

ANÁLISIS DEL LÉXICO DISPONIBLE EN INGLÉS Y FRANCÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ANALYSIS OF LEXICAL AVAILABILITY IN ENGLISH AND FRENCH AS FOREIGN LANGUAGES IN PRIMARY EDUCATION

Guadalupe De la Maya Retamar

gmaya@unex.es

Universidad de Extremadura

Magdalena López-Pérez

magdalenalopez@unex.es

Universidad de Extremadura

Recibido: 06/10/2025

Aceptado: 02/11/2025

Resumen:

En las dos últimas décadas, han aumentado considerablemente los programas de enseñanza bilingüe en el sistema educativo español, de manera que un 47,3% del alumnado de la etapa de Primaria participa en experiencias educativas que utilizan una lengua extranjera como lengua de enseñanza (MEFPD, 2024). En este contexto, esta propuesta plantea el análisis del léxico disponible de 84 estudiantes de sexto curso, 42 de inglés y 42 de francés como lenguas extranjeras. Cada grupo se encuentra, a su vez, dividido en dos del mismo tamaño, uno que ha cursado inglés o francés como materia escolar y otro que los ha cursado, además, como lengua vehicular en programas bilingües. En dicho análisis se compara la producción en ambas lenguas, estableciendo las diferencias que existen por su edad de introducción en el currículo escolar y se contrasta, además, dentro de cada lengua, la influencia del modelo de instrucción.

Palabras clave: Disponibilidad léxica; inglés como lengua extranjera; francés como lengua extranjera; Educación Primaria.

Abstract:

In the last two decades, the number of bilingual teaching programs in the Spanish educational system has increased considerably, so that 47.3% of primary school students participate in educational experiences that use a foreign language as the language of instruction (MEFPD, 2024). In this context, this study examines the analysis of the lexicon available to 84 sixth-grade students, 42 of English and 42 of French as foreign languages. Each group is, in turn, divided into

two groups of the same size, one that has studied English or French as a school subject and the other that has also studied them as a vehicular language in bilingual programs. This analysis compares the production in both languages, establishing the differences that exist according to their age of introduction into the school curriculum, and also contrasts, within each language, the influence of the instruction model.

Key words: Lexical Availability; English as a Foreign Language; French as a Foreign Language; Primary Education.

1. Introducción

Con el objetivo de promover la comprensión mutua y la cohesión social de los ciudadanos que integran la Unión Europea, el desarrollo del plurilingüismo, de la diversidad lingüística y de la enseñanza de lenguas en los sistemas educativos se ha convertido en un pilar fundamental de las acciones puestas en marcha desde el Consejo de Europa. Así, todas las lenguas que los aprendices dominan, en mayor o menor medida, incluidas las lenguas regionales, son consideradas como esenciales para el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural, que se ha convertido, a su vez, en una de las competencias clave que conforman el perfil de salida del alumnado al finalizar la enseñanza básica.

Sin embargo, a pesar de que la introducción de esta competencia es reciente, no lo es el interés por la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Con la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado transformaciones sustanciales que han afectado tanto a su extensión dentro del currículo obligatorio como a su orientación pedagógica. En lugar de centrarse exclusivamente en la instrucción lingüística formal, el área ha evolucionado hacia un enfoque orientado al desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Este cambio de perspectiva no solo implica una modificación de carácter cuantitativo, con la introducción de un mayor número de lenguas, sino también cualitativo, lo que ha conllevado una renovación profunda en los enfoques metodológicos que sustentan actualmente la didáctica de las lenguas extranjeras. Asimismo, desde los primeros años de este siglo, las distintas administraciones educativas, tras recibir las competencias en materia de educación, han puesto en marcha numerosos programas para favorecer el plurilingüismo de sus ciudadanos. En Extremadura, el gobierno regional, consciente de la creciente importancia que el conocimiento de idiomas tiene para los ciudadanos, al facilitarles desenvolverse en un mundo globalizado y afrontar con mayor preparación los retos de la sociedad actual, ha convertido el aprendizaje de lenguas en uno de los pilares fundamentales de su política educativa. Las actuaciones diseñadas se recogieron formalmente en un documento presentado en 2008, en el Debate del estado de la región, el plan LINGUAEX (Junta de Extremadura, 2009), que estructuró la política y acciones en materia de aprendizaje de lenguas del gobierno regional. Entre ellas, destacamos el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera desde el primer curso de educación Infantil, la introducción de una segunda lengua extranjera en Primaria y la creación de secciones y centros bilingües.

Estos nuevos planteamientos han generado un gran número de investigaciones que abordan aspectos particulares de esta reciente realidad escolar. Uno de los ámbitos destacados es el de la adquisición de terceras lenguas, con estudios que analizan sus características específicas, la influencia de las lenguas previamente adquiridas y la posible transferencia entre ellas, incluso cuando el dominio de alguna de estas es limitado o existen grandes distancias tipológicas (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; De Angelis, 2007; De Angelis y Dewaele, 2011). Paralelamente, se ha investigado el impacto de los programas bilingües o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos

y Lengua Extranjera), tanto en contextos monolingües como bilingües, evaluando sus exigencias, beneficios para el desarrollo de la competencia en lengua extranjera del alumnado y retos en el aprendizaje de los contenidos disciplinares (De la Maya Retamar, 2025; Pérez Cañado, 2021; Ruiz de Zarobe, Sierra y Gallardo del Puerto, 2011). Entre las ventajas más señaladas a nivel lingüístico destacan mejoras en las destrezas receptivas, el vocabulario, la morfología, la fluidez y variables afectivas (Dalton-Puffer, 2008).

Si nos centramos específicamente en el vocabulario, objeto de este trabajo, la investigación sobre su adquisición y enseñanza ha sido históricamente relegada a un segundo plano, en parte debido a la escasa atención que los enfoques metodológicos tradicionales han otorgado al componente léxico y a la creencia generalizada de que este puede adquirirse incidentalmente, sin instrucción explícita (Milton, 2009). No obstante, desde la década de 1980, se ha producido un avance significativo en este campo, acompañado de una creciente producción científica. A pesar de estos desarrollos, el conocimiento sobre cómo los estudiantes de Educación Primaria adquieren vocabulario en lengua extranjera sigue siendo limitado. Tal y como indican Jiménez Catalán y Moreno Espinosa (2005), esta laguna se debe, en gran medida, al predominio de estudios centrados en aprendices universitarios, a la fragmentación de la investigación existente y a la falta de instrumentos válidos y adecuados para evaluar el desarrollo léxico en edades tempranas.

En este contexto, la metodología de la disponibilidad léxica se revela como especialmente útil tanto para la enseñanza como para la evaluación (Zambrano, Rojas, Salcedo y Valdivia, 2019), ya que, como señala Geoghegan (2025), permite obtener información detallada sobre los recursos léxicos de los estudiantes de forma rápida y eficiente.

Los estudios de disponibilidad léxica tienen su origen en Francia, en la década de 1950, en el contexto del proyecto *Français Élémentaire* (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot, 1956), cuyo objetivo era desarrollar un vocabulario básico que facilitara la enseñanza del francés como lengua extranjera. Si bien el criterio inicial de selección fue la frecuencia léxica, este resultó insuficiente, ya que priorizaba elementos gramaticales en detrimento de sustantivos y adjetivos, fundamentales para la comunicación. Para solventar esta limitación, se incorporó el método de los centros de interés, previamente utilizado por Michéa (1950), lo que permitió incluir el vocabulario disponible, definido por López Morales (1995, p. 245) como “el conjunto de palabras que los hablantes tienen en su léxico mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación”. Es decir, estaríamos hablando de las primeras palabras que vienen a la mente del hablante cuando se plantea un tema comunicativo.

