabrera, Clara Eugenia y Samper Hernández, Marta. 2019. «Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica». *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 139–163. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163>.
- Santos Díaz, Inmaculada Clotilde. 2020. *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad*. Berlín: Peter Lang.
- Santos Díaz, Inmaculada Clotilde, Trigo, Ester y Romero, Manuel Francisco. 2019. «Análisis comparativos inter e intramuestrales de los errores ortográficos en estudios de disponibilidad léxica en español y en lengua extranjera». *Lingüística Española Actual*, 41(1): 131–158.
- Serrano, Maribel y Calero, M.^a Ángeles. 2021. *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*. Valencia: Tirant humanidades.
- Sifrar, Marjana. 2012. *Análisis comparativo de la disponibilidad léxica como lengua extranjera (ELE) y lengua materna*. Liubliana: Universidad de Liubliana.
- Torrents, Dani, Merino, Rafael, García, Maribel y Valls, Ona. 2018. «El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria». *Papers*, 103: 29–50.
- Trigo, Ester, Romero, Manuel Francisco y Santos Díaz, Inmaculada Clotilde. 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. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9176>

Apéndice 1. Léxico disponible en *La escuela: mobiliario y materiales*

N.º	Vocablo	IDL	Fr.	% Aparición	N.º	Vocablo	IDL	Fr.	% Aparición
1	lápiz	0,64204	172	83,495	136	pelota	0,00309	2	0,971
2	estuche	0,54097	152	73,786	137	pedra	0,00248	2	0,971
3	goma	0,53044	150	72,816	138	planeta	0,0048	2	0,971
4	mesa	0,57764	149	72,33	139	porche	0,00588	2	0,971
5	pizarra	0,51347	144	69,903	140	portaminas	0,00509	2	0,971
6	silla	0,50734	140	67,961	141	portátil	0,00574	2	0,971
7	mochila	0,3261	110	53,398	142	portería	0,00463	2	0,971
8	libro	0,31583	109	52,913	143	pósit	0,00584	2	0,971
9	libreta	0,22785	82	39,806	144	recreo	0,0043	2	0,971
10	(lápices de) colores	0,24656	81	39,32	145	rotulador de pizarra	0,00507	2	0,971
11	boli(grafo)	0,24886	80	38,835	146	sofá	0,00578	2	0,971
12	rotulador	0,20776	69	33,495	147	táper	0,00638	2	0,971
13	sacapuntas	0,2064	69	33,495	148	tele	0,00359	2	0,971
14	pegamento	0,13677	43	20,874	149	triángulo	0,0035	2	0,971
15	regla	0,10878	40	19,417	150	ventilador	0,00403	2	0,971
16	tijeras	0,11196	38	18,447	151	álbum	0,00361	1	0,485
17	tiza	0,09516	36	17,476	152	aburrída	0,00231	1	0,485
18	pizarra digital	0,10067	35	16,99	153	acuarela	0,00289	1	0,485
19	ordenador	0,0942	31	15,049	154	adivanzas	0,00335	1	0,485
20	estantería	0,09046	28	13,592	155	aire	0,00361	1	0,485
21	archivador	0,05275	27	13,107	156	alcohol	0,00215	1	0,485
22	ventana	0,06641	26	12,621	157	among us	0,00311	1	0,485
23	agenda	0,06116	24	11,65	158	aparcamiento	0,00119	1	0,485
24	cera (de color)	0,06404	24	11,65	159	aro	0,0016	1	0,485
25	folio (de papel)	0,05567	23	11,165	160	ascensor	0,00361	1	0,485
26	puerta	0,06306	23	11,165	161	asientos	0,00268	1	0,485
27	armario	0,06978	22	10,68	162	bañera	0,00268	1	0,485
28	mascarilla	0,05042	20	9,709	163	barras	0,00199	1	0,485
