

## EL CONOCIMIENTO DEL LÉXICO DISPONIBLE EN INGLÉS COMO L2 EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

CRISTINA V. HERRANZ-LLÁCER\*  
Universidad Rey Juan Carlos

MIGUEL ÁNGEL MARCOS CALVO\*\*  
Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo valorar si el léxico disponible en inglés, como L2, se beneficia del conocimiento de otras lenguas extranjeras (L3) favoreciendo el aumento del léxico disponible en lengua inglesa. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo a partir de una encuesta asociativa con el propósito de comparar el léxico evocado por los estudiantes de primero de secundaria y primero de bachillerato a partir de seis centros de interés. Para poder calcular si existían diferencias se contó con el cálculo del índice de disponibilidad léxica, el índice de compatibilidad y se elaboraron una serie de grafos. Así, con una muestra de 184 informantes, de los que 92 afirmaron conocer otras lenguas, se ha obtenido que los estudiantes que afirman conocer una tercera lengua extranjera evocan un mayor número de palabras (12,5 frente a 9,3) y vocablos (2,7 frente a 2,1), pudiéndose afirmar que esta variable influye positivamente.

PALABRAS CLAVE: disponibilidad léxica, L2, L3, secundaria, bachillerato.

### *KNOWLEDGE OF AVAILABLE LEXICON IN ENGLISH AS L2 IN SECONDARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS*

*Abstract: This article assesses whether the lexicon available in English, as L2, benefits from the knowledge of other foreign languages (L3) by increasing the lexicon available in English. To this end, a qualitative research study was conducted using an associative survey to compare the lexicon evoked by students in the first year of secondary school and the first year of high school from six centers of interest. To ascertain whether there were differences, we calculated the lexical availability index, the compatibility index and we created a series of*

\* Para correspondencia, dirigirse a: Cristina V. Herranz-Llácer (cristina.herranz@urjc.es).

\*\* Para correspondencia, dirigirse a: Miguel Ángel Marcos Calvo (miguel.marcos@urjc.es).

*graphs. A sample of 184 informants was used, of whom 92 claimed to know other languages. The results showed that students who claimed to know a third foreign language evoked a greater number of words (12.5 vs. 9.3) and vocabulary (2.7 vs. 2.1). This variable has a positive influence.*

*Keywords: vocabulary availability, L2, L3, secondary school, high school.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge por el interés de conocer si el conocimiento de terceras lenguas (distintas del inglés como L2 y el español como L1) influye positivamente en el conocimiento que se tiene sobre la L2 (inglés). Así, se ha desarrollado una investigación de disponibilidad léxica (DL) a partir de seis centros de interés (*Food and Drink, School: furniture and materials, Animals, Teachers, New Technology y Education*). De esta forma, se quiere averiguar si, como ya se ha visto con la L1, el conocimiento de varios idiomas presenta un mayor número de vocablos en la lengua analizada (Marcos Calvo *et al.*, 2022).

La adecuación de la DL (Disponibilidad Léxica) para este tipo de trabajos es ya indiscutible. La DL es un campo de trabajo de la lingüística aplicada destinada a identificar las palabras que pueden considerarse de uso real de una comunidad de habla específica lo que aporta un gran valor al propósito de este estudio. En concreto, desde la perspectiva de la psicolingüística el hecho de considerar una palabra disponible se da por la relación creada entre una palabra y el resto dentro de su categoría semántica (Gómez-Devís & Cepeda Guerra, 2022). De esta forma, un centro de interés (CI) no solo recoge un número de palabras concretas –fundamental para conocer el conocimiento léxico de una lengua– sino que permite visualizar (a partir de grafos) las relaciones asociativas entre las distintas unidades léxicas y el tipo de vínculos existentes (Gómez-Devís, 2020; Hernández Muñoz & Tomé Cornejo, 2017; Sánchez-Saus Laserna, 2019; Santos Díaz, 2017).

De este modo, se podría asumir que los resultados obtenidos en este artículo permitirán valorar la evolución del léxico de secundaria a bachillerato y que, como ya hicieron Cepeda Guerra *et al.* (2014); Gómez-Devís (2021) o Mahecha Mahecha & Matéus Ferro (2020), se podrá desarrollar un análisis de corte cognitivo que permita entender el conjunto de relaciones que se establecen entre las distintas unidades. Así, la investigación en DL “comprende, de un lado, el conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad y, de otro, se refiere a la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito” (Gómez-Devís & Cepeda Guerra, 2022, p. 109).

Atendiendo a lo anterior, el objetivo de esta investigación es valorar si el léxico disponible en inglés, como L2, se beneficia del conocimiento de otras lenguas extranjeras favoreciendo el aumento del léxico disponible en lengua inglesa en estudiantes de primero de secundaria y primero de bachillerato. Para ello, se ha contado con un total de 184 informantes de los cuales 92 afirmaron conocer terceras lenguas. Este objetivo resulta relevante si se tiene en cuenta que vivimos en un mundo global en el que cada vez es más necesario conocer y manejar adecuadamente no solo tu propia

lengua, sino también segundas e incluso terceras lenguas. Siendo en la actualidad –el conocimiento de lenguas– uno de los grandes valores educativos.