A partir de estos trabajos pioneros, la investigación en disponibilidad léxica se ha diversificado notablemente, extendiéndose a otras lenguas y contextos educativos. Este campo ha experimentado una renovación tanto epistemológica y conceptual como metodológica (Gómez Molina y Gómez-Devís, 2022), lo que ha dado lugar a estudios centrados en la didáctica de las lenguas, la transferencia interlingüística, así como en los procesos cognitivos implicados en la activación y producción léxica (Agustín Llach, 2023; Hernández Muñoz, Izura y Tomé Cornejo, 2014;).

Una de las iniciativas más significativas en esta evolución ha sido el *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPHDL), que unificó criterios metodológicos con el fin de elaborar diccionarios de disponibilidad en diferentes regiones del ámbito hispánico y permitir la realización de comparaciones sistemáticas entre ellos (Borrego Nieto, Bartol Hernández, Fernández Juncal y Hernández Muñoz, 2014). Aunque muchas de las bases metodológicas originales se han mantenido estables, se han introducido modificaciones relevantes: ampliación y reformulación de los centros de interés, adaptación de las variables sociodemográficas,

diversificación del perfil de los informantes o la digitalización de los procesos de recogida de datos.

Este proyecto ha influido en estudios posteriores tanto en lenguas maternas como extranjeras. Así, en las últimas dos décadas, se ha producido un aumento sostenido en los estudios centrados en lenguas no nativas. Si bien existen diferencias en el procesamiento y la recuperación léxica entre lenguas maternas y extranjeras (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017), los estudios sobre disponibilidad léxica en L2 suelen seguir los protocolos metodológicos establecidos por el PPHDL, con adaptaciones orientadas a las nuevas variables examinadas: tipo de instrucción, programa educativo, nivel académico, edad, actitudes lingüísticas, uso y conocimiento de otras lenguas, entre otras (Canga Alonso, 2019, De la Maya Retamar y López-Pérez, 2021; Fernández Orío y Jiménez Catalán, 2015).

Los estudios de disponibilidad léxica realizados hasta el momento se han centrado fundamentalmente en muestras de estudiantes de secundaria y adultos; no en vano, los estudios enmarcados en el PPHDL trabajan con muestras constituidas por estudiantes preuniversitarios. Así, como señala Gómez-Devís (2024), los trabajos sobre el léxico disponible en edades tempranas no son muy numerosos y se caracterizan por cierta pluralidad metodológica, aunque, en el ámbito de la lengua materna, estamos asistiendo a un interés creciente por este tipo de muestras, que se manifiesta en un aumento de las publicaciones consagradas a esa franja de edad en fechas recientes (Gómez-Devís y Herranz Llácer, 2022). Por lo que respecta a las lenguas no nativas, los trabajos, de nuevo, se centran prioritariamente en poblaciones adultas, siendo marginales los estudios que analizan la disponibilidad léxica en lenguas cooficiales o extranjeras de estudiantes de enseñanza primaria (Escudero Sánchez, Santos-Díaz y Trigo Ibáñez, 2022, 2024; Gómez-Devís, 2025; Mora Ramos, 2024).

2. Objetivos

En un contexto educativo en el que la presencia de lenguas en el currículo escolar de Educación Primaria ha crecido exponencialmente en las últimas décadas, el objetivo principal de esta investigación es estudiar la disponibilidad léxica de estudiantes de esta etapa educativa, así como analizar los factores que pueden condicionarla. Para ello, nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Hay diferencias en la producción léxica tomando en consideración el carácter de primera o segunda lengua extranjera y, consecuentemente, su edad de introducción en el currículo escolar?
2. ¿Los estudiantes que siguen un programa AICLE producen más palabras en lengua extranjera que sus compañeros que cursan esta lengua como materia?

3. Metodología

En el presente estudio, se ha seguido un diseño metodológico con un enfoque transversal, de carácter descriptivo y no correlacional. La muestra fue seleccionada por conveniencia, mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, pues era necesario contar con estudiantes que cursaran inglés o francés como lengua extranjera y como lengua de instrucción en programas bilingües.

3.1 Contexto de estudio

Como avanzábamos en la introducción, la enseñanza de las lenguas en las etapas de Infantil y Primaria en el contexto de la región extremeña se caracteriza por la introducción del inglés desde los tres años. Así, en sexto curso de Primaria, los estudiantes llevan 9 años en contacto con esa primera lengua extranjera, acumulando un total de 700 horas aproximadas de instrucción. Por lo que respecta a la segunda lengua extranjera, su oferta no es obligatoria y en los centros en los que se imparte, es este el que determina el nivel de inicio para los alumnos, si bien lo más habitual es que su enseñanza se sitúe en el tercer ciclo, lo que supone un total aproximado de 140 horas de estudio de la segunda lengua al término de la etapa educativa. Asimismo, desde el año 2004, ha ido aumentando de forma significativa la enseñanza bilingüe en los centros de la región, mediante la introducción del enfoque AICLE. Este tipo de programas, que implican que algunas materias son cursadas en inglés o francés, aumentan el tiempo de exposición a la lengua extranjera, pues, como mínimo, el contacto con esta ocupa un 20% del horario lectivo semanal.

3.2 Muestra

La muestra, constituida por un total de 84 estudiantes pertenecientes a la etapa de Educación Primaria, se distribuye de manera equitativa de la siguiente manera: 42 alumnos de inglés (n=42) y 42 alumnos de francés (n=42). Asimismo, cada uno de estos grupos se compone de 21 estudiantes que siguen un programa AICLE, utilizando la lengua extranjera como lengua vehicular de la enseñanza de Ciencias Sociales y Naturales principalmente y 21 que cursan inglés o francés como materia escolar.

En cuanto a la procedencia de los participantes, estos cursan estudios en cinco centros educativos: cuatro colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y un centro concertado que oferta enseñanza primaria y secundaria.

3.3 Instrumento

Los sujetos que participaron en el presente estudio completaron dos instrumentos de recolección de datos: una prueba de disponibilidad léxica y un cuestionario de carácter sociodemográfico, que nos permitió recabar información relevante para la caracterización de la muestra, incluyendo variables como el sexo, la edad, el nivel académico, lenguas conocidas y el modelo de instrucción seguido.

Por lo que respecta a la prueba de disponibilidad léxica, se les interrogó por siete centros de interés: Partes del cuerpo, Ropa, Animales, Comidas y bebidas, Escuela, Ciudad y Hobbies. La elección de estos centros se fundamentó en los propuestos por el estudio clásico de Gougenheim et al. (1956), con una modificación terminológica: el centro denominado "Juegos y distracciones" fue reemplazado por "Hobbies", en consonancia con las adaptaciones observadas en investigaciones recientes. La selección de estos centros de interés respondió a su pertinencia en relación con los contenidos curriculares habitualmente abordados en las asignaturas de lenguas extranjeras (inglés y francés) en el nivel educativo considerado para el presente estudio.

3.4 Procedimiento

Tras la aprobación del estudio por parte del Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Extremadura, se estableció contacto con diversos centros educativos y docentes con el fin de

solicitar su colaboración y obtener la autorización necesaria para la ejecución del estudio. Puesto que todos los participantes son menores de 14 años, se remitió previamente a sus tutores legales un documento informativo en el que se exponían los objetivos y procedimientos de la investigación, con el propósito de obtener el consentimiento informado para la participación de sus hijos.

En lo que respecta a la administración de los instrumentos, los participantes completaron inicialmente el cuestionario de datos personales y, a continuación, la prueba de disponibilidad léxica, ambos en formato papel, mediante un cuadernillo diseñado específicamente para este fin.