29	mueble	0,06932	19	9,223	164	botiquín	0,00249	1	0,485
30	papel	0,04313	19	9,223	165	brocha	0,00249	1	0,485
31	gel	0,04789	18	8,738	166	cables	0,00199	1	0,485
32	papelera	0,03954	17	8,252	167	caja china	0,00185	1	0,485
33	pintura	0,03916	17	8,252	168	cajón de plástica	0,00185	1	0,485
34	subrayador	0,04114	17	8,252	169	CCNN	0,00095	1	0,485
35	maestro	0,06242	16	7,767	170	CCSS	0,00102	1	0,485
36	cajón	0,03901	15	7,282	171	chincheta	0,00335	1	0,485
37	cartel	0,03452	15	7,282	172	ciencias naturales	0,00311	1	0,485
38	carpeta	0,03043	14	6,796	173	cinta	0,00128	1	0,485
39	gel hidroalcohólico	0,03515	14	6,796	174	coche	0,00128	1	0,485
40	reloj	0,04226	14	6,796	175	cocina	0,0016	1	0,485
41	Típex	0,03826	14	6,796	176	colgador	0,00102	1	0,485
42	calendario	0,0367	13	6,311	177	collage	0,0011	1	0,485
43	cartulina	0,02565	13	6,311	178	comida	0,00311	1	0,485
44	flauta	0,02258	13	6,311	179	compañero	0,00185	1	0,485
45	profesor	0,04789	13	6,311	180	comprar	0,00199	1	0,485
46	borrador	0,02658	12	5,825	181	conserje	0,00231	1	0,485

47	botella (de agua)	0,02817	12	5,825	182	conserjería	0,00311	1	0,485
48	cajonera	0,0302	12	5,825	183	corchillos	0,00185	1	0,485
49	casillero	0,03126	12	5,825	184	Covid	0,00249	1	0,485
50	agua	0,02587	10	4,854	185	cremallera	0,00199	1	0,485
51	examen	0,02824	10	4,854	186	crystal	0,00418	1	0,485
52	pincel	0,01946	10	4,854	187	cuidar clase	0,00485	1	0,485
53	alumno	0,02115	9	4,369	188	digital	0,00311	1	0,485
54	caja	0,02553	9	4,369	189	disfraz	0,00335	1	0,485
55	compás	0,02463	9	4,369	190	edificio	0,00185	1	0,485
56	cubo (de basura)	0,02233	9	4,369	191	escuela	0,00289	1	0,485
57	patio	0,02587	9	4,369	192	esqueleto	0,00289	1	0,485
58	escritorio	0,0268	8	3,883	193	estante	0,0011	1	0,485
59	ficha	0,0168	8	3,883	194	estufa	0,00249	1	0,485
60	hoja	0,02224	8	3,883	195	forritos	0,0016	1	0,485
61	luz	0,01535	8	3,883	196	francés	0,00289	1	0,485
62	pupitre	0,02899	8	3,883	197	fregona	0,00138	1	0,485
63	rejilla	0,02167	8	3,883	198	gafas	0,00138	1	0,485
64	baño	0,01065	7	3,398	199	gente	0,00418	1	0,485
65	pantalla digital	0,02219	7	3,398	200	gimnasio	0,00076	1	0,485
66	piano	0,01257	7	3,398	201	global de plástica	0,00215	1	0,485
67	trabajo	0,01288	7	3,398	202	globo mundial	0,00088	1	0,485
68	amigo	0,02112	6	2,913	203	grapas	0,00172	1	0,485
69	escalera	0,01265	6	2,913	204	grifo	0,00289	1	0,485
70	gel desinfectante	0,01261	6	2,913	205	guitarra	0,00128	1	0,485
71	perchero	0,01489	6	2,913	206	hidrogel	0,00289	1	0,485
72	altavoz	0,0118	5	2,427	207	horario	0,00311	1	0,485
73	campana	0,01109	5	2,427	208	huerto	0,00215	1	0,485
74	cartabón	0,00872	5	2,427	209	jardín	0,00361	1	0,485
75	clase	0,0146	5	2,427	210	juego de regla	0,00215	1	0,485
76	comedor	0,01141	5	2,427	211	jugar	0,00268	1	0,485
77	cuaderno	0,01759	5	2,427	212	ladrillos	0,00485	1	0,485
78	Fixo	0,01006	5	2,427	213	lámpara	0,00418	1	0,485
79	instrumento	0,01079	5	2,427	214	lee	0,00485	1	0,485
80	mapa	0,00928	5	2,427	215	lente	0,00138	1	0,485
81	material	0,01622	5	2,427	216	letras	0,00361	1	0,485
82	niño	0,01378	5	2,427	217	lettering	0,00185	1	0,485