Esta línea de investigación, DL y estudio de una L2, está cada vez más en boga. Por ejemplo, desde los inicios la DL estuvo ligada a los estudios centrados en el Español como Lengua Extranjera (Carcedo González, 1999; 2000) y estos han continuado hasta la actualidad. De ellos, algunos de los más recientes podrían ser el de Nalesso (2022), Palapanidi (2024) o Sánchez-Saus Laserna y Álvarez Torres (2024). Continuando con el estudio de lenguas extranjeras, otra que ha recibido una amplia atención es el inglés. Aquí, podrían mencionarse los trabajos de de la Maya Retamar y López Pérez (2021), Jiménez Catalán (2022, 2023) o Jiménez Catalán y Canga Alonso (2019). Por último, el francés también ha sido atendido en los estudios de DL como en De la Maya Retamar (2015) y Santos Díaz (2017, 2018).

## 2. METODOLOGÍA

La investigación que se presenta es de carácter cualitativo de diseño no experimental a partir de una encuesta de carácter asociativo. El objetivo ha sido mostrar la realidad de los informantes encuestados y no necesariamente extrapolar estos resultados al resto de la población. Para este estudio se han traído los resultados de seis centros de interés: *Food and Drink*, *School: furniture and materials*, *Animals*, *Teachers*, *New Technology* y *Education*. Los tres primeros corresponden al repertorio que podría clasificarse como clásico o tradicional de las áreas temáticas propuesto por Gougenheim *et al.* (1956). Sin embargo, los tres últimos no entrarían dentro de la propuesta original. Específicamente, *Teachers* tiene como propósito recoger y conocer la percepción que tienen los estudiantes de sus propios docentes. Esta área ha sido ya trabajada en estudios como el de Herranz-Llácer & Marcos-Calvo (2022). *New Technology* estudiado también, por ejemplo, por Ávila Muñoz & Santos Díaz (2019) y con él se pretende entender el conocimiento de los jóvenes sobre esta realidad. Por último, *Education* incorporado también en los trabajos de Herranz-Llácer (2018) o Quintanilla Espinoza & Salcedo Lagos (2019) que ya plantearon el estudio de esta realidad de forma independiente a *La escuela: muebles y materiales*.

### 2.1. Procedimiento

Una vez obtenida la autorización correspondiente de los centros educativos para poder acudir a las aulas a recoger los datos, los investigadores acudieron a cada uno de ellos y administraron la encuesta creada *ad hoc* en una única sesión.

La estructura de la prueba fue la siguiente. La primera página contenía las instrucciones, que se explicaron igualmente de forma oral. A continuación, la primera sección recogía la información sociodemográfica de los encuestados. Esta sección se fue contestando conjuntamente para poder resolver las dudas que fuesen surgiendo. Por último, la segunda parte correspondía con la encuesta de DL que fue respondida de forma grupal, pero individualmente y sin posibilidad de preguntar o comentar las respuestas. El tiempo dedicado para cada área fueron dos minutos y la consigna inicial

para cada uno de los centros de interés fue la siguiente: “Por favor, escribe todas las palabras que te vengan a la mente en relación con [nombre del centro de interés]. Ten en cuenta que no hay palabras buenas o malas, adecuadas o inadecuadas y no dejes de escribir ninguna por temor a que sea incorrecta, malsonante o tengas dudas ortográficas. Todas las respuestas son válidas”.

Una vez recogidas las respuestas se registró el corpus completo (incluyendo faltas ortográficas, errores, etc.). Posteriormente, se procedió a su edición. Esta se realizó siguiendo las normas preestablecidas en el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica descritas por Samper Padilla (1998). Igualmente, en caso de duda se trató de mantener, como ya hizo Fernández Juncal (2013), toda la información posible con el propósito de reflejar la realidad lo máximo posible.

En el momento que se tuvo el corpus editado se utilizaron las herramientas Microsoft Excel (programación a partir de macros – Lenguaje VBA) para obtener los cálculos del índice de disponibilidad léxica (IDL) creada a partir de la fórmula estadística de (López Chávez & Strassburger Frías, 2000) y el índice de cohesión de (Echeverría, 1991). A estos análisis, se han incorporado grafos generados por el programa LexPro creado a partir del proyecto *DispoGram: la disponibilidad gramatical en español* (<https://dispogram.usal.es/lexpro/>).

## 2.2. Descripción de los informantes

Se contó con un total de 184 informantes. Todos ellos de centros de carácter concertado privado y bilingües en inglés. De estos, el 48,4 % eran varones y el 51,6 % mujeres. En relación con el curso académico de los encuestados el 53,8 % se encuentran en primero de secundaria y el 46,2 % en primero de bachillerato.

Finalmente, sobre la variable de estudio: conocimiento de terceras lenguas – diferentes del inglés–el 52,2 % afirma conocer una L3 entre las que destaca el francés, alemán o italiano (Figura 1). Por su parte, el 47,8 % indica no tener conocimientos de una tercera lengua extranjera.

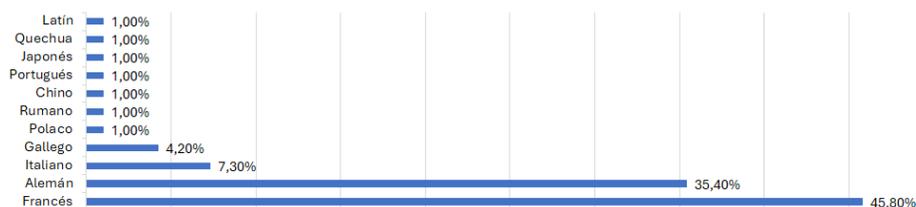


Figura 1. Conocimiento de una L3

Es importante indicar que el hecho de que la variable de estudio presente un tamaño similar resulta relevante porque como indicaron Borrego Nieto & Fernández Juncal (2003) el número de informantes influye de forma directa en los resultados de DL.