En ambas lenguas y siguiendo el protocolo metodológico establecido por el *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL)*, los centros de interés fueron presentados de forma secuencial e individualizada, impidiendo que los estudiantes accedieran al siguiente centro hasta haber completado el tiempo destinado al anterior. Para cada centro de interés, se concedió un tiempo limitado de dos minutos, durante el cual los encuestados debían registrar todas las palabras que pudieran asociar con la categoría propuesta.

3.5. Análisis de datos

Una vez concluida la fase de recogida de datos, se procedió a la edición del corpus léxico conforme a las directrices comúnmente aceptadas en estudios de disponibilidad léxica, siguiendo lo establecido por Samper Padilla (1998) y Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández (2003). No obstante, dado que los datos proceden de hablantes no nativos de inglés y de francés, se incorporaron también criterios específicos derivados de investigaciones centradas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto de carácter general (Samper Hernández, 2002) como específicos para la lengua inglesa y francesa (De la Maya Retamar, 2015; De la Maya Retamar y López-Pérez, 2020; Santos Díaz, 2015).

Durante el proceso de edición, se eliminaron las producciones repetidas, ininteligibles y aquellas expresadas en lenguas distintas del inglés o francés respectivamente. Asimismo, se llevó a cabo la normalización ortográfica de los vocablos y la neutralización de las formas flexivas, con el propósito de garantizar la homogeneidad del corpus resultante. No obstante, para preservar la fidelidad y riqueza del material léxico recogido, se optó por conservar todas las unidades evocadas por los participantes, incluidas aquellas que no mantienen una relación semántica primaria o secundaria evidente con el centro de interés correspondiente, por lo que su aparición se sitúa en posiciones finales de los listados. Del mismo modo, se mantuvieron determinados coloquialismos, nombres comerciales y siglas, por su valor representativo dentro del vocabulario activo de los informantes.

Para el cálculo de los indicadores habitualmente empleados en estudios de disponibilidad léxica, se utilizó el programa LexPro (Hernández Muñoz, Tomé Cornejo y López García, 2025). En lo que respecta al análisis inferencial, se recurrió al software libre Jamovi (v.2.3.28). En una primera etapa, se efectuó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en los distintos centros de interés en ambas lenguas. Posteriormente, se evaluaron los supuestos estadísticos pertinentes con el fin de determinar la idoneidad de las pruebas inferenciales aplicadas.

4. Resultados

Para responder a la primera pregunta de investigación, esto es, si existen diferencias en la producción léxica tomando en consideración el carácter de primera o segunda lengua

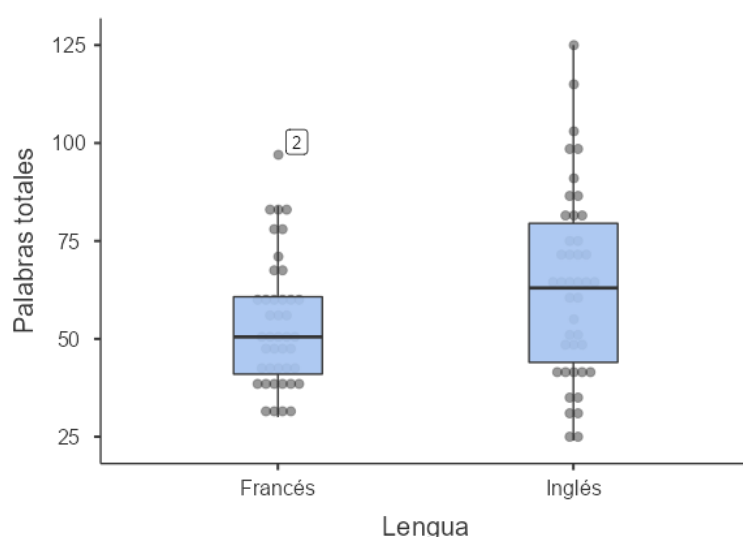
extranjera, se presentan los datos globales de palabras (*tokens*) y vocablos o palabras diferentes (*types*) producidas en cada centro de interés y en conjunto, tanto en lengua francesa como en lengua inglesa (tabla 1).

Tabla 1
Totales de palabras y vocablos en lengua francesa e inglesa

	Centro de interés	Partes Cuerpo	Ropa	Animales	Comida	Escuela	Ciudad	Hobbies	Total
FRANCÉS	Total de palabras	354	183	350	403	382	228	352	2252
	Vocablos	26	34	50	71	77	38	83	379
	Promedio	8,42	4,35	8,33	9,59	9,09	5,42	8,38	53,58
	Índice de cohesión	0,32	0,12	0,16	0,13	0,11	0,14	0,10	
INGLÉS	Total de palabras	346	244	465	543	403	315	365	2681
	Vocablos	68	47	74	114	106	119	113	641
	Promedio	8,23	5,80	11,07	12,92	9,59	7,5	8,69	63,83
	Índice de cohesión	0,12	0,12	0,14	0,11	0,09	0,06	0,07	

Como se puede observar, los participantes han actualizado un total de 2252 palabras en francés, lo que representa un promedio de 53,58 palabras por informante. Por lo que respecta a la lengua inglesa, los participantes han evocado 2681 palabras, lo que supone un 16% más que en francés, representando un promedio de 63,83 por informante.

Gráfico 1
Comparación de la producción total según lengua



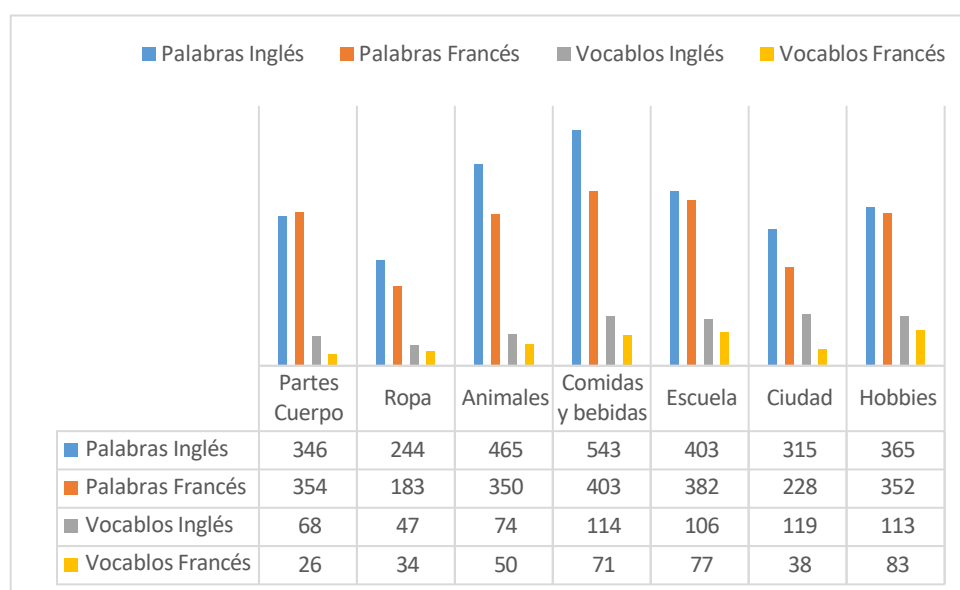
El gráfico 1 muestra un diagrama de caja que nos ha permitido representar la distribución de los datos relativos a las palabras totales evocadas según la lengua. Los resultados muestran diferencias claras entre ambos grupos. En primer lugar, se observa que la mediana de palabras producidas en inglés es considerablemente más alta que en francés, lo que indica una mayor

tendencia central hacia producciones más amplias en dicha lengua. Además, el rango intercuartílico es mayor en inglés, lo que refleja una mayor variabilidad interna entre los participantes de este grupo. Por otro lado, la dispersión total de los datos también es más amplia en inglés, con valores que oscilan aproximadamente entre 25 y 125 palabras, mientras que, en francés, los valores se concentran entre 30 y 80 palabras. Es importante señalar la presencia de un valor atípico en el grupo de francés (ID 2), que produjo una cantidad excepcionalmente alta de palabras en comparación con el resto. La visualización de los puntos individuales permite confirmar que el grupo inglés no solo tiene una mayor producción media, sino también una mayor heterogeneidad en el número total de palabras producidas.

