

EL LÉXICO BILINGÜE DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

ROCÍO ESCUDERO SÁNCHEZ*
Universidad de Málaga

INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ**
Universidad de Málaga

ESTER TRIGO IBÁÑEZ***
Universidad de Cádiz

RESUMEN: Los estudios de disponibilidad léxica permiten acceder al lexicón mental de los hablantes a partir de un estímulo. El objetivo de esta investigación es conocer la evolución del caudal léxico del alumnado a lo largo de la Educación Primaria en español y en la primera lengua extranjera según tipo de centro educativo: no bilingüe, compensatoria y bilingüe (inglés o francés). La metodología toma como referencia las directrices marcadas por el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. La muestra está formada 220 escolares de Educación Primaria (2.º, 4.º y 6.º) de cuatro centros educativos de la provincia de Málaga. Los resultados muestran que a medida que aumenta el curso, el promedio de palabras en lengua materna se uniformiza en todos los centros educativos. En cambio, en lengua extranjera la competencia léxica es mayor en los escolares de centros educativos bilingües en los centros de interés impartidos en las materias que engloban áreas no lingüísticas.

PALABRAS CLAVE: caudal léxico, Educación Primaria, bilingüismo, lengua extranjera.

*THE BILINGUAL LEXICON OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS ACCORDING TO THE TYPE
OF EDUCATIONAL CENTER*

Abstract: Lexical availability studies allow access to the mental lexicon of speakers from a stimulus. The objective of this research is to know the evolution of the lexical flow of students throughout Primary Education in Spanish and in the

* Para correspondencia, dirigirse a: Rocío Escudero Sánchez (rescsan@uma.es).

** Para correspondencia, dirigirse a: Inmaculada Clotilde Santos Díaz (santosdiaz@uma.es).

*** Para correspondencia, dirigirse a: Ester Trigo Ibáñez (ester.trigo@uca.es).

first foreign language according to the type of educational center: non-bilingual, compensatory and bilingual (English or French). The methodology takes as reference the guidelines set by the Pan-Hispanic Lexical Availability Project. The sample is made up of 220 Primary Education students (2nd, 4th and 6th) from four educational centers in the province of Malaga. The results show that as the course increases, the average number of words in the mother tongue becomes uniform in all educational centers. However, lexical competence in the foreign language is greater in students from bilingual educational centers in the centers of interest taught in the subjects that encompass non-linguistic areas.

Keywords: lexical flow, Primary Education, bilingualism, foreign language

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización, que caracteriza a la sociedad actual, ha incrementado la demanda de conocimiento de varias lenguas para interactuar en diversos contextos sociales y profesionales. El dominio de varios idiomas facilita el acceso a una mayor cantidad y variedad de información, así como el desarrollo de competencias laborales y personales. Además, como destaca Ródenas (2016), aprender una lengua se ha convertido en una de las principales causas del desarrollo intelectual. Estas premisas han propiciado un creciente interés por la educación bilingüe (Granados *et al.*, 2022).

De acuerdo con las afirmaciones de Trigo *et al.* (2021), es crucial resaltar que la capacidad de comunicarse en diversas lenguas no solo constituye una destreza lingüística, sino que también actúa como una puerta de acceso a otras culturas, la posibilidad de establecer relaciones sociales, nuevas amistades, distintas formas de entretenimiento y variados estilos de vida. Este enfoque subraya la importancia de la competencia multilingüe no solo como un medio de expresión, sino como un medio enriquecedor que amplía las perspectivas individuales y fomenta la conexión con la diversidad cultural que caracteriza a nuestro entorno globalizado.

En consonancia con lo anterior, se han ido desarrollando estudios que prestan atención al bilingüismo desde diversas perspectivas (Bloomfield, 1933; Lambert y Tucker, 1972; Cummins, 2009; García, 2009; Baker, 2011 o Lozano, 2012). En estos trabajos, Cummins (2009), se centra en el ámbito educativo y señala que el bilingüismo se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de dos lenguas en el sistema escolar. Este enfoque tiene como meta principal el desarrollo de la competencia comunicativa en dos lenguas, así como el estímulo de crecimiento cognitivo, académico, personal y social del alumnado. Por su parte Diebold's (1964, citado en Baker, 2011) desarrolla el concepto de "incipient bilingualism" para describir a personas con habilidades básicas para desenvolverse en dos idiomas en situaciones cotidianas.

De estos trabajos se desprende que el bilingüismo cuenta con múltiples ventajas:

- Los niños bilingües exhiben un rendimiento superior en ciertas subpruebas de la Evaluación Neurológica Infantil (ENI). Específicamente, muestran mejoras en la memoria verbal auditiva, atención auditiva y en una de las dos subpruebas de atención visual (Castro-Castiblanco y Zuluaga-Valencia, 2019).

- Los individuos que son bilingües exhiben un mejor control cognitivo sobre la información, lo cual se traduce en amplias ventajas, como mayores oportunidades laborales, posibilidades de viaje, desarrollo de relaciones interpersonales, un mejor desarrollo cerebral y rendimiento mental (Maruri-Orellana *et al.*, 2021).

A raíz de las consideraciones previas surge la imperante necesidad de implementar diversos programas educativos en las instituciones escolares. En el contexto de Andalucía, esta necesidad queda delineada en la *Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe*, elaborada por la Consejería de Educación (Junta de Andalucía, 2013). La enseñanza bilingüe se presenta en la actualidad como un enfoque innovador que trasciende a la mera instrucción de un idioma, implicando modificaciones tanto metodológicas como curriculares y organizativas.

El programa bilingüe en Andalucía inició su fase experimental entre 1998 y 2004, pero fue en 2005 cuando se consolidó con la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Por ende, la trayectoria andaluza en este ámbito está a punto de alcanzar las dos décadas. En la actualidad, los centros bilingües andaluces imparten la L2 desde Educación Infantil y cuentan con auxiliares de conversación. Dentro de la Educación Primaria, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se imparte en L2 al menos en el 50 % de su horario lectivo. Dentro de las áreas no lingüísticas (ANL), si los recursos humanos lo permiten, pueden incluirse la Educación Física y la Educación Artística.

El principal objetivo de este programa, desde sus inicios hasta la fecha actual, ha sido que los estudiantes adquieran competencia en la lengua española y, al menos, en una lengua extranjera, tal y como se establece en la Agenda de Lisboa en el año 2000 y en la Agenda 2020. Este enfoque se centra en el aprendizaje de idiomas apoyado e integrado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La Guía aborda el enfoque educativo respaldándose en las directrices europeas, adoptando el conocido método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Investigaciones recientes, como la de Bolarín-Martínez *et al.* (2021), concluyen que el enfoque AICLE garantiza la promoción de un proceso de enseñanza de alta calidad, haciendo que el aprendizaje integral de los estudiantes sea más significativo. De hecho, se ha demostrado que el contenido impartido a los alumnos es más enriquecedor, profundo y contextualizado, lo que contribuye a un aprendizaje más diverso y estimulante (Álvarez-Cofiño, 2019).

De acuerdo con este enfoque, el vocabulario desempeña un papel fundamental no solo en la adquisición de una lengua extranjera, sino también en el afianzamiento de los contenidos. La importancia del léxico es tal que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002, 2020) lo considera un componente esencial de la competencia comunicativa. El MCER define la competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo de forma efectiva en la comunicación.

En el presente estudio, nos adentramos en el concepto de léxico disponible, el cual difiere significativamente de la noción de disponibilidad léxica. El léxico disponible refiere a la capacidad de un individuo en una lengua específica para articular unidades

léxicas que se presentan en gran medida disponibles ante un estímulo, con especial atención a la categoría semántica. En contraste, la disponibilidad léxica se erige como la herramienta que nos faculta para extraer dicho léxico disponible en el contexto de una evaluación de fluidez verbal semántica. Cabe destacar que esta técnica, además de sus estrechos vínculos con la lingüística, mantiene una conexión significativa con el ámbito de la psicología (Hernández Muñoz y Tomé, 2017).

Los estudios sobre la disponibilidad léxica surgieron en la Francia de mediados del s. XX (Gougenheim *et al.*, 1964), en respuesta a la imperante necesidad de establecer un corpus de vocabulario fundamental en francés. Este corpus tenía como objetivo proporcionar a inmigrantes y a aquellos hablantes no francófonos un conjunto esencial de palabras para desenvolverse en su vida diaria. Sin embargo, estos estudios se han visto más desarrollados en el ámbito hispanohablante gracias al impulso del profesor Humberto López Morales, a través del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (en adelante, PPHDL). Así, “el verdadero renacimiento de los viejos estudios surgió en tierras americanas hispanohablantes para poco después extenderse exitosamente por España” (López Morales, 2011: 15). Paulatinamente, los trabajos de disponibilidad léxica han ido avanzando tanto metodológica como epistemológicamente (Paredes, 2012).