### 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados de este artículo quedarán distribuidos en dos apartados principales, el primero relacionado con los resultados a nivel general en los que se describirán brevemente el corpus y el segundo, con los resultados específicos para la variable de estudio (conocimiento de una L3). Asimismo, se incluyen los inventarios léxicos, ordenados por el IDL con las unidades que han presentado un porcentaje de aparición del 40 % o superior por entender que son los más representativos.

#### 3.1. Resultados generales

El corpus recogido está compuesto por un total de 16 142 (= 22,9 palabras por informante) y un total de 2716 vocablos (Figura 2). Si se atienden a los datos recogidos, el centro de interés *Education* representa el que mayor porcentaje de vocablos frente a su corpus tiene (36,3 %), seguido de *Teachers* (28 %), *New Technology* (24,8 %), *School: furniture and materials* (13 %), *Food and Drinks* (10,9 %) y, por último, *Animals* (8,6 %). Esto no parece casual, sino que la categoría del centro de interés podría estar incidiendo directamente en las respuestas evocadas por parte de los informantes (Sánchez-Saus Laserna, 2019). Así, en este caso, a menor especificidad del estímulo (nombre del CI) se obtienen respuestas más diversas y amplias lo que concuerda de forma directa con los índices de cohesión obtenidos (Tabla 1).

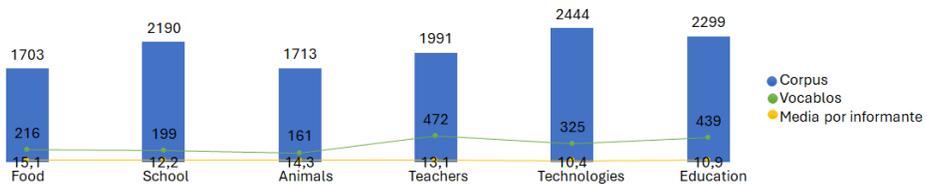


Figura 2. Descripción del corpus general

Education	Teachers	New Technology	School: furniture and materials	Food and Drinks	Animals
0,01491	0,01868	0,01989	0,04194	0,05010	0,06310

Tabla 1. Índice de Cohesión ordenador de menor a mayor

#### 3.2. Resultados por variable de estudio: conocimiento de una L3

El corpus para los informantes que han afirmado conocer una tercera lengua está compuesto por un total de 9630 palabras (= 12,5 palabras) y 2088 vocablos (Figura 3). Si se observan los datos obtenidos, se repite el mismo orden respecto a la proporción de vocablos aparecidos y el índice de cohesión obtenido (Tabla 2): *Education* (42,1 %), *Teachers* (37,4 %), *New Technology* (32,4 %), *School: furniture and materials* (17 %), *Food and Drinks* (14,9 %) y, *Animals* (11,7 %).

En el caso de los informantes que han indicado no conocer una L3, el tamaño del corpus ha sido de 6513 palabras (= 9,3 palabras) y 1505 vocablos (Figura 4). En esta ocasión, la proporción de vocablos varía respecto al corpus general y al corpus del grupo que sí conoce una L3. Sin embargo, el orden del índice de cohesión se mantiene (Tabla 2): *Food and Drinks* (47 %), *School: furniture and materials* (36,2 %), *Animals* (30,8 %), *Teachers* (23,1 %), *New Technology* (18,4 %) y *Education* (17 %).

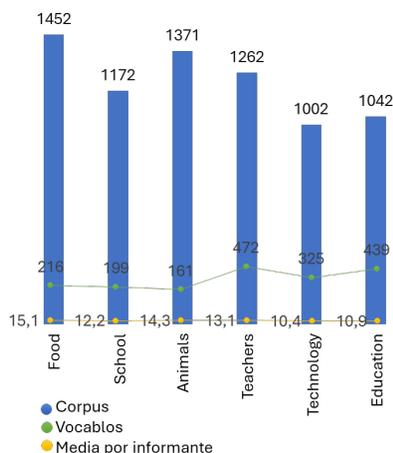


Figura 3. Descripción del corpus de los informantes que afirman conocer una L3

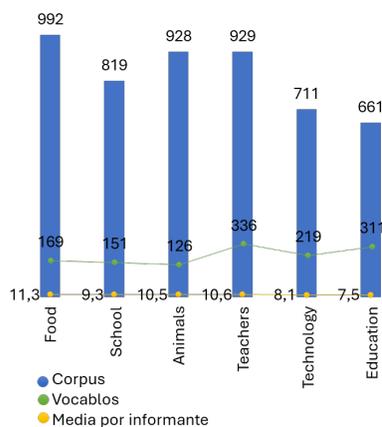


Figura 4. Descripción del corpus de los informantes que afirman no conocer una L3

	Education	Teachers	New Technology	School: furniture and materials	Food and Drinks	Animals
L3: sí	0,02459	0,02661	0,02980	0,06135	0,07030	0,08870
L3: no	0,02412	0,03157	0,03357	0,06163	0,06670	0,08369

Tabla 2. Índice de Cohesión

### 3.2.1. Food and Drink

En el centro de interés *Food and Drink* se han recogido en la Tabla 3 las palabras que aparecen en el corpus de cada una de las agrupaciones con una aparición del 40 % o superior. De ellas, *water* y *Coca-Cola* aparecen tanto en el grupo que conoce una L3 como en los que no. De esta forma, no resulta extraño que el nodo *water* actúe al mismo tiempo como nodo sumidero con un alto grado de atracción para otras palabras y como nodo fuente con un alto grado de salida hacia otros nodos.