Por lo que respecta al número total de palabras evocadas en los distintos centros de interés (gráfico 2), observamos que, en todos los casos a excepción el centro *Partes del cuerpo*, la producción es mayor en inglés que en francés. En el caso de los vocablos, los estudiantes de la primera lengua extranjera han actualizado en todos los centros más palabras diferentes que los de la segunda, incluso en el centro anteriormente aludido, en el que la producción total era favorable a los de francés y en el que los vocablos en inglés casi triplican a los de francés.

Gráfico 2

Comparación de la producción entre lenguas según centro de interés



En relación con la producción por centros de interés, en francés, los centros más productivos han resultado ser *Comidas y bebidas*, con un promedio de 9,59 palabras por informante, y *Escuela*, con un promedio de 9,09 palabras. Por el contrario, el centro de interés que menos palabras ha recogido ha sido el de *Ropa* (con un promedio de 4,35 palabras), seguido de *Ciudad*, cuyo promedio es de 5,42 palabras por informante. Por lo que respecta a los vocablos, ha sido el centro de interés de *Hobbies*, es decir, el tercero menos productivo, el que más vocablos ha recogido, un total de 83, seguido de *Escuela* (77 vocablos) y de *Comidas y bebidas* (71 vocablos). En cuanto al centro de interés en el que menos vocablos se actualizan en francés es *Partes del cuerpo*, con un total de 26, seguido del centro de interés de *Ropa*, que recoge 34 vocablos. Por su parte, el centro más productivo en lengua inglesa ha sido, *Comidas y bebidas*, con un promedio de 12,92 palabras, seguido de *Animales*, cuyo promedio por informante es de 11,07 palabras. En cuanto a los vocablos, ha sido el centro de interés de *Ciudad* el que más vocablos

ha recogido, con un total de 119, seguido de *Comidas y bebidas* y *Hobbies*, con 114 y 113 vocablos, respectivamente. El centro de interés que menos vocablos actualiza en lengua inglesa ha sido *Ropa*, con 47 vocablos.

Cuando comparamos las dos lenguas, observamos resultados comunes en los rangos ocupados por los distintos centros de interés. Así, *Comidas y bebidas* es el centro que registra un mayor número de palabras tanto en inglés como en francés y *Ropa* el que menos, también en ambas lenguas. Para el resto de los centros hay igualmente coincidencias en algunas posiciones: los centros *Hobbies* y *Ciudad* ocupan el cuarto y sexto lugar en productividad en las dos lenguas. No ocurre igual cuando examinamos los vocablos, pues no hay ningún centro de interés en el que el rango sea coincidente en las dos lenguas. Mientras que *Ciudad* es el que más vocablos registra en inglés y *Ropa* el que menos, en francés es *Hobbies* es que ocupa el primer rango y *Partes del cuerpo* el último, a pesar de ser este último el más productivo en palabras, como ya hemos indicado.

La tabla 1 presenta también el índice de cohesión, término acuñado por Echevarría (1991) para establecer el grado de homogeneidad del léxico grupal, esto es, el valor de coincidencia de las respuestas. Los resultados obtenidos indican una escasa homogeneidad en cuanto al léxico total producido en ambas lenguas extranjeras, con excepción del centro de interés *Partes del cuerpo* en francés, cuyo índice de cohesión es de 0,32, indicando que este centro de interés es más compacto y, por lo tanto, las respuestas de los informantes han sido más coincidentes. Se observa también que, comparadas ambas lenguas, los valores del índice de cohesión son más altos en francés que en inglés, con centros en los que el valor en francés triplica el de inglés (*Partes del cuerpo*) o lo dobla (*Ciudad*).

Una vez expuestos los resultados según la lengua de los informantes, presentamos el análisis inferencial, cuyo objetivo es determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dos lenguas analizadas. Dado que algunos de los datos no cumplen los supuestos de normalidad requeridos para la aplicación de pruebas paramétricas, se optó por emplear la prueba U de Mann-Whitney, adecuada para muestras independientes y distribuciones no normales, en todos los centros de interés con excepción de *Comidas y bebidas*, para el que se utilizó la prueba paramétrica T de Student. Los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas en los siguientes centros de interés: *Ropa* ($Z = 610$; $p = ,015$), *Animales* ($Z = 597$; $p = ,011$), *Comidas y bebidas* ($t = -3,720$; $p < ,001$), *Ciudad* ($Z = 653$; $p = ,039$). Asimismo, también existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de inglés y de francés en cuanto al total de palabras producidas: $Z = 654$; $p = ,041$. En todos los casos indicados anteriormente, las diferencias observadas son favorables a los estudiantes que cursan inglés.

Para determinar si existen diferencias cualitativas en el léxico disponible entre los informantes de francés y de inglés, se ha llevado a cabo un análisis basado en el índice de disponibilidad léxica, utilizando la fórmula propuesta por López Chávez y Strassburger Frías (2000), que proporciona una medida más precisa de la centralidad de cada vocablo en el imaginario léxico de los informantes. La Tabla 2 recoge las diez palabras con mayor índice de disponibilidad en cada uno de los centros de interés, diferenciando entre los informantes que cursan francés o inglés como lengua extranjera. En línea con otros trabajos recientes (Herranz Llácer, 2018), los valores del índice se expresan en porcentaje, a fin de facilitar su interpretación y permitir la comparación relativa entre categorías y grupos. Este enfoque permite identificar no solo qué palabras son más fácilmente accesibles para cada grupo, sino también analizar la estructura y riqueza léxica de sus representaciones mentales asociadas a cada campo semántico.

Tabla 2
Palabras más disponibles por lengua

	FRANCÉS	INGLÉS
Partes del cuerpo	tête (49,1), main (47,7), yeux (42,6), nez (40,2), bras (39,8), bouche (37,4), pied (29,6), doigt (27,4), oreille (22,4), cou (19,8)	eye (65,8), head (40,2), mouth (35,8), nose (33,5), hand (27,9), leg (23,9), hair (22,2), heart (21,6), ear (20,8) finger (18)
Ropa	t-shirt (60,2), pantalon (34,4), jeans (29,9), shorts (19,3), botte (18,7), blouse (11,1), jupe (10), basket (9,2), blouson (9,1), pants (7,7)	t-shirt (58,8), shorts (28,4), shirt (23,4), jeans (21,7), jacket (20,7), shoe (19,8), pants (16,1), trousers (15,9), glasses (13,8), ring (13,3)
Animales	chat (59,2), chien (54,4), lion (49,4), lapin (32,9), poisson (32,3), girafe (26,5), tigre (24,4), hippopotame (21,2), hamster (20,7), éléphant (20,1)	dog (79,6), cat (77,5), lion (44,2), elephant (38,4), fish (31,4), tiger (27,3), bird (27,2), crocodile (25,5), giraffe (25,2), horse (24,8)
Comidas y Bebidas	pomme (33,1), poulet (26,3), lait (24,7), poisson (24,7), pain (21,2), spaghetti (20,1), poire (20), légume (18), banane (18), frites (18)	water (60,4), (ham)burger (45,3), pizza (23,2), cheese (21,2), jam (20,8), bread (20,8), apple (20,1), orange (18,8), biscuit (18,1), milk (18)
Escuela	mathématiques (48,2), gomme (34,3), sac à dos (32,7), français (27,1), anglais (26,4), livre (24), stylo (23,1), sciences (19,5), géographie (19), règle (18,8)	pencil (67,4), pen (49,9), book (34,1), table (33), pencil case (20,1), rubber (19,3), teacher (18), door (17,2), chair (16,6), ruler (15,4)
Ciudad	parc (36,2), boulangerie (28,7), ciné(ma) (23,9), boucherie (21,5), collège (20,7), librairie (20,1), poste (16,6), école (15,3), restaurant (15,2), gare (14,7)	car (56,7), house (47,2), school (33,2), people (18,1), park (14,9), home (14,3), shop (13,3), restaurant (12,8), shopping (12,7), bus (11,9)
Hobbies	foot(ball) (64), équitation (49,4), basket(-ball) (41,2), tennis (26,4), natation (25,9), dance (21,7), gym (21,7), ski (20,1), judo (16,2), karaté (16,1)	(play) football (67), (play) basketball (43,1), (play) videogame (26,3), dancing (21,6), (play) tennis (21,1), reading (20,6), running (19,4), drawing (11,8), playing (10,9), painting (10,5)