El PPHDL toma como informantes a estudiantes preuniversitarios con el fin de compilar un vocabulario de base que facilite la enseñanza del español. Gracias a sus esfuerzos, en la actualidad contamos con una obra notable que ha propiciado la expansión de las aplicaciones de la disponibilidad léxica con diversos propósitos y con la participación de diferentes informantes (Herranz-Llácer, 2018). Así, se ha contado con informantes de diversa procedencia: futuros docentes (Santos-Díaz, 2020; Trigo y Santos-Díaz, 2023); estudiantes de ELE (Hidalgo, 2019; Sánchez-Saus, 2016) o escolares (De la Montaña *et al.*, 2023, Gómez-Devís, *et al.*, 2023), por citar algunos ejemplos.

En relación con los estudios sobre disponibilidad léxica en estudiantes de Educación Primaria llevados a cabo en nuestro país en los últimos años, es fundamental destacar varias investigaciones relevantes. Así, Gómez-Devís (2019) estudia el léxico disponible de escolares valencianos de 6-7 años en el centro de interés *Animales*. Del mismo modo, Gómez-Devís (2021) compara el léxico disponible en escolares de 6 años de Valencia, Gran Canaria y Talca. Además, sienta las bases metodológicas de la disponibilidad léxica en el ámbito infantil (Gómez-Devís y Herranz, 2022). Posteriormente, Gómez-Devís *et al.*, (2023) realizan una investigación en la organización del lexicón mental de los niños de 6 años y constatan que la configuración interna de las áreas nocionales es más débil con respecto a informantes de otras edades superiores.

Por su parte, el trabajo de Samper Padilla *et al.* (2019) toma informantes de 6 años de Gran Canaria y establece comparativas con investigaciones realizadas en México y Costa Rica. Por otro lado, Prado y Galloso (2008) se centran en estudiantes de diferentes etapas educativas para observar la progresión del léxico, abordando niveles preuniversitarios, 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y 6.º de Educación Primaria como cursos que marcan el final de una etapa educativa.

Unido a esto, Jiménez Berrio (2019) explora el léxico disponible de escolares de 4.º y 6.º de Educación Primaria y 2.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Navarra, teniendo en cuenta el contexto bilingüe en el que se desarrolla el estudio. Por otra parte, Escudero *et al.* (2022), toman estudiantes de 2.º, 4.º y 6.º de

Primaria, el foco de atención se centra en el centro de interés *La escuela: mobiliario y materiales* en español, para analizar las variaciones léxicas según el tipo de centro educativo y el ciclo escolar al que pertenecen los participantes. Este enfoque permite profundizar en cómo la percepción de la escuela en el contexto del idioma español puede diferir entre diferentes niveles educativos y tipos de instituciones.

En el ámbito de la disponibilidad léxica aplicada a la enseñanza en centros bilingües, destaca el estudio de Santos-Díaz (2020), que examina y analiza el léxico del futuro profesorado bilingüe, la muestra comprende estudiantes de postgrado de la Universidad de Málaga. Por su parte, Gómez-Devís (2020) estudia el léxico disponible en un contexto bilingüe: el español y el catalán de Valencia. Además, Herranz-Llácer (2018) aborda la temática con estudiantes universitarios de la Universidad Rey Juan Carlos, comparando las modalidades bilingüe y no bilingüe de los grados de Educación. Sus resultados indican una mayor disponibilidad léxica en aquellos que estudian en inglés. En una línea similar, López-Pérez *et al.* (2023) se centran en analizar los programas bilingües del grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Sus conclusiones destacan la ausencia de diferencias significativas entre el vocabulario evocado por los estudiantes bilingües y no bilingües, señalando que la participación en un programa bilingüe no afecta negativamente a la lengua materna.

En otra perspectiva, De la Maya (2016), lleva a cabo un estudio comparativo con informantes de segundo y de tercero de ESO en secciones bilingües y no bilingües en Extremadura. Sus hallazgos no revelan diferencias significativas entre el modelo de escolarización y el total de palabras disponibles en francés como lengua extranjera.

Después de considerar lo expuesto, y aunque existen numerosos trabajos realizados con escolares, consideramos que, tal y como avanzan los sistemas de educación bilingüe, resulta necesario seguir indagando en esta materia. En este sentido, este estudio tiene como objetivo principal explorar la evolución del caudal léxico en español y en la primera lengua extranjera de los estudiantes malagueños de Educación Primaria, considerando el tipo de centro educativo en el que están matriculados.

En un principio, se plantean diversos interrogantes que están estrechamente vinculados con nuestros objetivos y que se encuentran en la esfera de interés del colectivo docente: ¿Experimenta el alumnado de los centros bilingües una pérdida de vocabulario en español al recibir horas de instrucción en la segunda lengua? ¿Es válido afirmar que los estudiantes matriculados en modalidades bilingües poseen un léxico más amplio en la segunda lengua?

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Este estudio contó con la participación de 220 estudiantes de Educación Primaria pertenecientes a escuelas públicas ubicadas en la provincia de Málaga. La recopilación de datos se llevó a cabo durante el curso 2020/2021: se encuestaron 120 niños y 100 niñas. Se seleccionaron cuatro tipos de escuelas: una no bilingüe, una de compensación educativa, una bilingüe de inglés y una bilingüe de francés.

Se escogieron los cursos 2.º, 4.º y 6.º de Primaria, ya que estos corresponden al final del ciclo educativo según el sistema escolar andaluz. Esta selección nos permite examinar la evolución del léxico disponible a lo largo de la etapa de Educación Primaria, proporcionando una visión esquemática de las competencias léxicas de los estudiantes en esta fase crucial de su desarrollo educativo. En la Tabla 1 se observa la distribución de los informantes según el tipo de centro y curso, asimismo se muestra el porcentaje que representan sobre el total de la muestra.

Tipo de centro		Ciclo			Total
		Segundo	Tercero		
Primero	Total	25	24	22	71
	% del total	34,25 %	35,30 %	27,50 %	
Compensatoria	Total	8	5	13	26
	% del total	11,00 %	7,40 %	16,30 %	
Bilingüe inglés	Total	16	23	22	61
	% del total	21,90 %	33,88 %	27,50 %	
Bilingüe francés	Total	24	16	22	62
	% del total	32,90 %	23,50 %	28,80 %	
Total		73	68	79	220
% del total		100 %	100 %	100 %	

Tabla 1. *Distribución de los informantes*

2.2. *Instrumentos*

La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la administración de un cuadernillo conformado por dos secciones distintas: un cuestionario sociológico y unas pruebas destinadas a evaluar la disponibilidad léxica en español y en lengua extranjera. En este proceso, se siguieron las directrices establecidas por el PPHDL (Paredes, 2012) al utilizar listas abiertas, donde los informantes deben escribir todas las palabras posibles en un lapso de dos minutos.

2.3. *Procedimiento*

La fase inicial de este estudio consistió en la recolección de datos, para la cual se tuvieron que elegir los centros educativos donde se llevaría a cabo la investigación, estos ofrecen un contexto similar, salvo el centro de educación compensatoria. Se optó centros públicos cuyas familias pertenecen a un entorno sociocultural de nivel medio. Se eligieron cuatro centros de la provincia de Málaga, cada uno con características distintivas, como se explicó anteriormente. La elección de estos centros se fundamentó en la diversa idiosincrasia, la cual se anticipa que podría generar distintos impactos en el léxico disponible de los estudiantes.

En el caso del centro de compensación educativa, su definición se sustenta en su ubicación en una zona caracterizada por desventajas socioculturales y su incapacidad para seguir un proceso normalizado de escolarización (Junta de Andalucía, 2011). Para abordar estas circunstancias, las administraciones han implementado medidas específicas, tales como la reducción de la ratio, gratuidad de actividades, la asignación de recursos humanos y económicos adicionales, así como la adaptación de la metodología según lo establecido en su Proyecto Educativo de Centro.

Posteriormente, se proporcionó a las direcciones de los centros un documento informativo detallando la actividad que se iba a realizar en las aulas, subrayando su carácter anónimo. Se les requirió que comunicaran esta información a las familias utilizando el canal de comunicación propio de cada centro, garantizando así la obtención del consentimiento informado.