Comparando ambos grupos (figuras 5 y 6), se aprecia cómo se pueden recoger las mismas familias, dentro de los grafos. Sin embargo, todas ellas están mucho más desarrolladas en aquellos que conocen una L3, frente a los que no. Por ejemplo, en



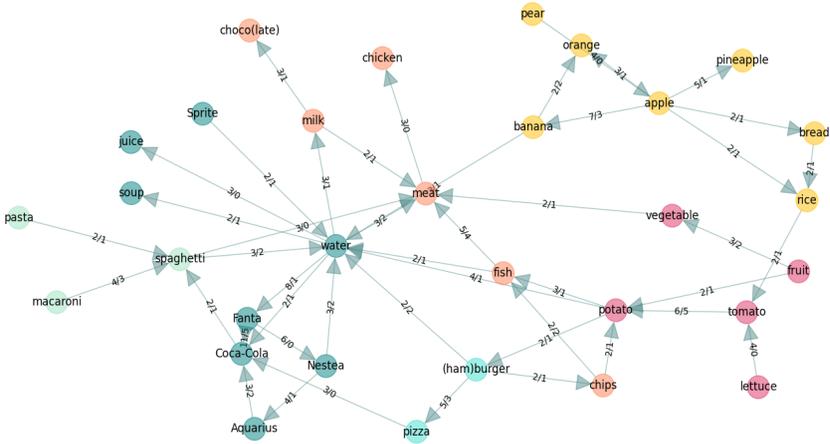


Figura 6. Food and Drink L3: no [umbral de aparición: 5; Nodos por grado: 0; Poda: 2]

3.2.2. School: furniture and materials

Para el CI School: furniture and materials se aprecia cómo las cinco palabras con mayor porcentaje de aparición de aquellos que no conocen una L3 son compartidas por los que sí conocen una tercera lengua extranjera (Tabla 4) y pencil case, (ball) pen y pencil para los que no declaran conocer una L3 (Figura 8). Estas palabras, además, se clasifican en ambos grafos dentro de la misma familia en la que pencil actúa como nodo atrayente de otras palabras.

Observando ambos grupos se aprecia cómo la Figura 7 es mucho más poblada que la 8. En ella, se encuentra la agrupación más relacionada con el mobiliario (chair, table, desk, etc.), material de papelería (pencil, ruler, rubber, etc.), material de estudio (notebook, book, student book, etc.).

L3: sí			L3: no		
	IDL	% APARICIÓN		IDL	% APARICIÓN
pencil	0,673708151	88,5%	pencil	0,609022113	81,8%
chair	0,511905806	74,0%	chair	0,486362074	64,8%
book	0,39228486	69,8%	(ball) pen	0,314327113	51,1%
pencil case	0,363163802	57,3%	book	0,274067492	53,4%
(ball) pen	0,356699199	54,2%	pencil case	0,255962443	43,2%
notebook	0,2527092	49,0%			
tablet	0,279438536	42,7%			
blackboard	0,22910122	42,7%			

Tabla 4. School: furniture and materials - diccionario



Atendiendo a los grafos, las figuras 9 y 10 reflejan cómo hay una agrupación de animales que podrían clasificarse como roedores (*mouse, rat, hamster*) y de forma añadida se incluye conejo (*rabbit*). En el primer caso (conocedores de una L3), funciona como forma de entrada/salida a la familia de los roedores. Sin embargo, en el segundo (Figura 10), aunque *hámster* y *rabbit* están conectados, *mouse* no lo está con ninguno de ellos.

Otra agrupación evidente dentro de ambos grafos es la correspondiente a animales de granja. En el caso de la Figura 9 aparecen *duck, chicken, cow, horse, pig, sheep* y *goat*, mientras que estas quedan reducidas a *cow, horse* y *pig* en la Figura 10. Respecto a los animales acuáticos, aquellos que no conocen una L3 presentan de forma relacionada las palabras *fish, shark, whale* y *dolphin*. No obstante, aquellos que conocen una L3 escriben dichas palabras, añaden otras, y las ordenan de manera distinta: *dolphin, shark* y *whale* (animales acuáticos que podrían catalogarse como grandes) y, de forma separada, *fish* y *octopus*. La tercera gran agrupación tiene relación con los animales que pueden verse en los zoológicos, safaris, etc. en el grupo que conoce una L3 esta relación está compuesta por un total de doce palabras (*lion, leopard, giraffe, zebra, monkey, gorilla, panther, snake, tiger, cocrodriile, hippo(potamus)* y *elephant*), familia que se ve reducida a ocho (*lion, giraffe, zebra, monkey, snake, tiger, cocrodriile* y *elephant*).

L3: sí			L3: no		
	IDL	% APARICIÓN		IDL	% APARICIÓN
dog	0,739341407	87,5%	dog	0,739947535	87,5%
cat	0,703680491	86,5%	cat	0,704863365	86,4%
lion	0,462184626	61,5%	lion	0,521686431	70,5%
tiger	0,350486686	52,1%	tiger	0,380963726	54,5%
fish	0,330683309	54,2%	fish	0,261158306	44,3%
elephant	0,326563825	50,0%			
bird	0,324659138	54,2%			
snake	0,313138206	52,1%			
horse	0,287991567	43,8%			
giraffe	0,252351488	42,7%			