Nota: En negrita las palabras exclusivas de cada lengua

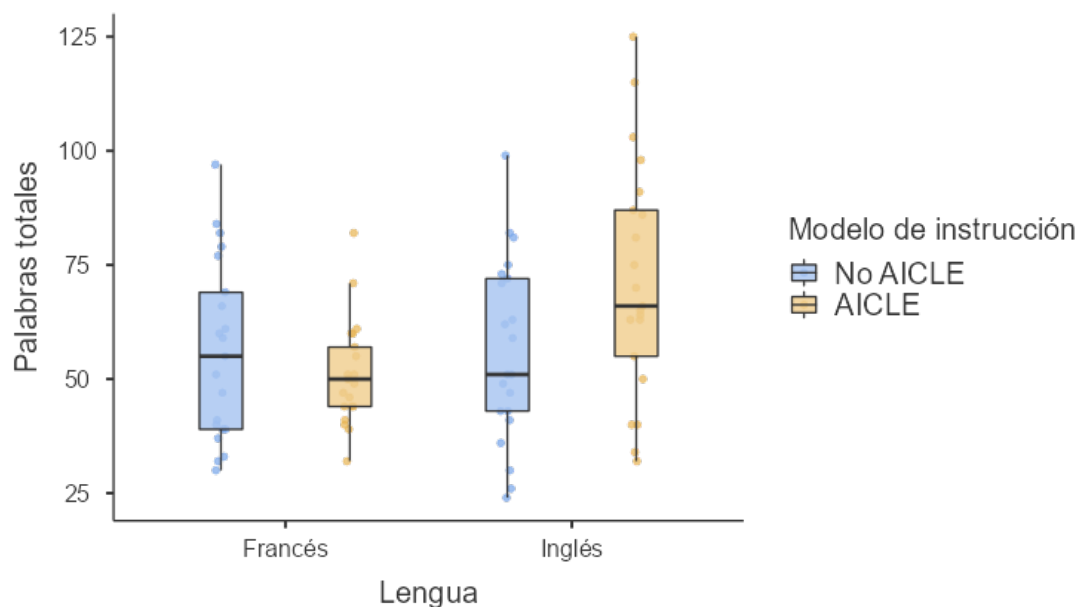
Como ya hemos indicado anteriormente, la disponibilidad léxica es un indicador clave en la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera, reflejando las palabras a las que los hablantes acceden con mayor facilidad en función de su experiencia y entorno educativo. Es por ello por lo que tratamos de identificar patrones léxicos comunes, diferencias semánticas y posibles implicaciones pedagógicas en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Del análisis comparativo del léxico más disponible en francés e inglés se desprenden varios aspectos de interés. Aunque existe un notable grado de coincidencia en los vocablos evocados en ambas lenguas, también se observan divergencias significativas en función del centro de interés. Los

centros de interés *Partes del cuerpo*, *Animales* y *Ropa* son los centros en los que se comparten un mayor número de palabras más disponibles (siete en los dos primeros y seis en el tercero), lo que sugiere una alta convergencia en estos campos semánticos. En el resto de los centros, solo son coincidentes tres o cuatro palabras.

Por lo que respecta al centro de interés *Partes del cuerpo*, en ambas lenguas, predominan los vocablos relacionados con partes visibles o funcionalmente relevantes del cuerpo humano, observándose una coincidencia significativa: *tête/head*, *yeux/eye*, *bouche/mouth*, *nez/nose*, *main/hand*, *oreille/ear*, *doigt/finger*. En inglés, aparecen elementos internos o más simbólicos como *heart* y *hair*, ausentes en el listado en francés, donde se incluyen *bras* (brazo), *pied* (pie) y *cou* (cuello). En cuanto a *Ropa*, ambos idiomas comparten varios ítems de alta disponibilidad: *t-shirt*, *jeans*, *shorts*, *pants*. Sin embargo, el léxico inglés muestra una mayor variedad de accesorios, tales como *glasses* o *ring*, mientras que el francés se centra en prendas básicas más concretas: *pantalon*, *jupe*, *blouse*. En el centro *Animales*, existe un alto grado de convergencia léxica: *chat/cat*, *chien/dog*, *lion*, *tigre/tiger*, *poisson/fish*, *girafe/giraffe*, *éléphant/elephant*. No obstante, el inglés presenta mayor inclusión de animales domésticos y generalizados como *bird*, *horse*, *crocodile*, frente a la presencia de *lapin*, *hamster*, *hippopotame* en francés. El léxico en inglés del centro de interés *Comidas y bebidas* muestra una marcada presencia de alimentos procesados y de comida rápida de consumo global (*burger*, *pizza*, *biscuit*), así como bebidas (*water*, *milk*). El léxico francés se orienta a frutas y productos básicos y cotidianos (*pomme*, *poire*, *pain*, *lait*). En lo que se refiere a *Escuela*, en francés, predominan nombres de asignaturas (*mathématiques*, *français*, *géographie*), mientras que en inglés sobresalen objetos y mobiliario escolar (*pencil*, *book*, *table*, *chair*). En la *Ciudad*, ambos idiomas incluyen términos comunes (*school/école*, *park/parc*, *restaurant*). No obstante, el francés incorpora una mayor cantidad de establecimientos específicos (*boulangerie*, *boucherie*, *librairie*), mientras que el léxico inglés presenta conceptos más generales (*car*, *house*) e incluso actividades más modernas ligadas a a ciudad (*shopping*). Por último, en el centro *Hobbies*, se encuentran coincidencias destacables en deportes populares (*football*, *basketball*, *tennis*). Sin embargo, el francés se centra casi exclusivamente en actividades físicas (*équitation*, *natation*, *karaté*, *judo*), mientras que el inglés equilibra deportes con actividades artísticas o creativas (*reading*, *videogame*, *painting*).

Para dar respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación, se presenta, a continuación, la producción total y por cada centro de interés, en función de la variable modelo de instrucción, tanto en lengua inglesa como en lengua francesa. Para ello, se comparan los datos de los estudiantes enmarcados en el enfoque AICLE (grupo A) con la producción de aquellos estudiantes que cursan las materias de inglés y francés exclusivamente como asignaturas (grupo No AICLE -NA-), con el fin de observar el rendimiento léxico asociado a cada modalidad de instrucción. De este modo, se realiza una primera aproximación al impacto del modelo educativo sobre la disponibilidad léxica en lengua extranjera (inglés y francés). Para analizar el efecto del modelo de instrucción sobre la palabras totales actualizadas por los grupos AICLE y No AICLE, se presenta el gráfico 3.