La prueba se desarrolló de manera escrita en una sesión de aproximadamente 60 minutos. El alumnado recibió un cuadernillo que incluía, en orden, los siguientes elementos:

- Cuestionario sociológico con diversas variables consideradas relevantes para el estudio, por ejemplo, el tipo de centro y el ciclo.
- Prueba de disponibilidad léxica en español, con los centros de interés *Naturaleza, Alimentos y bebidas, La escuela: mobiliario y materiales, Partes del cuerpo, Juegos y distracciones y Pandemia*.
- Prueba de disponibilidad léxica en la primera lengua extranjera (inglés o francés), también centrada en los mismos centros de interés que en español.

La elección de estos seis centros de interés se basa en diversos criterios. Se seleccionaron aquellos vinculados directamente con las áreas no lingüísticas (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Física y Educación Artística) que, en los centros bilingües, a diferencia de los no bilingües, se imparten en al menos un 50 % de su horario en la lengua extranjera. Estos centros de interés incluyen *Naturaleza, Alimentos y bebidas y Partes del cuerpo*. Otros centros de interés que suelen estudiarse en áreas lingüísticas son *La escuela: materiales y mobiliario y Juegos y Distracciones*.

Este estudio también incluye el centro de interés *Pandemia*, dada su importancia social en el contexto de la crisis sanitaria experimentada. Se valora conocer el vocabulario adquirido por los estudiantes relacionado con su entorno cercano, especialmente considerando que no es un tema comúnmente abordado en los manuales. En línea con las ideas de Trigo *et al.* (2022), la situación de la COVID-19 ha generado nuevas oportunidades y desafíos en la investigación educativa, ampliando así las perspectivas y motivaciones para este estudio.

Tras la recogida de datos, se diseñó un plan de codificación para las variables sociológicas y se registraron las palabras anotadas por los informantes en una hoja de cálculo para su posterior lematización (Samper Padilla *et al.*, 2003). Luego, se adaptaron al formato Salamanca (Fernández-Gómez, 2021) las variables sociológicas seleccionadas y las palabras lematizadas, con el fin de procesarlas en el programa

Dispogen II, (Echeverría *et al.*, 2005), el cual permite el cálculo de índices de disponibilidad léxica. Finalmente, se empleó el software estadístico SPSS (v. 22) para analizar los datos descriptivos de la muestra e identificar las diferencias significativas entre los distintos centros educativos según ciclo y centro de interés.

3. RESULTADOS

Con el propósito de abordar los objetivos delineados en nuestro estudio, se llevaron a cabo una serie de estudios cuantitativos. En una primera fase, se calculó la media de palabras consignadas tanto de la muestra general como de manera específica para cada ciclo educativo. A continuación, todos los datos recopilados se sometieron a análisis mediante pruebas ANOVA de un factor, con la finalidad de explorar la relación entre la variable dependiente- es decir, el número de palabras, con el tipo de centro educativo. Por último, se realizó una prueba post hoc para conocer el contraste por pares en los casos que el ANOVA de un factor sea significativo, seleccionado el contraste de Bonferroni.

3.1. Resultados generales

Los primeros resultados obtenidos se centran en los resultados globales, abarcando toda la muestra desde el primer ciclo hasta el tercero. Como se evidencia en el Gráfico 1, el centro no bilingüe muestra un promedio de palabras más elevado en la mayoría de los centros de interés, con la excepción en *Alimentos y Bebidas* y *Pandemia*, donde el centro bilingüe-francés exhibe el promedio más alto. Contrariamente, el centro de educación compensatoria registra el promedio de palabras más bajo en todos los casos.

El centro bilingüe-inglés se posiciona en el tercer lugar en cinco de los seis centros de interés. Al analizar las disparidades entre el primer y el tercer colegio, considerando que el último siempre es de educación compensatoria, se destaca el mayor contraste en *Juegos y distracciones*, con una diferencia de 3,18 palabras, mientras que las diferencias menos marcadas se observan en *Partes del cuerpo* y *Pandemia*, con 1,67 palabras de diferencia.

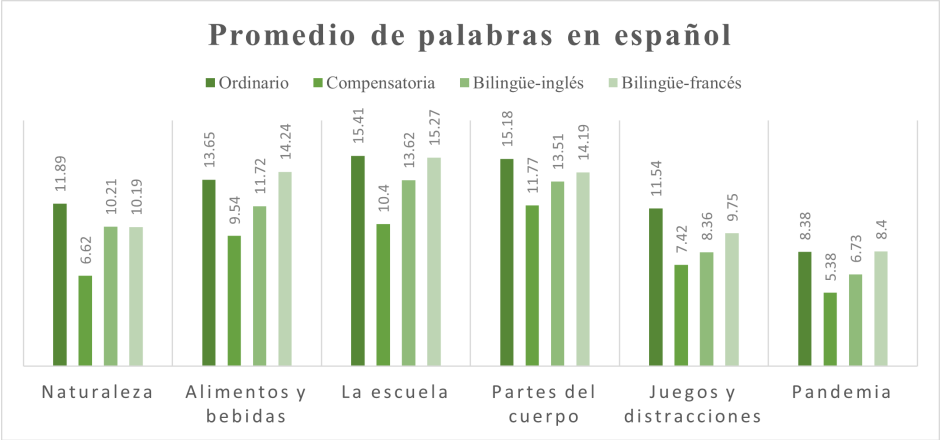


Gráfico 1. Promedio de palabras en español

A continuación, presentamos los mismos resultados, esta vez en el contexto de la lengua extranjera (LE). En el Gráfico 2, se observa que la tendencia previamente señalada se mantiene, con el centro educativo no bilingüe puesto que presenta el promedio más alto en todos los centros de interés, excepto en *Body Parts*, donde el centro bilingüe-francés supera al resto. El centro de compensatoria ocupa el último lugar en cuatro de los seis centros de interés, mientras que el centro bilingüe-francés es el que tiene un promedio inferior en *Food and drinks* y *Games*.

En cuanto a la diferencia de promedio más pronunciada (excluyendo el centro de compensatoria), se encuentra en el centro de interés *Games*, con una variación de 4,18 palabras entre el primer centro (no bilingüe) y el último centro (bilingüe-francés). Por otro lado, la menor diferencia de promedio se registra en *Pandemic*, con una diferencia de 1,01 palabras. Este análisis en lengua extranjera refuerza la consistencia de los patrones observados en la lengua materna, destacando nuevamente el rendimiento superior del centro no bilingüe y las variaciones notables en algunos centros de interés específicos.

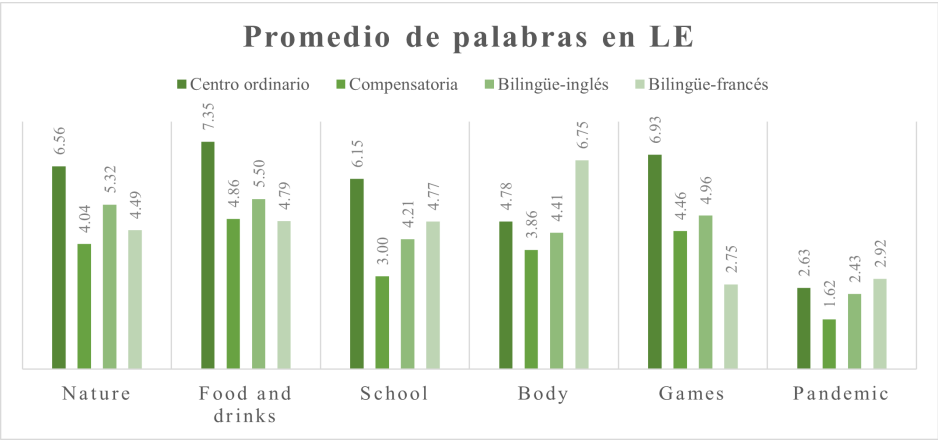


Gráfico 2. Promedio de palabras en LE

3.2. Resultados por ciclo

Tras la visión de los resultados generales que abarcan toda la muestra, procedemos al análisis específico de los datos por ciclo y centro educativo. Este enfoque nos permite observar la evolución de las medias a lo largo de la etapa educativa y en cada centro educativo.

3.2.1. Resultados del primer ciclo

El Gráfico 3 revela que, en el primer ciclo, el centro educativo ordinario exhibe la media más alta en prácticamente todos los centros de interés, a excepción de *La escuela: mobiliario y materiales*, donde el centro bilingüe-francés presenta la media más elevada. En todos los casos, la media más baja se observa en el centro de educación compensatoria.