Tabla 5. *Animals - diccionario*

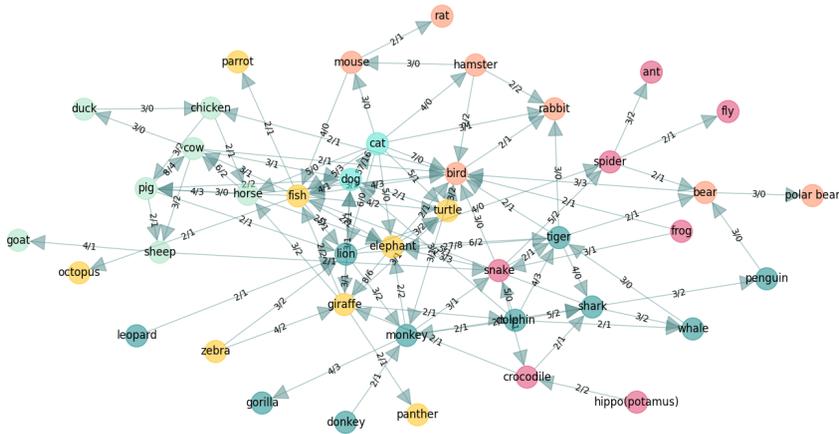


Figura 9. *Animals L3: sí* [umbral de aparición: 5; Nodos por grado: 0; Poda: 2]

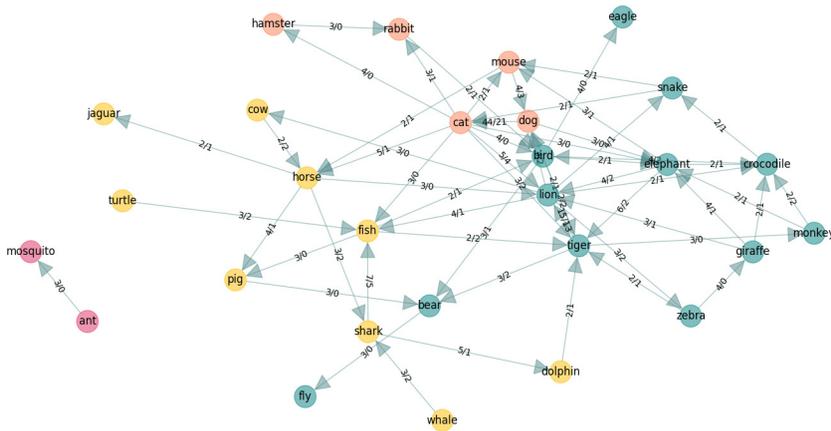


Figura 10. *Animals L3: no* [umbral de aparición: 5; Nodos por grado: 0; Poda: 2]

### 3.2.4. Teachers

En el caso del área asociativa de profesores (Tabla 6), tan solo hay una palabra que aparece dentro del porcentaje de aparición del 40 % o superior (*math(ematic)s*). Este CI muestra un comportamiento que puede resultar llamativo en relación con el tipo de palabras evocadas. Así, se ve claramente la agrupación de nombres propios de profesores/as que han tenido los estudiantes (los nombres aparecen tachados para salvaguardar la identidad de los docentes) y las asignaturas que imparten estos mismos docentes (figuras 11 y 12).

En relación con los nombres propios se ha visto necesario detectar en verde los nombres de los varones (que únicamente aparecen en el grafo los de aquellos que no

conocen una L3 y generalmente aparece nombrados Mr. XXX [apellido]) y en naranja los de las mujeres. Los nombres de las profesoras aparecen fundamentalmente en el grafo de aquellas personas que afirman conocer una L3 y son nombradas únicamente con el nombre de pila.

L3: sí			L3: no	
	IDL	% APARICIÓN	IDL	% APARICIÓN
math(ematic)s	0,339669696	41,7%		

Tabla 6. Teachers - diccionario

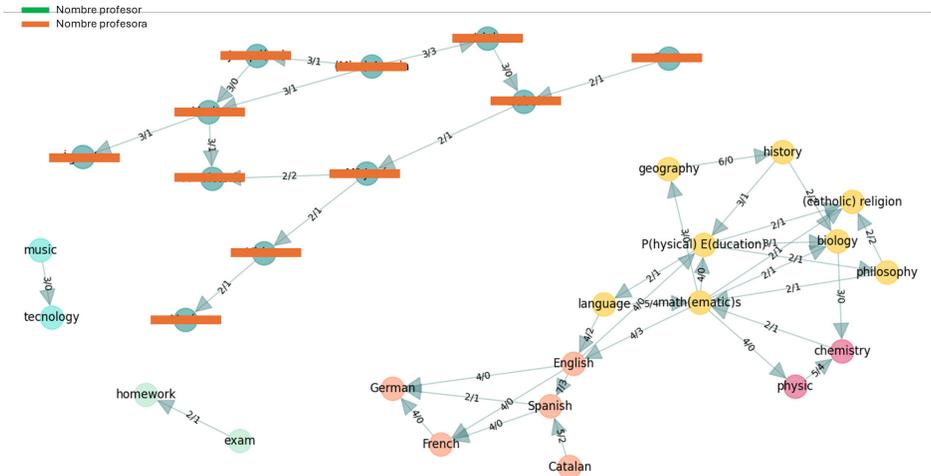


Figura 11. Teachers L3: sí [umbral de aparición: 5; Nodos por grado: 0; Poda: 2]