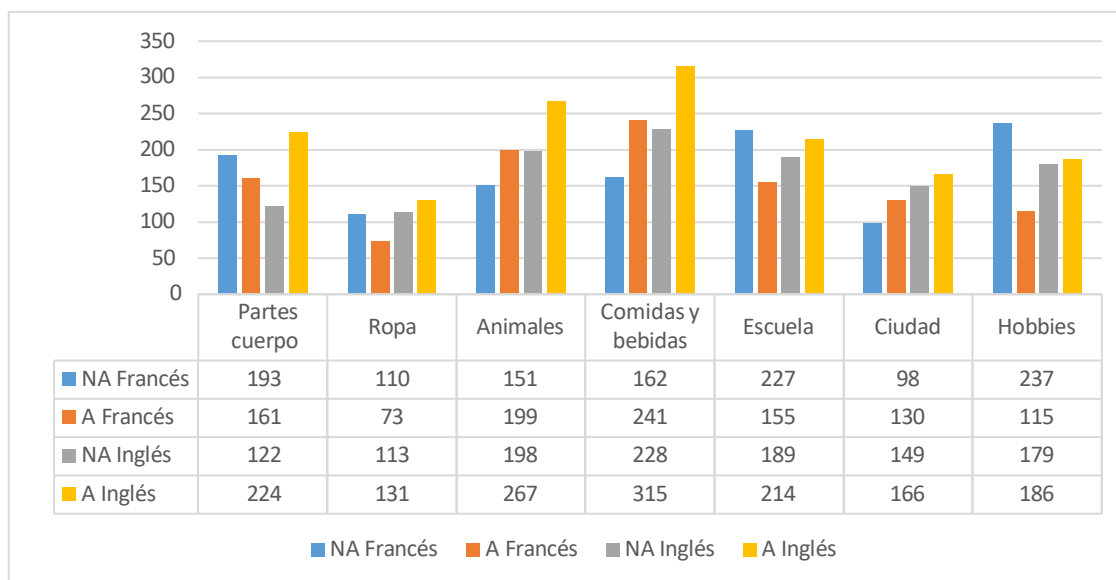
Gráfico 3
Palabras totales según modelo de instrucción y lengua



Los resultados indican diferencias claras tanto entre lenguas como entre modelos de instrucción. En el caso de francés, los estudiantes del grupo No AICLE presentan una mayor mediana y dispersión en la cantidad de palabras producidas en comparación con los del grupo AICLE, cuyo rango de producción es más reducido y la mediana más baja. Además, el grupo No AICLE muestra una mayor presencia de valores atípicos en el extremo superior. En inglés, la tendencia se invierte. Los participantes del grupo AICLE muestran una producción de palabras considerablemente más alta, tanto en términos de mediana como de rango total, en comparación con el grupo No AICLE. La variabilidad también es mayor en el grupo AICLE, evidenciando una distribución más dispersa con presencia de producciones especialmente amplias. En términos generales, estos resultados apuntan a que el modelo AICLE parece estar asociado a una mayor producción en inglés, mientras que, en francés, el modelo No AICLE muestra valores ligeramente superiores.

Gráfico 4.

Totales de palabras por centros de interés atendiendo a la variable Modelo de instrucción



Si profundizamos en los valores alcanzados en cada centro de interés (gráfico 4), se puede observar que existe una tendencia general a favor del grupo AICLE en inglés en cuanto al número total de palabras producidas en todos los centros de interés, siendo el centro de interés *Partes del Cuerpo* donde se produjo una mayor diferencia, puesto que el grupo A actualizó 103 palabras más que el grupo NA. Si nos centramos en el total de palabras evocadas por ambos grupos en lengua inglesa, el grupo AICLE produjo un total de 1.503 palabras, lo que supone un promedio de 71,57 *tokens* por centro de interés, mientras que el grupo No AICLE generó 1.178 palabras, con una media de 56,09 por centro. Por lo que respecta al grupo de francés, es significativo el hecho de que el grupo NA ha evocado más palabras en los centros de interés *Partes del cuerpo*, *Ropa*, *Escuela* y *Hobbies* que el grupo A, habiendo obtenido en este último centro de interés 122 más que los estudiantes pertenecientes al grupo bilingüe. Por su parte, este grupo ha superado al grupo NA en los centros de interés de *Animales*, *Ciudad* y *Comidas y bebidas*, siendo en este último donde han alcanzado una cifra mayor, esto es, 79 palabras más.

Del mismo modo que en el análisis desarrollado por lenguas, se han efectuado análisis inferenciales tomando como variable el modelo de instrucción, con el fin de determinar si existen diferencias significativas entre los informantes de ambas lenguas. Atendiendo al francés como lengua extranjera, los resultados obtenidos indican la existencia de diferencias en los centros de interés *Ropa* ($t = 2,177$; $p < ,035$), *Animales* ($Z = 124,5$; $p < ,016$), *Comidas y bebidas* ($Z = 91,5$; $p < ,001$), *Escuela* ($t = -3,576$; $p < ,001$) y *Hobbies* ($t = 4,594$; $p < ,001$) a favor del grupo No AICLE y a favor del grupo AICLE en los otros dos. Merece la pena destacar que, en cuanto al modelo de instrucción, no se han producido diferencias entre los totales de palabras producidas por los informantes del grupo AICLE y los del grupo No AICLE.

Por lo que respecta a la lengua inglesa, los centros de interés en los que se han producido diferencias estadísticamente significativas han sido *Partes del cuerpo* ($Z = 87,5$; $p < ,001$), *Animales* ($Z = 135$; $p < ,038$) y *Comidas y bebidas* ($Z = 95,0$; $p < ,002$), a favor del grupo AICLE en todos los casos.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio permiten establecer una caracterización diferenciada de la disponibilidad léxica en francés e inglés como lenguas extranjeras en estudiantes de Educación Primaria.

Nuestra primera pregunta de investigación buscaba analizar las diferencias existentes en el léxico disponible en inglés, cursada como primera lengua extranjera desde la Educación Infantil, y en francés, estudiada como segunda lengua extranjera solo en el tercer ciclo de Educación Primaria. Los resultados ya expuestos constatan, en primer lugar, una mayor producción léxica en inglés frente al francés, tanto en el número total de palabras como en la cantidad de vocablos. Esta superioridad global estaría relacionada con el mayor tiempo de exposición a la lengua inglesa con respecto a la francesa. Recordamos que los estudiantes de inglés llevan cursando dicha lengua un total de 700 horas frente a las 140 de los de francés. Las comparaciones con otros estudios no resultan fáciles, puesto que la pluralidad metodológica de la que hablaba Gómez Devís (2024) en los estudios de disponibilidad léxica en español, es aplicable también a los escasos trabajos que abordan la disponibilidad léxica en lengua extranjera en la etapa de Primaria. Así, encontramos muestras de franjas etarias distintas, con diferencias en las horas de instrucción recibida en lengua extranjera y en los centros de interés evaluados. No obstante, parece evidente, en consonancia con lo indicado por Jiménez Catalán y Agustín Llach (2017), que haber recibido más *input* en inglés, fruto de un mayor número de horas de instrucción, contribuiría a una mayor activación léxica en dicha lengua por parte de sus estudiantes. Los alumnos que han estado cursando inglés durante más años han adquirido un nivel de vocabulario mayor en comparación con el de los estudiantes de francés, que solo han cursado esta lengua extranjera durante dos años. Por lo tanto, podemos afirmar que la disponibilidad léxica se ve influida por variables de naturaleza curricular experiencial, tales como el grado de exposición a la lengua o la edad de inicio en el aprendizaje. Sin embargo, atendiendo a las horas de instrucción recibidas en ambas lenguas, resulta llamativo que las diferencias en la producción total no sean muy amplias (2681 palabras totales en inglés frente a 2252 en francés), lo que podría derivar de que los estudiantes de francés progresen más rápidamente en su aprendizaje. De hecho, la edad de inicio en la adquisición de las lenguas extranjeras ha sido objeto de un exhaustivo análisis y los resultados de las investigaciones en las que se han comparado estudiantes que se iniciaron a diferentes edades en el estudio de las lenguas, informan de que los alumnos más mayores alcanzan niveles superiores a igual número de horas de instrucción recibidas, evidenciando un progreso más rápido que sus compañeros más jóvenes (Cenoz, 2003; Muñoz, 2006).