Es especialmente notable la disparidad entre el centro no bilingüe y el bilingüe-inglés en *Partes del cuerpo*, con una brecha de 5,47 palabras en la media. No obstante, en centros de interés como *Naturaleza* y *Alimentos y bebidas*, la diferencia entre el centro ordinario, el bilingüe-inglés y el bilingüe-francés es mínima, llegando incluso a no superar una palabra.

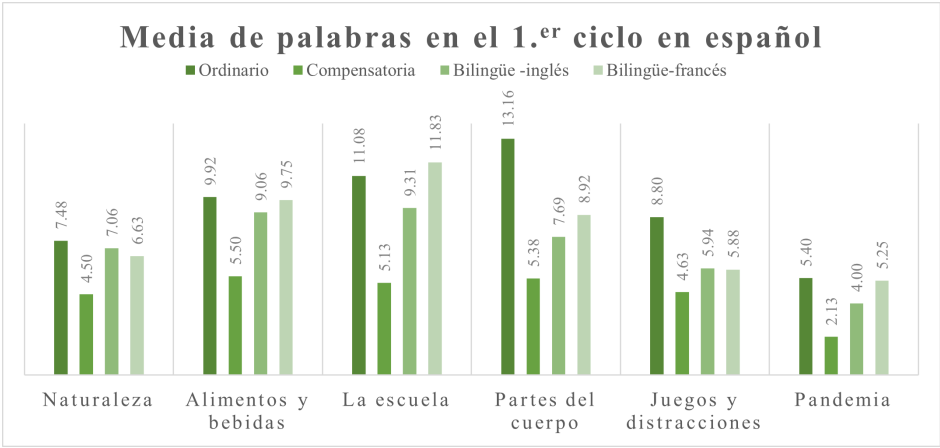


Gráfico 3. *Media de palabras en el 1.º ciclo en español*

En LE, según se ilustra en el Gráfico 4, el centro educativo no bilingüe ostenta la media más alta en tres de los seis centros de interés. En este contexto, el centro de educación compensatoria solo revela la media más baja en tres centros de interés. En *Nature*, se destaca la notable disparidad en las medias del centro no bilingüe en comparación con los demás centros educativos. Además, el centro de compensatoria exhibe una media particularmente baja en *Games* y *Pandemic*.

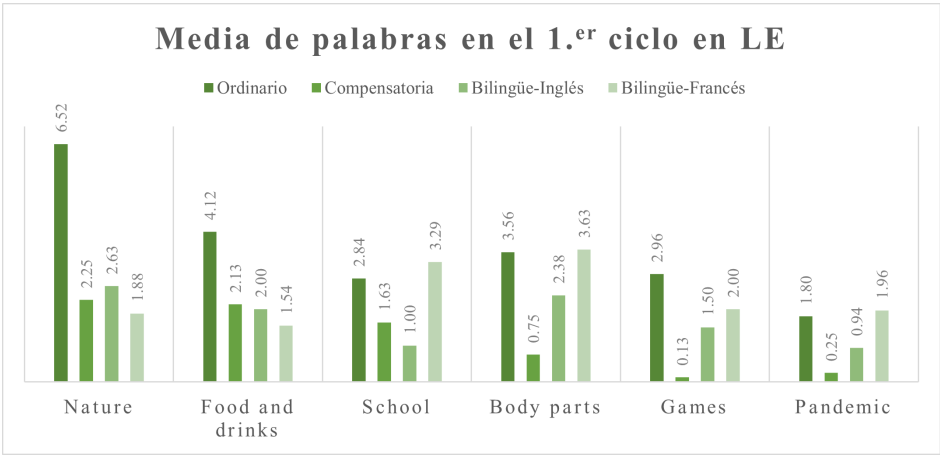


Gráfico 4. *Media de palabras en el 1.º ciclo en LE*

A continuación, se analizan los resultados de la prueba ANOVA de un factor para constatar si existen diferencias significativas en el caudal léxico según el tipo

de centro educativo. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el vocabulario en español entre el centro de compensatoria y el resto de los centros educativos ($p=0,00$; $F=9,693$) en español y $P(0,000; f=16,296)$. Por tanto, como el $p<0,05$) y, por tanto, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias.

ANOVA							
Ciclo			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Primero	Total en español	Entre grupos	5878,925	3	1959,642	9,683	,000
		Dentro de grupos	18821,714	93	202,384		
		Total	24700,639	96			
	Total en lengua extranjera	Entre grupos	2519,801	3	839,934	16,296	,000
		Dentro de grupos	4793,292	93	51,541		
		Total	7313,093	96			
		Total	30352,901	90			

Tabla 2. Prueba ANOVA de un factor del primer ciclo

En el Anexo I se muestran los resultados de la prueba post-hoc de Bonferroni para conocer el contraste por pares de centros educativos. Se constata que, en español, en el centro no bilingüe ordinario no se produce esa diferencia con respecto al centro educativo bilingüe de francés, mientras que sí existen diferencias significativas entre el resto de los centros.

En lengua extranjera se evidencia una diferencia significativa entre el centro no bilingüe y el resto de los centros educativos, indicando esta diferencia un mayor número de palabras en todos los casos (hasta 14,67 con el de educación compensatoria). Posteriormente, hemos realizado los análisis de ANOVA de factor y la prueba post-hoc de Bonferroni tomando cada centro de interés de forma independiente y procederemos a comentar los resultados más llamativos.

En español, el centro de compensatoria muestra diferencias significativas en todos los centros de interés en comparación con el centro ordinario. Estas diferencias se extienden a los colegios bilingües (inglés y francés) en *Alimentos y bebidas* y *La escuela: mobiliario y materiales*. En *Partes del cuerpo*, las diferencias significativas se hallan entre el centro de compensatoria en relación con el centro bilingüe-francés y al ordinario. Además, en *Partes del cuerpo*, el centro educativo no bilingüe muestra diferencias significativas con el bilingüe-inglés (-5,47) y el bilingüe-francés (-4,24). De manera similar, en *Juegos y distracciones*, tanto el bilingüe-inglés como el bilingüe-francés indican alrededor de tres palabras menos que el centro no bilingüe.

En lengua extranjera, tanto en *Nature* como en *Food and drinks*, el centro no bilingüe presenta diferencias significativas con el bilingüe-inglés (-3,89 y -2,12 respectivamente) y el bilingüe-francés (-4,64 y -2,57, respectivamente). En *School*, el centro bilingüe-inglés muestra diferencias significativas tanto con el centro no bilingüe

(1,84) como con el centro bilingüe-francés (2,29). En *Games*, la única diferencia significativa se encuentra entre el centro no bilingüe y el bilingüe-inglés, con este último marcando 1,460 menos. Finalmente, en *Pandemic*, el centro bilingüe-inglés muestra 0,863 palabras menos en comparación con el centro no bilingüe y 1,02 menos en comparación con el centro bilingüe-francés.

En el caso de LE, el centro de compensatoria muestra diferencias significativas en todos los centros de interés, excepto en *La Escuela: mobiliario y materiales*.

3.2.2. Resultados del segundo ciclo

En el Gráfico 5, se presentan las medias correspondientes al segundo ciclo según el centro educativo y el centro de interés en español. En este escenario, el centro bilingüe-francés destaca al registrar la media más alta de palabras, posicionándose en primer lugar en cuatro de los seis centros de interés. Simultáneamente, el centro de educación compensatoria sigue la tendencia al mostrar la media más baja en todos los centros de interés, excepto en *Juegos y Distracciones*. De manera general, el centro bilingüe-inglés se mantiene consistentemente en el tercer lugar.

Resulta interesante observar que, en *Naturaleza* y *Pandemia*, la diferencia entre las medias es menor en comparación con otros centros de interés, como *La escuela: mobiliario y materiales* y *Partes del cuerpo*, donde se evidencia una marcada disparidad entre los distintos centros educativos.