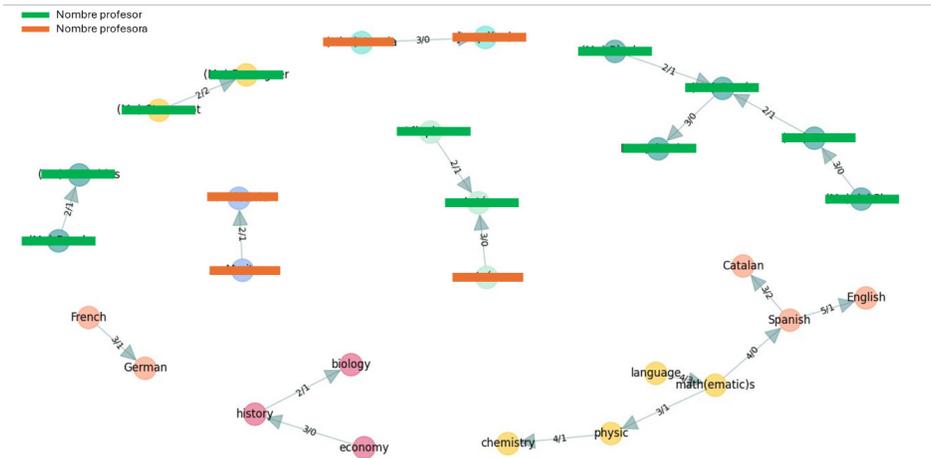


Figura 12. Teachers L3: no [umbral de aparición: 5; Nodos por grado: 0; Poda: 2]



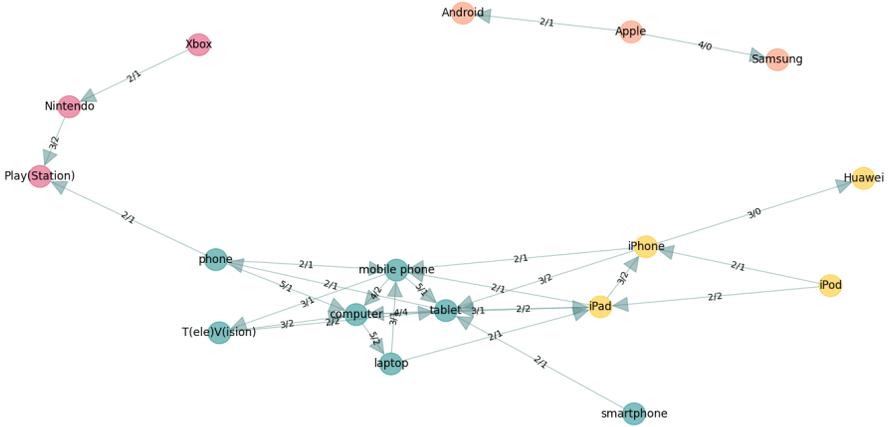


Figura 14. *New Technology L3: no* [umbral de aparición: 5; Nodos por grado: 0; Poda: 2]

3.2.6. Education

El último centro de interés analizado es educación (Tabla 8) y respecto al porcentaje de aparición por encima del 40 % solo se localiza la palabra *teacher*. La amplitud del área se ve reflejada, igualmente, en los grafos (figuras 15 y 16), dado que aparecen muchas familias independientes unas de otras. No obstante, ambas agrupaciones comparten la temática interna del área, aunque, en el caso de aquellos que conocen una L3 el número de palabras es mucho más numeroso:

- Niveles académicos como *secondary* y *primary* o *school, university, high school* y en el caso de los que conocen una L3 se añade *college*.
- Idiomas: *English, Spanish, Catalan* a la que se añade *French* en el caso de la Figura 15.
- Asignaturas: *history, science, language, etc.*
- En ambos grupos aparece la palabra *parents* relacionado con *teacher*.
- En el caso del grupo que indica no conocer una L3, aparece la valoración *bad* y *good* y la relación *learn* y *study*.
- Por su parte, en el grupo que sí conoce una L3 aparece el carácter del centro escolar: *concerted, public* y *private*.

L3: sí			L3: no		
	IDL	% APARICIÓN		IDL	% APARICIÓN
teacher	0,335581103	41,7%			

Tabla 8. Education- diccionario

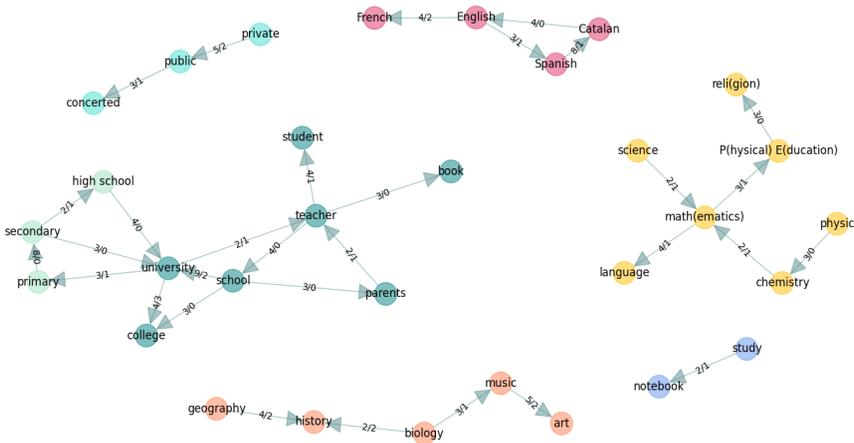


Figura 15. Education L3: sí [umbral de aparición: 5; Nodos por grado: 0; Poda: 2]