Por lo que respecta a la productividad por centros de interés, existen coincidencias con otros estudios (Escudero Sánchez et al., 2024; Mora Ramos, 2024) en los que *Comidas y bebidas*, *Escuela*, *Animales* o *Hobbies* se encuentran entre los más productivos, mientras que *Ropa* es siempre el que menos palabras actualiza. Seguramente esta mayor o menor productividad viene determinada por el currículo escolar, los materiales de aprendizaje, fundamentalmente el libro de texto, y el contexto en el que se desarrollan las pruebas.

En cuanto a la disponibilidad léxica, en todos los centros de interés analizados, se observa una importante convergencia léxica entre las diez palabras más disponibles en ambas lenguas, lo cual sugiere una base común de contenido curricular o un corpus internacionalizado de enseñanza de idiomas. Sin embargo, en general, el inglés presenta un repertorio más variado en cuanto a actividades modernas, accesorios y tecnología, mientras que el francés conserva un enfoque más tradicional y funcional. Desde el punto de vista cualitativo, se identifican patrones semánticos comunes entre ambas lenguas, especialmente en los centros de interés *Partes del cuerpo*, *Animales* y *Ropa*, donde se observa una alta coincidencia entre las palabras más

disponibles en ambas lenguas, si bien se aprecia un léxico más concreto en francés y más amplio en inglés. Este hallazgo confirma la existencia de núcleos léxicos translingüísticos vinculados a contenidos tempranos y universales del currículo escolar, como ocurre en el centro de interés *Animales*. No obstante, también emergen diferencias significativas en otros centros de interés. Por ejemplo, por lo que respecta a *Comidas y bebidas*, los resultados obtenidos sugieren un posible enfoque más saludable o tradicional en el repertorio léxico francés. En *Escuela*, esta diferencia apunta a una divergencia en la organización curricular o en la metodología de enseñanza del léxico escolar en cada lengua. Además, el léxico inglés incluye con mayor frecuencia referencias a objetos culturales globales, mientras que el repertorio francés tiende a conservar elementos más tradicionales y concretos, lo que podría reflejar una visión más tradicional frente a una más contemporánea del currículum.

Los resultados expuestos pueden ser de utilidad para orientar la elaboración de materiales didácticos. De un lado, en aquellos centros de interés que resultan ser menos productivos, como *Ropa* o *Ciudad*, podría ser oportuno diseñar actividades que introduzcan el léxico de forma más sistemática, a través de actividades que desarrollen estrategias de conceptualización y memorización comprensiva como la construcción de redes léxicas o mapas semánticos. En los campos que presentan más diferencias entre lenguas, tales como *Comidas y bebidas* o *Escuela*, los materiales pueden aprovechar la complementariedad entre ambos repertorios léxicos, incluyendo tareas de comparación léxica o de transferencia positiva entre inglés y francés. Además, en el caso del francés, sería útil incorporar actividades que incrementen la frecuencia de exposición y uso de los términos menos disponibles, así como recursos visuales que ayuden a reforzar la memorización y el acceso rápido al vocabulario.

Por su parte, el estudio de la influencia del modelo de instrucción en la competencia en lengua extranjera en aquellos estudiantes que la utilizan como lengua vehicular en sus aprendizajes, ha aumentado en los últimos años, de forma paralela a la implementación y extensión de los programas bilingües en el territorio nacional. Los resultados del análisis de esta variable muestran que el enfoque AICLE favorece claramente la producción léxica en inglés, resultados coincidentes con numerosos estudios previos (De la Maya Retamar y López-Pérez, 2020; Escudero Sánchez et al., 2024; Jiménez Catalán y Agustín Llach, 2017; López-Pérez y De la Maya Retamar, 2025) que resaltan que los informantes AICLE, al estar expuestos a un número de horas en la lengua extranjera más amplio, evocan un número significativamente mayor de palabras que los informantes No AICLE, es decir, muestran una mayor capacidad de producción léxica en la lengua extranjera en comparación con sus pares del modelo No AICLE. Además, las diferencias no son solo de orden cuantitativo, sino también cualitativo, pues los diccionarios de léxico disponible obtenidos incluyen léxias vinculadas a las disciplinas estudiadas en inglés (Ciencias Naturales fundamentalmente), aspecto especialmente reseñable en los centros de interés *Partes del cuerpo* y *Animales*, en los que los estudiantes AICLE actualizan palabras muy específicas que no están presentes en los alumnos que cursan inglés como lengua extranjera.

En francés, sin embargo, los estudiantes que cursan la lengua como asignatura ordinaria (modelo No AICLE) alcanzan un rendimiento léxico superior a los AICLE. Esta asimetría entre los dos idiomas podría estar relacionada con el grado de implantación y consolidación de los programas bilingües en cada lengua: mientras que el inglés cuenta con una trayectoria más amplia y consolidada como lengua vehicular, la del francés es más limitada, lo que reduce su exposición real en contextos AICLE. En este sentido los resultados obtenidos por Jiménez Catalán y Ojeda Alba (2009), parecen confirmar nuestros hallazgos. Estas investigadoras reportaron que la instrucción AICLE, desarrollada también solo en el tercer ciclo de Primaria y cifrada en unas 80 horas más de exposición a la lengua extranjera, no traía como consecuencia un efecto positivo en la disponibilidad léxica de los estudiantes. Puede, como señalan, que la instrucción

extensiva sea menos eficaz que una instrucción AICLE intensiva y que la efectividad de este enfoque se manifieste más a largo plazo y no en los primeros estadios, como en el que se encuentran los estudiantes de nuestra muestra en francés. Ello podría explicar por qué, a pesar de la supuesta ventaja del enfoque bilingüe, el rendimiento en francés es mayor en los contextos convencionales. Consideramos que es necesario profundizar en estos resultados, replicando la investigación al objeto de confirmar o matizar los resultados aquí obtenidos.

En definitiva, este estudio pone de manifiesto la utilidad de la disponibilidad léxica como herramienta diagnóstica y didáctica para conocer la realidad léxica activa del alumnado y orientar la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque más informado, equitativo y eficaz. Asimismo, estos resultados permiten a docentes y diseñadores de materiales adaptar sus propuestas considerando los núcleos de disponibilidad ya existentes, reforzar las áreas menos disponibles e introducir estrategias de contraste léxico que aprovechen la similitud entre ambas lenguas, por lo que sería recomendable implementar en los centros educativos actividades que integren ambos repertorios, facilitando la transferencia positiva entre lenguas y fomentando la conciencia léxica multilingüe.

El trabajo que hemos expuesto en este artículo presenta algunas limitaciones que conviene señalar. La primera de ellas es la muestra del estudio, que se obtuvo por conveniencia y se circunscribe a un reducido número de centros de una misma región, lo que puede restringir la generalización de los resultados. En segundo lugar, aunque la prueba de disponibilidad léxica permite obtener información relevante sobre la activación del léxico, no evalúa otras dimensiones de la competencia léxica, como la profundidad. Asimismo, la diferencia en las horas de exposición entre inglés y francés condiciona inevitablemente la comparación entre ambas lenguas, y los centros de interés analizados representan solo una parte del vocabulario trabajado en la etapa de Primaria.