83	suelo	0,01124	5	2,427	218	librería	0,00268	1	0,485
84	asignaturas	0,01216	4	1,942	219	libreta de música	0,00199	1	0,485
85	dibujo	0,00744	4	1,942	220	lienzo	0,00148	1	0,485
86	matemáticas	0,01126	4	1,942	221	limpiadora	0,00128	1	0,485
87	pared	0,00837	4	1,942	222	lista	0,00268	1	0,485
88	seño	0,01046	4	1,942	223	maletín	0,00361	1	0,485
89	árbol	0,00439	3	1,456	224	manos	0,00215	1	0,485
90	acuarelas	0,00479	3	1,456	225	maracas	0,00199	1	0,485
91	aire acondicionado	0,00735	3	1,456	226	megafonía	0,00199	1	0,485
92	barrotes	0,01185	3	1,456	227	mobiliario	0,00485	1	0,485
93	bolsa (de asco)	0,00542	3	1,456	228	monas	0,00138	1	0,485

94	cama	0,00899	3	1,456	229	mural	0,00199	1	0,485
95	canasta	0,00765	3	1,456	230	neceser	0,00128	1	0,485
96	cero	0,01097	3	1,456	231	negativos	0,0016	1	0,485
97	despacho	0,00914	3	1,456	232	normas	0,00231	1	0,485
98	diccionario	0,00518	3	1,456	233	papel higiénico	0,00231	1	0,485
99	escuadra	0,00563	3	1,456	234	partes	0,00172	1	0,485
100	extintor	0,00687	3	1,456	235	parque	0,00095	1	0,485
101	flor	0,00846	3	1,456	236	pegatina	0,00138	1	0,485
102	goma EVA	0,00499	3	1,456	237	persiana	0,00095	1	0,485
103	lengua	0,00889	3	1,456	238	piano eléctrico	0,00215	1	0,485
104	marcadores	0,00761	3	1,456	239	pintar con tiza	0,00389	1	0,485
105	música	0,0063	3	1,456	240	pista de baloncesto	0,00231	1	0,485
106	percha	0,00916	3	1,456	241	pistas de fútbol	0,00249	1	0,485
107	plastilina	0,00456	3	1,456	242	pizarra táctil	0,00451	1	0,485
108	posters	0,0049	3	1,456	243	plástica	0,0011	1	0,485
109	tablero	0,00735	3	1,456	244	portablock	0,0016	1	0,485
110	tambor	0,00498	3	1,456	245	poyete	0,00148	1	0,485
111	taquilla	0,00956	3	1,456	246	proyector	0,00185	1	0,485
112	techo	0,00701	3	1,456	247	purpurina	0,00172	1	0,485
113	transportador de ángulos	0,00557	3	1,456	248	radiador	0,00249	1	0,485
114	tubería	0,00544	3	1,456	249	ropa	0,00249	1	0,485
115	banco	0,00588	2	0,971	250	sanciones	0,00148	1	0,485
116	biblioteca	0,00416	2	0,971	251	saxofón	0,00249	1	0,485
117	cartón	0,00483	2	0,971	252	scotch	0,00082	1	0,485
118	cola	0,00359	2	0,971	253	secretaria	0,0016	1	0,485
119	colegio	0,00682	2	0,971	254	sello	0,00172	1	0,485
120	cuento	0,00588	2	0,971	255	sillón	0,00289	1	0,485
121	deberes	0,00936	2	0,971	256	sirena	0,0016	1	0,485
122	desayuno	0,00459	2	0,971	257	sombrero	0,00249	1	0,485
123	dirección	0,00566	2	0,971	258	stabilo	0,00095	1	0,485
124	director	0,00539	2	0,971	259	tablet	0,0016	1	0,485
125	E.F.	0,00454	2	0,971	260	teclado	0,00289	1	0,485
126	educación física	0,0055	2	0,971	261	terrazza	0,00148	1	0,485
127	excursión	0,00448	2	0,971	262	toallitas	0,00249	1	0,485
128	frutipuntos	0,00483	2	0,971	263	trompeta	0,00119	1	0,485
129	globo terráqueo	0,00399	2	0,971	264	tutor	0,00311	1	0,485
130	grapadora	0,00496	2	0,971	265	váter	0,00268	1	0,485
131	jabón	0,00403	2	0,971	266	vacuna	0,00249	1	0,485
132	juego	0,00904	2	0,971	267	valla	0,00389	1	0,485
133	madera	0,00542	2	0,971	268	violín	0,00231	1	0,485
134	manualidades	0,00276	2	0,971	269	zapatero	0,00172	1	0,485
135	pasillo	0,00636	2	0,971					