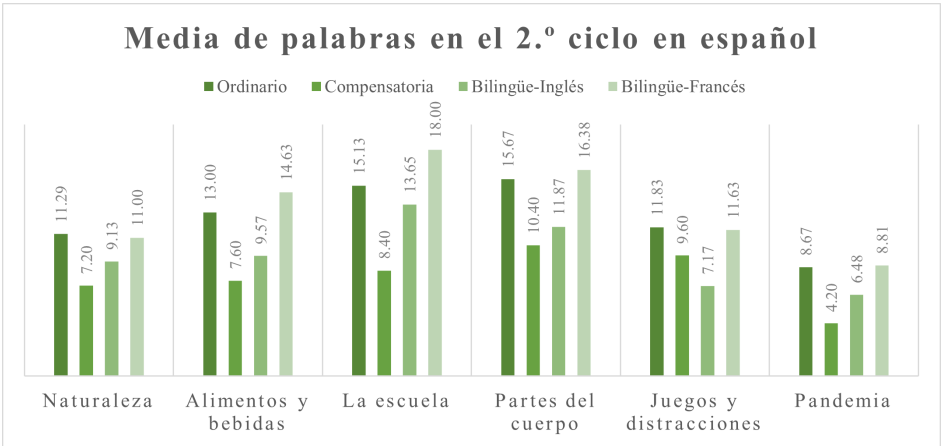


Gráfico 5. Media de palabras en el 2.º ciclo en español

En cuanto a la lengua extranjera, el Gráfico 6 revela que el centro no bilingüe continúa presentando la media más alta en prácticamente todos los centros de interés, con la excepción de *Body parts*, donde el centro bilingüe-francés exhibe una media superior en 2,68 palabras. Se destaca que en *Games*, el centro ordinario anota 4,74 palabras más que el centro bilingüe-inglés que le sigue, y existe una diferencia de hasta

7,04 palabras con el centro de compensatoria. En *School*, el centro de compensatoria no registra ninguna palabra.

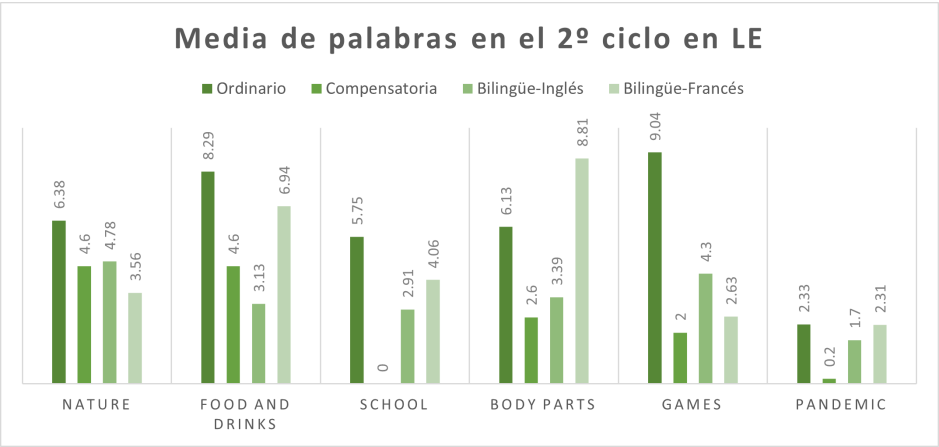


Gráfico 6. Media de palabras en el 2.º ciclo en LE

La prueba ANOVA de un factor en español y en lengua extranjera confirma que existen diferencias significativas entre el vocabulario y el tipo de centro (en español $p=0,000$ y $F=6,345$; en lengua extranjera $p=0,001$ y $F=11,255$).

ANOVA						
Ciclo			Suma de cuadrados	gl	M e d i a F cuadrática	Sig.
Segundo	Total en español	Entre grupos	7085,443	3	2361,814	6,345 ,001
		Dentro de grupos	29035,009	78	372,244	
		Total	36120,451	81		
	Total en lengua extranjera	Entre grupos	5332,185	3	1777,395	11,255 ,000
		Dentro de grupos	12317,913	78	157,922	
		Total	17650,098	81		

Tabla 3. Prueba ANOVA de un factor del segundo ciclo

En el Anexo II se presentan los resultados de la prueba post-hoc de Bonferroni y se puede constatar que en el segundo ciclo en español encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el centro no bilingüe y el centro de compensatoria, así como con el bilingüe inglés. A su vez, el centro de compensatoria esta vez no indica diferencias significativas con el bilingüe-inglés, pero sí con el resto de los centros.

En cuanto al centro, el bilingüe-francés exhibe diferencias significativas con el de compensatoria y el bilingüe-inglés.

En cambio, en lengua extranjera, se observan diferencias significativas entre el centro no bilingüe y el centro de compensatoria, con este último registrando 23,91 palabras menos. La otra diferencia significativa se encuentra entre el centro ordinario y el centro bilingüe-inglés, con una diferencia de 17,69 palabras.

Al igual que en el primer ciclo, al examinar las diferencias significativas en español entre los centros educativos según el centro de interés, con la excepción de la escuela de educación compensatoria que muestra de manera consistente diferencias estadísticamente significativas en todos los centros de interés excepto en *Naturaleza*, encontramos que, en *Alimentos y bebidas*, el centro bilingüe-inglés presenta una media de 3,43 palabras menos en comparación con el no bilingüe y de 5,060 palabras menos con el bilingüe-francés. En *La escuela: mobiliario y materiales* el centro bilingüe-inglés tiene 4,34 palabras menos en comparación con el bilingüe francés. En *Partes del cuerpo* y *Juegos y distracciones*, la diferencia significativa se produce entre los centros no bilingüe (3,79 y 4,65 respectivamente) y el bilingüe-francés (4,50 y 4,45 respectivamente), en comparación con el bilingüe-inglés. Lo mismo ocurre en *Pandemia*, donde el centro bilingüe-inglés exhibe 2,188 palabras menos de diferencia con el no bilingüe y 2,33 menos con el bilingüe-francés.

En lengua extranjera, en *Nature*, el bilingüe-francés presenta una media de 2,81 palabras, inferior a la del centro no bilingüe. En *Food and drinks*, la diferencia la marca el centro no bilingüe y el bilingüe-francés sobre el no bilingüe (-5,16 y -3,80, respectivamente). En *School*, el centro no bilingüe marca 2,83 palabras más que el bilingüe-inglés. En *Body parts*, el centro bilingüe-inglés presenta 5,42 palabras menos en comparación con el bilingüe-francés. En *Games*, el centro no bilingüe registra 4,73 palabras más que el bilingüe-inglés y 6,41 palabra más sobre el bilingüe-francés. Por su parte, el centro de educación compensatoria muestra diferencias significativas en todos los centros de interés, excepto en *Nature* y *Food and drinks*.

3.2.3. Resultados del tercer ciclo

El Gráfico 7 presenta las medias de palabras en el tercer ciclo en español. Se observa que el centro no bilingüe alcanza una media más alta en cuatro de los seis centros de interés, mientras que el centro bilingüe-francés obtiene una media superior en *Alimentos y bebidas*, así como en *La escuela: mobiliario y materiales*. El centro de educación compensatoria continúa registrando la media más baja en todos los centros de interés. Destaca la marcada disparidad en el centro de interés *Naturaleza*, con una diferencia de 9,86 palabras entre el centro ordinario y el de educación compensatoria. En cambio, se observa que el centro de interés *Partes del cuerpo* presenta medias muy similares en los cuatro centros educativos, con una diferencia de tan solo 2,12 palabras entre la mayor y la menor media.

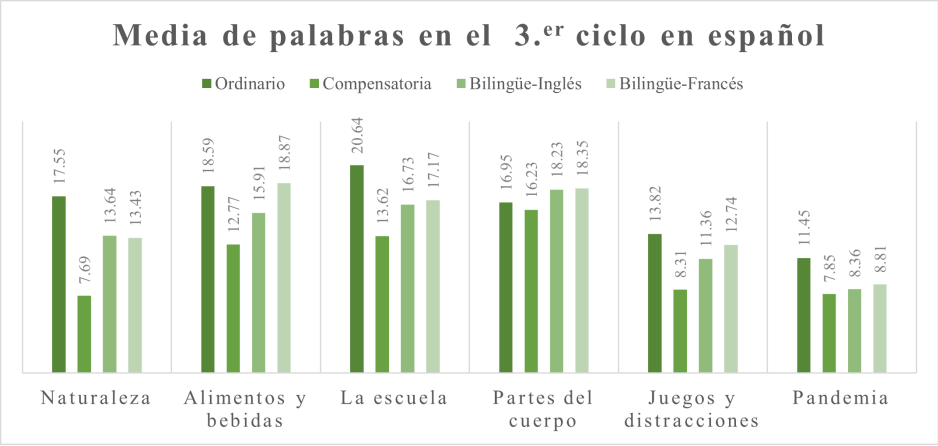


Gráfico 7. *Media de palabras en el 3.º ciclo en español*

En lengua extranjera, se evidencian cambios en las tendencias previas. El Gráfico 8 revela que los centros bilingües, tanto el de inglés como el de francés, presentan una media más alta en los centros de interés *Nature* y *Body parts*. Además, la diferencia entre el centro no bilingüe y el bilingüe-inglés en *Food and drinks* es de tan solo 0,05 palabras. A su vez, el centro de educación compensatoria sigue registrando la media más baja en todos los centros de interés, excepto en *Games*. La disparidad más notable se presenta en *School*, con una diferencia de 7,27 palabras entre el centro ordinario y el de educación compensatoria y una diferencia de 4,09 entre el centro ordinario y el bilingüe-inglés. Con excepción del centro de educación compensatoria, las medias más similares en todos los centros educativos se encuentran en los centros de interés *Nature* y *Pandemic*, donde la diferencia entre uno y otro es inferior a una palabra.