Estas limitaciones, no obstante, nos permiten formular nuevas líneas de investigación que traten de paliarlas. Es nuestra intención ampliar la muestra a nuevos centros educativos, pertenecientes a distintos contextos, y comparar la evolución de la disponibilidad léxica mediante estudios longitudinales que analicen su desarrollo a lo largo de la escolaridad obligatoria. Finalmente, en relación con el modelo AICLE, sería pertinente estudiar los efectos de programas más intensivos o con una implementación más prolongada en francés, de forma que pueda analizarse si los beneficios observados en inglés son replicables también en esta lengua extranjera.

Referencias

- Agustín Llach, M. P. (2023). Mapping the mental lexicon of EFL learners: A network approach. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18, 1–17. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2023.18769>
- Borrego Nieto, J., Bartol Hernández, J. A., Fernández Juncal, C. y Hernández Muñoz, N. (2014). *Dispolex. Investigación léxica*. <http://www.dispolex.com>
- Canga Alonso, A. (2019). Attitudes to English as a Foreign Language and Multilingual EFL Learners' Available Lexicon. En A. Jiménez-Muñoz y M. C. Lahuerta Martínez (Eds.), *Empirical studies in multilingualism. Analysing Contexts and Outcomes* (pp. 131–156). Peter Lang.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Multilingual Matters.

- Cenoz, J. (2003). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3: âge, développement cognitif et milieu. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18 (1), 38-51. <http://aile.revues.org/1151>
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delanoy y L. Wolkmann (Eds.). *Future perspectives for English language teaching* (pp. 139-157). Carl Winter.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Angelis, G. & Dewaele, J. M. (2011). *New Trends in Crosslinguistic influence and Multilingualism Research*. Multilingual Matters.
- De la Maya Retamar, G. (2015). *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/4045>
- De la Maya Retamar, G. (Ed.). (2025). *Plurilingüismo en Extremadura. Análisis de aspectos, afectivos, lingüísticos y disciplinares*. Peter Lang.
- De la Maya Retamar, G. y López-Pérez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 32, 359-390. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.359>
- De la Maya Retamar, G. y López-Pérez, M. (2021). Léxico disponible en inglés de maestros en formación: incidencia del conocimiento de lenguas. En M. Serrano Zapata y M. A. Calero Fernández (eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 99-114). Tirant lo Blanch.
- Echevarría, M. S. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica de estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En H. López Morales (Ed.). *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 61-78). Universidad de Puerto Rico.
- Escudero Sánchez, R., Santos-Díaz, I. C. y Trigo Ibáñez, E. 2022. Evolución del léxico disponible sobre la "Escuela" del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 61-82. <https://doi.org/10.6035/clr.6376>
- Escudero Sánchez, R., Santos Díaz, I. C. y Trigo Ibáñez, E. (2024). El léxico bilingüe del alumnado de educación primaria según el tipo de centro educativo. *Lenguas Modernas*, 64, 121-146. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/77278>
- Fernández Orío, S. y Jiménez Catalán, R. M. (2015). Lexical Availability of EFL Learners at the End of Spanish Secondary Education: The Effect of Language Program and Prompt. *Es*, 36, 103-127. <https://revistas.uva.es/index.php/esreview/article/view/741>
- Geoghegan, L. (2025). Using the lexical availability task and Chatgpt with heritage and non-heritage English as foreign language learners. En C. Hervás-Gómez et al. (Eds.). *Educación para la diversidad: inclusión, bienestar y sostenibilidad en contextos emergentes* (pp. 99-114). Dykinson.
- Gómez-Devís, M. B. (2024). *Léxico disponible de los escolares valencianos. Alcance, control y evolución en la educación primaria*. Octaedro.
- Gómez-Devís, M. B. (2025). El lèxic català i castellà en els escolars valencians de 3r d'educació primària. Caracterització des de la disponibilitat lèxica. *Studia Romanica Posnaniensia*, 52(3), 5-31. <https://doi.org/10.14746/strop.2025.52.3>

- Gómez Devís, M. B. y Herranz Llácer, C. V. (2022). La investigación en disponibilidad léxica infantil: aplicaciones para la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje Y Representación*, 28, 83–102. <https://doi.org/10.6035/clr.6116>
- Gómez Molina, J. R., y Gómez-Devís, M. B. (2022). La investigación en disponibilidad léxica y su proyección en el ámbito de la didáctica de la lengua. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(3), 1-15. <https://tejuelo.unex.es/article/view/4369>
- Gougeheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Hernández Muñoz, N., Izura, C. y Tomé Cornejo, C. (2014). Cognitive factors of lexical availability in a second language. En R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical availability in English and Spanish as a second language* (pp. 169–186). Springer Science+Business Media.
- Hernández Muñoz, N. y Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio de la Rosa (ed.). *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Edizioni Ca'Foscari.
- Hernández Muñoz, N., Tomé Cornejo, C. y López García, M. (2025). Análisis de las herramientas automáticas para el léxico disponible: LexPro. En I. C. Santos Díaz y A. M. Ávila. Muñoz (Eds.). *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible Una aproximación desde la variación léxica* (pp. 73–94). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b22163>
- Herranz Llácer, C. V. (2018). Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica de Formación Del Profesorado*, 21(1), 143–159. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>
- Jiménez Catalán, R. M. & Moreno Espinosa, S. (2005). Promoting English vocabulary research in primary and secondary education: Test review and test selection criteria. *ES. Revista de Filología Inglesa*, 25, 171-187. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17320>
- Jiménez Catalán, R. M. y Agustín Llach, M. P. (2017). CLIL or time? Lexical profiles of CLIL and non-CLIL EFL learners. *System*, 66, 87–99. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.016>
- Jiménez Catalán, R. M. y Ojeda Alba, J. (2009). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Lenguaje y Textos*, 30, 167–176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110792>
- Junta de Extremadura (2009). *Plan linguae*. Junta de Extremadura.
- 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. Lingüística y Filología*, 38, 227–251. <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/985>
- López Morales, H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología*, 35(1), 245-259. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/19231>
- Michéa, R. (1950). Vocabulaire et culture. *Les Langues Modernes*, 44, 187-192.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.

- MEFPD (2024). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Curso 2022-2023- Enseñanza de lenguas extranjeras*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:d01f1125-235a-4a41-b332-2204aeffd159/nota-2022-2023.pdf>
- Mora Ramos, I. (2024). *Evaluación de la competencia léxica en dos lenguas extranjeras: análisis del tamaño del vocabulario receptivo y productivo en alumnos AICLE y no AICLE de educación primaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/18636>
- Muñoz, C. (Ed.) (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Pérez Cañado, M. L. (Ed.). (2021). *Content and Language Integrated Learning in Monolingual Settings*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-68329-0>
- Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. M. & Gallardo del Puerto, F. (Eds.), (2011). *Content and foreign language integrated learning*. Peter Lang.
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. ASELE.
- Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Revista Lingüística*, 10, 311-333.
- Samper Padilla, J. Bellón, J. J., y Samper Hernández, M. (2003). Proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En R. Ávila, J.A. Samper Padilla y H. Ueda (Eds.). *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*. (pp. 25-141). Iberoamericana Vervuert.
- Santos Díaz, I. C. (2015). *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/10447>
- Zambrano, C., Rojas, D., Salcedo, P., y Valdivia, J. (2019). Análisis de la Evolución de la Disponibilidad Léxica en la Interacción Pedagógica. *Formación Universitaria*, 12(1), 65–72. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000100065>