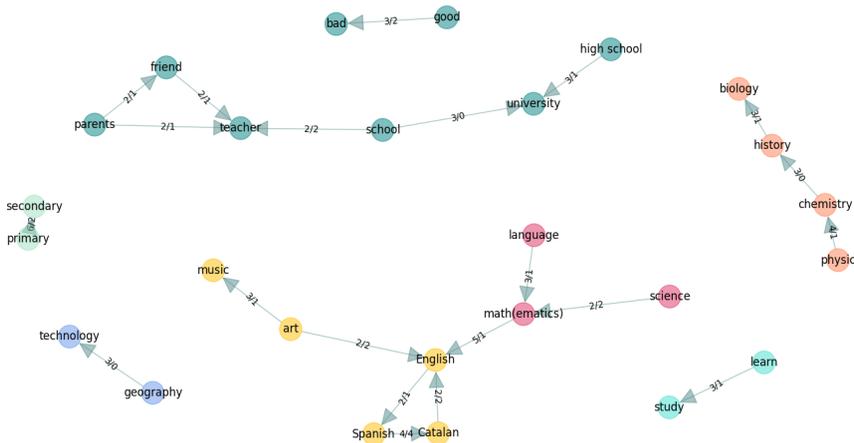


Figura 16. Education L3: no [umbral de aparición: 5; Nodos por grado: 0; Poda: 2]

#### 4. CONCLUSIONES

Al inicio de esta investigación la pregunta planteada fue si la lengua inglesa, como L2, se vería beneficiada por el conocimiento de una tercera lengua en el caso de los estudiantes de primero de secundaria y primero de bachillerato. En este sentido, se considera que el objetivo principal de este artículo se ha visto alcanzado dado que, de forma clara, se puede responder que el conocimiento de una L3 beneficia a la L2.

En todos los casos (corpus, vocablos y medias) el grupo que afirmó conocer una tercera lengua ha obtenido un mayor número de palabras (Figura 17), lo que hace una media de 376,83 palabras que no fueron evocadas por aquellos que no conocen una L3.

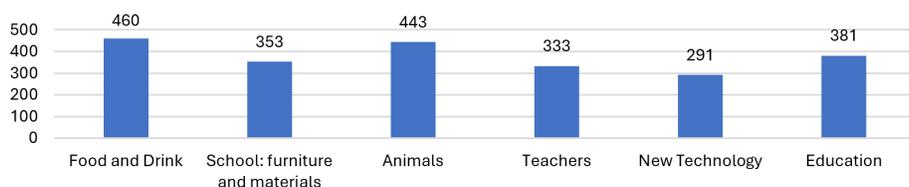


Figura 17. Diferencia en el tamaño del corpus a favor de los que conocen una L3

No obstante, aunque en número la diferencia resulta evidente, en el detalle hay muchas similitudes entre el léxico de ambos grupos. Es decir, ambos evocan en inglés el mismo tipo de palabras y familias. La principal diferencia radica en el número y detalle. Así, en:

- *Food and Drink*: la principal diferencia se ubica en que el grupo que no conoce una L3 no escribe ninguna palabra relacionada con bebidas alcohólicas. Esto hace que nos preguntemos si este tipo de palabras realmente se evocan cuando ya se han ido indicando todas las que podrían denominarse como esperadas y solo en aquellos casos en los que se tiene una mayor soltura en el conocimiento del vocabulario se llegan a escribir palabras de esta categoría o familia.
- *School: furniture and materials*: ambos grupos registran unidades léxicas relacionadas con el mobiliario de la clase (que suele ser lo que ven en ese momento), material de papelería (lo que tienen encima de la mesa y/o en el estuche) y material de estudio.
- *Animals*: como viene siendo habitual las palabras más disponibles fueron las correspondientes a perro y gato y, luego, se encontraron familias relacionadas con animales de granja, acuáticos y de los que podrían denominarse como de safari o zoológico. La principal diferencia localizada entre los grupos está relacionada con la división de los animales acuáticos ‘grandes’ que marcan aquellos que conocen una L3.
- *Teachers*: Ante las dos grandes divisiones del grafo (asignaturas y nombres de docentes) este apartado va a focalizarse en los nombres propios por lo sorprendente del resultado. Atendiendo a los grafos (figuras 11 y 12) se aprecia claramente cómo los nombres de las mujeres (en los que emplean únicamente el nombre de pila) son evocados, fundamentalmente, por los que conocen una L3. Sin embargo, los nombres de los varones (generalmente nombrados con Mr. XXX) son de aquellos que declaran no conocer una L3. ¿Esto podría llevarnos a pensar que las mujeres enseñan mejor las lenguas o que el sentimiento de cercanía facilita su adquisición? ¿Relacionamos, de alguna forma, a la mujer con el lenguaje? Estas sin duda son preguntas que se querrán analizar en detalle en estudios futuros.

- *New Technology*: la principal conclusión que se puede obtener en esta área asociativa tiene que ver con el *hardware* y los dispositivos. Los estudiantes (independientemente del grupo en el que se encuentren) relacionan las nuevas tecnologías con dispositivos electrónicos físicos.
- *Education*: Este centro de interés muestra poca interrelación entre las distintas familias del grafo. De esta forma, la división de este puede hacerse en cuatro secciones: niveles académicos, lenguas, asignaturas y tipo de centro escolar.

Con los resultados obtenidos se considera, en relación con el conocimiento de una L3, que aquellos que afirman conocerla, al menos en esta investigación, muestran una ventaja en disponibilidad léxica en comparación con aquellos que no conocen más de dos lenguas. En la bibliografía científica esto puede argumentarse por la consideración de esfuerzo añadido que estos estudiantes deben realizar a la hora de aprender una tercera lengua, lo que les aportaría un vocabulario mayor (Mora Ramos, 2014). En este mismo sentido, Ardila (2012) pone de manifiesto cómo el esfuerzo cognitivo que se realiza en la adquisición de nuevo vocabulario permitiría al estudiante mostrarse más abierto a aprender nuevo vocabulario y, así, se facilitaría el uso de estrategias cognitivas relacionadas con los niveles de la lengua.