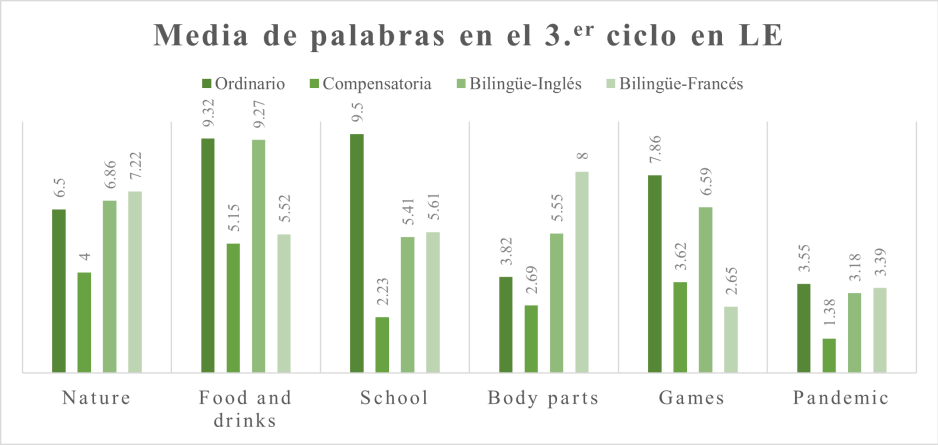


Gráfico 8. *Media de palabras en el 3.º ciclo en LE*

Al llegar al tercer ciclo, el cambio de tendencia previamente mencionado se confirma mediante los análisis estadísticos. Tanto en español como en lengua extranjera se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias porque el $p < 0,05$ (en español $p = 0,002$ y $F = 5,566$; en lengua extranjera $p = 0,004$ y $F = 4,771$).

ANOVA							
Ciclo			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Tercero	Total en español	Entre grupos	8937,630	3	2979,210	5,566	,002
		Dentro de grupos	46563,359	87	535,211		
		Total	55500,989	90			
	Total en lengua extranjera	Entre grupos	4288,168	3	1429,389	4,771	,004
		Dentro de grupos	26064,733	87	299,595		
		Total	30352,901	90			

Tabla 4. Prueba ANOVA de un factor del tercer ciclo

El Anexo III presenta los resultados de la prueba post-hoc de Bonferroni. Se constata que existen diferencias significativas entre el centro de educación compensatoria y el centro no bilingüe, así como el centro bilingüe-francés. Estos dos últimos presentan diferencias de 32,53 y 25,49 palabra más, respectivamente, que el centro de compensatoria.

En lengua extranjera se observa un patrón similar donde las diferencias significativas se encuentran entre el centro de educación compensatoria y el no bilingüe, así como con el bilingüe-inglés. Estos dos últimos presentan diferencias de 21,46 y 17,78 palabras más, respectivamente.

En la fase final, procedemos a la interpretación de los datos estadísticos por centros de interés en este ciclo. En español, no se observaron diferencias significativas en la prueba ANOVA de factor entre los centros no bilingüe, bilingüe-inglés y bilingüe-francés, ya que el $p > 0,05$ en todos los casos, por lo que se confirma la hipótesis nula de igualdad de medias. Además, el centro de educación compensatoria presenta diferencias significativas en todos los centros de interés, salvo en *Partes del cuerpo* y *Pandemia*.

En lengua extranjera, en *Food and drinks*, el centro bilingüe-francés tiene alrededor de 3,7 palabras más que el centro no bilingüe y el centro bilingüe-inglés. En *School*, el centro no bilingüe marca aproximadamente 4 palabras más sobre ambos centros bilingües. En *Body parts*, el centro bilingüe-francés registra 4,18 palabras más que el centro no bilingüe. En *Games*, el centro no bilingüe muestra 5,21 palabras más que el bilingüe-francés y el centro bilingüe-inglés 3,93 palabras más que el bilingüe-francés. En esta ocasión, el centro de compensatoria no registra diferencias significativas en los centros de interés *Nature* y *Pandemic*.

4. DISCUSIÓN

La finalidad de este trabajo era realizar un estudio cuantitativo del léxico disponible en el alumnado de Educación Primaria, tanto en español como en la primera lengua extranjera (LE). En relación con los resultados generales, en español se observa que el centro ordinario registra el promedio de palabras más alto en cuatro de los seis centros de interés, seguido por el bilingüe-francés, que supera al primero en *Alimentos y bebidas* y *Pandemia*. En contraste, el centro de educación compensatoria presenta el promedio más bajo en todos los casos. Estos resultados registran tendencias similares a las de Escudero *et al.* (2022).

En LE se aprecia que el centro ordinario mantiene el promedio más alto en cuatro de los seis centros de interés, aunque es superado por el centro bilingüe-francés en *Body parts* y *Pandemic*. El centro de compensatoria presenta el promedio más bajo en cuatro de los seis centros de interés, excepto en *Food and drinks* y *Games*. Las diferencias de promedio entre los centros varían en ambos casos, siendo más notables en *Naturaleza*, *Juegos y distracciones*, y menos en *Pandemia*.

A continuación, se procede al análisis de los resultados por ciclos, observando que la tendencia, tanto en el primer como en el segundo ciclo, es que el centro ordinario presenta un promedio de palabras más alto, tanto en español como en LE, en la mayoría de los centros de interés. No obstante, al llegar al tercer ciclo, esta tendencia experimenta un cambio, siendo los centros bilingües, concretamente el centro bilingüe-francés, los que lideran en español y en la LE, especialmente en los centros de interés que están vinculados estrechamente a las materias ANL. En aquellos casos donde no lo hacen, la diferencia es mínima, igual que ocurría en Escudero *et al.* (2022).

Al realizar la prueba ANOVA de un factor para cotejar si existen diferencias significativas según el tipo de centro educativo, se concluye que no se aprecian diferencias significativas en los totales de las medias de palabras en el tercer ciclo de Educación Primaria, ni en español ni en LE, entre el centro ordinario y los centros bilingües. Este hallazgo proporciona respuestas a los interrogantes planteados en relación con las creencias de algunos docentes sobre el plan bilingüe, quienes sostienen la posibilidad de una pérdida de vocabulario en las ANL (Esparza y Belmonte, 2019).

En relación con la segunda cuestión sobre si el alumnado escolarizado en la modalidad bilingüe presenta un léxico más amplio en la LE, los resultados de los análisis correspondientes al tercer ciclo indican que, en los centros de interés directamente relacionados con las ANL, como *Nature* y *Body parts*, los centros bilingües muestran una media más alta en comparación con el centro ordinario, aunque esta diferencia no alcanza significancia estadística. Contrariamente, esta disparidad no se observa en las áreas que no tienen una conexión directa en las materias ANL en los centros bilingües. Por ende, se insta a la comunidad investigadora a profundizar más en este aspecto para perfeccionar los planes bilingües. Este estudio confirma que las diferencias tienden a disminuir a medida que avanzan los ciclos, proporcionando una perspectiva valiosa para el desarrollo y ajuste continuo de los programas educativos bilingües, coincidiendo con las sugerencias planteadas por Trigo *et al.* (2021).

En contraste, la ausencia de un promedio más elevado en los centros bilingües, tanto en español como en LE, durante los ciclos correspondientes al alumnado más joven

se puede justificar mediante las observaciones de algunos académicos. Según Ardila (2012), uno de los efectos negativos del bilingüismo es la disminución de la fluidez verbal, particularmente en el ámbito semántico. Este fenómeno podría atribuirse al hecho de que los hablantes bilingües requieren más tiempo para seleccionar el idioma apropiado y cribar si una palabra específica pertenece a una u otra lengua. Costa *et al.* (2015) sostienen que los niños bilingües tienden a tardar más en recuperar términos de la memoria. Dado que la prueba de disponibilidad léxica tiene una duración limitada de dos minutos, esta dinámica puede resultar desfavorable para este grupo de estudiantes.

Adicionalmente, se ha comprobado que el alumnado del primer ciclo muestra un promedio de palabras considerablemente menor en lengua extranjera. Esto podría deberse a que se encuentran en la fase de adquisición de la lectoescritura. Según Jiménez Catalán (2016) la edad es un factor que ejerce una influencia significativa en la adquisición de una lengua extranjera, otorgando ventajas a los individuos mayores sobre los más jóvenes. Esta afirmación se respalda en la madurez cognitiva y la experiencia vital más amplia de los estudiantes mayores.

Como todo estudio, nos enfrentamos a ciertas limitaciones, una de ellas radica en la baja matriculación de estudiantes en la escuela compensatoria. Como se ha mencionado previamente, estas escuelas suelen tener una ratio más reducida debido a la normativa, y el factor de absentismo entre este alumnado contribuye a contar con un número limitado de informantes.

Además, es crucial tener en cuenta que los resultados también pueden depender del momento específico en el que se encuentre el docente en su programación. Aunque la recopilación de muestras se realizó en la misma época, la programación es un documento abierto y flexible que puede variar para ajustarse al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, si en el momento de la recogida de muestras los estudiantes están inmersos en una situación de aprendizaje específica relacionada con algunos de los centros de interés de la prueba, es probable que dispongan de un léxico más amplio y accesible en ese momento particular sobre ese centro de interés (Santos-Díaz, 2020). Como señala Samper (2009), el léxico disponible de un individuo guarda una estrecha relación con su realidad.

Extrapolando esta idea al contexto de los estudiantes, si durante la recopilación de muestras están participando en una situación de aprendizaje que aborda temas como las aficiones o deportes, ese grupo de alumnos será más productivo en el centro de interés *Juegos y distracciones* en comparación con otro grupo de estudiantes que estén trabajando en una temática diferente en ese momento. Desde esta perspectiva, podemos comprender por qué algunos colegios, como es el bilingüe-francés, presentan una media notablemente baja en el centro de interés *Games* en el tercer ciclo, en comparación con la que registra en el resto de los centros de interés y otros centros educativos, ya que es muy probable que estuvieran inmersos en otra temática y que esa la vieran a principio de curso o estaba pendiente de trabajar posteriormente.

Entre las líneas prospectivas que se desprenden de este estudio, se contempla la posibilidad de ampliar la investigación a la etapa de la Educación Secundaria. Al analizar la evolución desde el inicio de la Educación Primaria, se podría formular la hipótesis de que, al concluir la Educación Secundaria, los centros bilingües mostrarían una media de palabras más elevada tanto en español como en LE, cuestión

que coincidiría con los hallazgos de De la Montaña *et al.* (2023). Investigaciones anteriores con estudiantes de nivel universitario indican que aquellos que cursan la modalidad bilingüe presentan una ventaja en disponibilidad léxica en ambos idiomas en comparación con los que lo hacen exclusivamente en español (Herranz-Llácer, 2018; Santos-Díaz, 2020).

Además, consideramos fundamental profundizar y complementar este análisis cuantitativo con un enfoque cualitativo de los datos. Esto permitiría examinar el tipo de palabras que generan los informantes de los diferentes colegios, lo que posibilitaría determinar si hay centros educativos que emplean más tecnicismos que otros según su condición de bilingüe. Este enfoque cualitativo enriquecería la comprensión de las características específicas del léxico producido por los estudiantes en contextos educativos diversos.

5. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-COFIÑO, A. 2019. El Enfoque metodológico CLIL (Content and Language Integrated Learning) en la Enseñanza Primaria: Estudio Comparativo de su Implementación en un Centro Bilingüe y en un Centro con Sección Bilingüe. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 13(27): 32–54. <https://doi.org/10.26378/rmlael1327335>
- ARDILA, A. 2012. Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2): 99-114.
- BAKER, C. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- BOLARÍN-MARTÍNEZ, M. J., PORTO-CURRÁS, M. Y LOVA-MELLADO, M. 2021. ¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE. *Revista Electrónica Educare*, 25(2): 480-495. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.26>
- CASTRO-CASTIBLANCO, Y. M. Y ZULUAGA-VALENCIA, J. B. 2019. Evaluación de atención, memoria y flexibilidad cognitiva en niños bilingües. *Educación y Educadores*, 22(2): 167-186. ISSN: 0123-1294. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83460732001>
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CONSEJO DE EUROPA. 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- CONSEJO DE GOBIERNO DE 22 DE MARZO DE 2005. 2005. *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Consejería de Educación. Andalucía.
- COSTA, A., HERNÁNDEZ, M. Y BAUS, C. 2015. El cerebro bilingüe. *Mente y cerebro*, 71: 34-41.
- CUMMINS, J. 2009. Multilingualism in the English-language Classroom: Pedagogical Considerations. *TESOL Quarterly*, 43: 317–321.

DE LA MAYA, G. 2016. *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

DE LA MONTAÑA CONCHIÑA, J. L., DE LA MAYA RETAMAR, G. y LÓPEZ-PÉREZ, M. 2023. Conceptions of geography and history as school disciplines: an approach from lexical availability. *Front. Psychol.*, 14: 1263421. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1263421

ECHEVERRÍA, M. S., URZÚA, P. y FIGUEROA, I. 2005. *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Concepción: Universidad de Concepción.

ESCUDERO, R., SANTOS-DÍAZ, I. C., y TRIGO, 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>

ESPARZA, C. M. y BELMONTE, M. L. 2019. Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Complutenses de Educación*, 31: 251-260.

FERNÁNDEZ GÓMEZ, M. I. V. 2021. *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE*. Tesis de Maestría: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/73662>.

GARCÍA, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell.

GÓMEZ DEVÍS, M. B. 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. B. 2020. Léxico disponible de estudiantes bilingües: presencia e integración del español en el catalán de Valencia. En *Lengua, sociedad y cultura: estudios dedicados a Alberto Carcedo González*, pp. 185-204. Alicante: Universidad de Alicante.

GÓMEZ DEVÍS, M. B. 2021. Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25: 169-181. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.2021.25.10>

GÓMEZ DEVÍS, M. B. y HERRANZ, C. V. 2022. Léxico disponible de escolares de la etapa primaria o básica: bases y propuesta metodológicas. *Pragmalingüística*, 30: 183-204.

GÓMEZ-DEVÍS, M. B., GUERRA, M. y HERRANZ LLÁCER, C. V. 2023. Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del lexicon en las etapas iniciales de adquisición. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 96: 215-227.

GOUGENHEIM, G., MICHÉA, R., RIVENC, P. y SAVAUGEOT, A. 1964. *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

GRANADOS, A., LORENZO-ESPEJO, A. y LORENZO, F. 2022. Evidence for the interdependence hypothesis: a longitudinal study of biliteracy development in a CLIL/bilingual setting, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8): 3005-3021. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2001428>

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. y TOMÉ, C. 2017. Léxico disponible en primera y segunda lengua: Bases cognitivas. In Del barrio de la Rosa, F. (ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La Lexicología Aplicada a la Didáctica y a la Diacronía*, pp. 99–122. Edizioni Ca'Foscari: Venezia, Italy.

- HERRANZ-LÁCER, C. V. 2018. Comparación del léxico disponible. Español de futuros docentes que estudian en modalidad bilingüe y no bilingüe. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 149: 529-553.
- HIDALGO, M. 2019. El perfil léxico del manual de ELE Español Moderno 1 desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25: 233-257. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.233-257
- JIMÉNEZ-BERRIO, F. 2019. *Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros*. Pamplona: Eunsa, Ediciones de la Universidad de Navarra.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. 2016. Vocabulary profiles in English as a foreign language at the end of Spanish primary and secondary education. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54: 37-50.
- 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. 2013. *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe (2.ª ed.)*. Consejería de Educación
- LAMBERT, W. y TUCKER, R. 1972. *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- LÓPEZ MORALES, H. 2011. Una palabra inicial. En E. Trigo, *Dialectología y Cultura: el léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos*, pp. 15-21. Valencia: Aduana Vieja.
- López-Pérez, M., DE LA MONTAÑA, J. L., BRAVO, J. L. Y DE LA MAYA, G. 2023. Bilingual Science Lexicon of Pre-Serviced Primary School Teachers. *Education Sciences*, 13(5): 464. <https://doi.org/10.3390/educsci13050464>
- LOZANO, L. 2012. *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita*. Tesis de maestría. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARURI-ORELLANA, A. M., ALVARADO-ANDINO, P., RODRÍGUEZ-CAAMAÑO, A. A. Y DÍAZ- LÓPEZ, W.A. 2021. Bilingüismo: Ventajas y desventajas en relación con el desarrollo cognitivo. *Dominio De Las Ciencias*, 7(4): 1788-1797. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2201>
- PAREDES, F. 2012. Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/177>.
- PRADO, J. Y GALLOSO, M. V. 2008. *Léxico disponible de Huelva. Nivel 6o de Educación Primaria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Ródenas, J. A. 2016. *La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- SAMPER HERNÁNDEZ, M. 2009. *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.