Finalmente, nos gustaría destacar que este artículo busca mostrar los resultados de un grupo determinado de estudiantes —aunque numeroso—, lo que implica que el deseo de este estudio no es extrapolar los resultados al resto de la población, sino mostrar una realidad concreta, en un momento específico.

## 5. REFERENCIAS

- ARDILA, A. 2012. Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 252: Art. 2.
- ÁVILA MUÑOZ, A. M., & SANTOS DÍAZ, I. C. 2019. Observación de la brecha tecnológica generacional desde el prisma de la disponibilidad léxica. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25: 259-292. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.259-292>
- BORREGO NIETO, J., & FERNÁNDEZ JUNCAL, M. DEL C. 2003. ¿En qué cambia la universidad la disponibilidad léxica de los preuniversitarios? En F. Moreno Fernández, J. A. Samper Padilla, M. Vaquero, M. L. Gutiérrez Araus, C. Hernández Alonso, F. Gimeno Menéndez, & H. López Morales (Eds.), *Lengua, variación y contexto: Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Vol. 1, pp. 167-178. Arco Libros.
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. 1999. Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, pp. 465-472.
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. 2000. *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: El caso finlandés estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición*, pp. 347. Turun Yliopisto.
- CEPEDA GUERRA, M., GRANADA AZCÁRRAGA, M., & POMES CORREA, M. 2014. Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*, 30: 166-181. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112014000200010>

- 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.
- DE LA MAYA RETAMAR, G., & López Pérez, M. 2021. Léxico disponible en inglés de maestros en formación: Incidencia del conocimiento de lenguas. En M. Serrano Zapata & M. de los A. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*, pp. 81-114. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ECHEVERRÍA, M. S. 1991. Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II seminario internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»*, pp. 61-78. Universidad de Puerto Rico.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, C. 2013. *Léxico disponible en Cantabria. Estudio sociolingüístico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7504334>
- 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. <https://doi.org/10.6035/CLR.2021.25.10>
- GÓMEZ-DEVÍS, M. B., & CEPEDA GUERRA, M. 2022. Bases para la enseñanza del léxico: Mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, 335: 105-134.
- GOUGENHEIM, G., MICHÉA, R., RIVENC, P., & 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., & TOMÉ CORNEJO, C. 2017. Léxico disponible en primera y segunda lengua: Bases cognitivas. En *Palabras Vocabulario Léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*, pp. 99-122.
- HERRANZ-LLÁCER, C. V. 2018. Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 211: 143-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>
- HERRANZ-LLÁCER, C. V., & MARCOS-CALVO, M. Á. 2022. Dinámica del cambio en el léxico disponible inglés de 1º de ESO y 1º de Bachillerato. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 322: Art. 2. <https://doi.org/10.15443/RL3215>
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. 2022. Lexical profiles of children and adolescent EFL learners in the semantic domain of animals. En V. De Wilde & C. Goriot (eds.), *Second Language Learning Before Adulthood*, pp. 133-154. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110743043-007>
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. 2023. Exploring the Productive Vocabulary of EFL Learners Through Lexical Availability. *International Journal of TESOL Studies*, 5(2): 49-63. <https://doi.org/10.58304/ijts.20230205>
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M., & CANGA ALONSO, A. 2019. El léxico disponible en inglés de chicos y chicas españoles adolescentes. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 19: 157-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7237942>

- LÓPEZ CHÁVEZ, J., & STRASSBURGER FRÍAS, C. 2000. El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 380: Art. 0.
- MAHECHA MAHECHA, V., & MATÉUS FERRO, G. E. 2020. Tipología de mecanismos cognitivos y lingüísticos que caracterizan el léxico disponible. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 82: 165-178.
- MARCOS CALVO, M. Á., HERRANZ-LLÁCER, C. V., & JÍMENEZ-YÁÑEZ, R. M. 2022. El conocimiento de otras lenguas en el léxico disponible español en estudiantes de secundaria y bachillerato. TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, 353: Art. 3. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.43>
- MORA RAMOS, I. 2014. Análisis del tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de sección Bilingüe y no Bilingüe de Educación Primaria. *Campo abierto: Revista de educación*, 332: 11-28.
- NALESSO, G. 2022. Disponibilidad léxica y ortografía en ELE. Un estudio para la enseñanza de la lengua. RILEX. *Revista sobre investigaciones léxicas*, 51: 7-36. <https://doi.org/10.17561/rilex.5.1.6420>
- PALAPANIDI, K. 2024. Los estereotipos culturales sobre España en el léxico disponible de aprendices griegos de ELE. *El Español por el Mundo*, 61: Article 1. <https://doi.org/10.59612/epm.il.115>
- QUINTANILLA ESPINOZA, A. E., & SALCEDO LAGOS, P. 2019. Disponibilidad léxica en procesos de formación inicial de futuros profesores de inglés. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 193: 529-554. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913157>
- SAMPER PADILLA, J. A. 1998. Criterios de edición del léxico disponible: Sugerencias. *Lingüística*, 10: 311-333.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. 2019. *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M., & ÁLVAREZ TORRES, V. 2024. Influencia de los contextos de aprendizaje en lexicón mental: Productividad léxica y redes semánticas en estudiantes de ELE. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 19: 204-217. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2024.20741>
- SANTOS DÍAZ, I. C. 2017. Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera inglés y francés. *Pragmalingüística*, 25: 603-617. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247372>
- SANTOS DÍAZ, I. C. 2018. Incidencia del uso de la lengua extranjera inglés y francés en clase sobre el léxico disponible. *E-Aesla. Revista Digital*, 4: 95-103.