- SAMPER PADILLA, J. A., BELLÓN, J. J. Y SAMPER HERNÁNDEZ, M. 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)*, pp. 27-141. Madrid-Frankfurt: IberoamericanaVervuert.
- SAMPER PADILLA, J. A., HERNÁNDEZ CABRERA, C. E. Y SAMPER HERNÁNDEZ, M. 2019. Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica». *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25: 139-163. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163>.
- Sánchez-SAUS, M. 2016. *Léxico disponible de los estudiantes de español como len-gua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SANTOS-DÍAZ, I. C. 2020. *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad*. Berlín: Peter Lang.
- TRIGO, E., SANTOS-DÍAZ, I. C. Y JIMÉNEZ-LÓPEZ, G. 2021. Comunicarse En La Escuela plurilingüe: La formación En Lengua Extranjera Del Futuro Profesorado. *Revista Latina De Comunicación Social*, 79: 53-75. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>.
- TRIGO, E., JARPA, M. Y MARAVER, R. 2022. Creencias y actitudes de docentes chilenos y españoles al enseñar escritura en la pandemia: un estudio contrastivo. *Educação e Pesquisa*, 48: 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248257816esp>
- TRIGO, E. Y SANTOS-DÍAZ, I. C. 2023. Virtual tools in the concept of reading of future teachers: a lexical exploration. *Texto Livre*, 16: e41798. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2023.41798>

ANEXO I. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en el primer ciclo

	Tipo de centro educativo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Léxico disponible en español en el primer ciclo	No bilingüe	Compensatoria (no bilingüe)	28,590*	4,618	,000	16,05	41,13
		Bilingüe inglés	12,778*	3,639	,005	2,89	22,66
		Bilingüe francés	7,590	3,249	,134	-1,23	16,41
	Compensatoria (no bilingüe)	No bilingüe	-28,590*	4,618	,000	-41,13	-16,05
		Bilingüe inglés	-15,813*	4,922	,012	-29,18	-2,44
		Bilingüe francés	-21,000*	4,641	,000	-33,61	-8,39
	Bilingüe inglés	No bilingüe	-12,778*	3,639	,005	-22,66	-2,89
		Compensatoria (no bilingüe)	15,813*	4,922	,012	2,44	29,18
		Bilingüe francés	-5,188	3,669	,971	-15,15	4,78
	Bilingüe francés	No bilingüe	-7,590	3,249	,134	-16,41	1,23
		Compensatoria (no bilingüe)	21,000*	4,641	,000	8,39	33,61
		Bilingüe inglés	5,188	3,669	,971	-4,78	15,15

	Tipo de centro educativo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Léxico disponible en lengua extranjera en el primer ciclo	No bilingüe	Compensatoria (no bilingüe)	14,675*	2,919	,000	6,74	22,61
		Bilingüe inglés	11,363*	2,301	,000	5,11	17,61
		Bilingüe francés	7,508*	2,054	,003	1,93	13,09
	Compensatoria (no bilingüe)	No bilingüe	-14,675*	2,919	,000	-22,61	-6,74
		Bilingüe inglés	-3,313	3,112	1,000	-11,77	5,14
		Bilingüe francés	-7,167	2,934	,103	-15,14	,80
	Bilingüe inglés	No bilingüe	-11,363*	2,301	,000	-17,61	-5,11
		Compensatoria (no bilingüe)	3,313	3,112	1,000	-5,14	11,77
		Bilingüe francés	-3,854	2,320	,607	-10,15	2,45
	Bilingüe francés	No bilingüe	-7,508*	2,054	,003	-13,09	-1,93
		Compensatoria (no bilingüe)	7,167	2,934	,103	-,80	15,14
		Bilingüe inglés	3,854	2,320	,607	-2,45	10,15

ANEXO II. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en el segundo ciclo

	Tipo de centro educativo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Léxico disponible en español en el segundo ciclo	No bilingüe	Compensatoria (no bilingüe)	28,183*	8,790	,013	4,25	52,12
		Bilingüe inglés	17,714*	5,217	,007	3,51	31,92
		Bilingüe francés	-4,854	5,771	1,000	-20,57	10,86
	Compensatoria (no bilingüe)	No bilingüe	-28,183*	8,790	,013	-52,12	-4,25
		Bilingüe inglés	-10,470	8,822	1,000	-34,49	13,55
		Bilingüe francés	-33,038*	9,161	,004	-57,98	-8,10
	Bilingüe inglés	No bilingüe	-17,714*	5,217	,007	-31,92	-3,51
		Compensatoria (no bilingüe)	10,470	8,822	1,000	-13,55	34,49
		Bilingüe francés	-22,568*	5,821	,002	-38,42	-6,72
	Bilingüe francés	No bilingüe	4,854	5,771	1,000	-10,86	20,57
		Compensatoria (no bilingüe)	33,038*	9,161	,004	8,10	57,98
		Bilingüe inglés	22,568*	5,821	,002	6,72	38,42

	Tipo de centro educativo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Léxico disponible en lengua extranjera en el segundo ciclo	No bilingüe	Compensatoria (no bilingüe)	23,917*	6,199	,002	7,04	40,80
		Bilingüe inglés	17,699*	3,680	,000	7,68	27,72
		Bilingüe francés	9,604	4,070	,128	-1,48	20,69
	Compensatoria (no bilingüe)	No bilingüe	-23,917*	6,199	,002	-40,80	-7,04
		Bilingüe inglés	-6,217	6,222	1,000	-23,16	10,72
		Bilingüe francés	-14,313	6,461	,182	-31,90	3,28
	Bilingüe inglés	No bilingüe	-17,699*	3,680	,000	-27,72	-7,68
		Compensatoria (no bilingüe)	6,217	6,222	1,000	-10,72	23,16
		Bilingüe francés	-8,095	4,105	,318	-19,27	3,08
	Bilingüe francés	No bilingüe	-9,604	4,070	,128	-20,69	1,48
		Compensatoria (no bilingüe)	14,313	6,461	,182	-3,28	31,90
		Bilingüe inglés	8,095	4,105	,318	-3,08	19,27

ANEXO III. Resultados de la prueba post hoc Bonferroni en el tercer ciclo

	Tipo de centro educativo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Léxico disponible en español en el tercer ciclo	No bilingüe	Compensatoria (no bilingüe)	32,538*	8,320	,001	10,00	55,08
		Bilingüe inglés	14,773	7,171	,257	-4,65	34,20
		Bilingüe francés	7,043	7,092	1,000	-12,17	26,26
	Compensatoria (no bilingüe)	No bilingüe	-32,538*	8,320	,001	-55,08	-10,00
		Bilingüe inglés	-17,766	8,320	,216	-40,30	4,77
		Bilingüe francés	-25,495*	8,252	,017	-47,85	-3,14
	Bilingüe inglés	No bilingüe	-14,773	7,171	,257	-34,20	4,65
		Compensatoria (no bilingüe)	17,766	8,320	,216	-4,77	40,30
		Bilingüe francés	-7,729	7,092	1,000	-26,94	11,48
	Bilingüe francés	No bilingüe	-7,043	7,092	1,000	-26,26	12,17
		Compensatoria (no bilingüe)	25,495*	8,252	,017	3,14	47,85
		Bilingüe inglés	7,729	7,092	1,000	-11,48	26,94

	Tipo de centro educativo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Léxico disponible en lengua extranjera en el tercer ciclo	No bilingüe	Compensatoria (no bilingüe)	21,469*	6,277	,006	4,46	38,47
		Bilingüe inglés	3,682	5,410	1,000	-10,98	18,34
		Bilingüe francés	8,154	5,351	,790	-6,34	22,65
	Compensatoria (no bilingüe)	No bilingüe	-21,469*	6,277	,006	-38,47	-4,46
		Bilingüe inglés	-17,787*	6,277	,035	-34,79	-,78
		Bilingüe francés	-13,314	6,227	,214	-30,18	3,55
	Bilingüe inglés	No bilingüe	-3,682	5,410	1,000	-18,34	10,98
		Compensatoria (no bilingüe)	17,787*	6,277	,035	,78	34,79
		Bilingüe francés	4,472	5,351	1,000	-10,02	18,97
	Bilingüe francés	No bilingüe	-8,154	5,351	,790	-22,65	6,34
		Compensatoria (no bilingüe)	13,314	6,227	,214	-3,55	30,18
		Bilingüe inglés	-4,472	5,351	1,000	-18,97	10,02