

Núm. 78 (Primavera 2025)
ISSN 2386-4753



Evolución del léxico disponible del centro de interés *Partes del cuerpo* en estudiantes de educación primaria

Evolution of available lexicon *Parts of the body* in primary school students

Rocío Escudero Sánchez 
Universidad de Málaga, España
rescsan@uma.es

Data de recepció: 15/09/2024
Data d'acceptació: 10/12/2024
Data de publicació: 04/04/2025

Inmaculada Clotilde Santos Díaz 
Universidad de Málaga, España
santosdiaz@uma.es

Ester Trigo Ibáñez 
Universidad de Cádiz, España
ester.trigo@uca.es

Resumen

El estudio del léxico disponible analiza las palabras que los informantes pueden recordar en dos minutos ante un estímulo. El centro de interés *Partes del cuerpo* es uno de los analizados en la obra pionera en el ámbito de la disponibilidad léxica y en el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL), estudiado desde educación infantil y que abarca varias áreas. Es relevante para la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que facilita la comunicación en situaciones cotidianas como visitas al médico o la farmacia. La investigación se realizó en centros educativos de Málaga con 220 participantes de 7 a 12 años, siguiendo la metodología del PPHDL. Los datos se recogieron primero en español y luego en la primera lengua extranjera (inglés o francés). También se incluyó un cuestionario sociológico. El léxico recopilado se procesó con los programas Dispogen y DispoGrafo. Los resultados mostraron que los informantes son más productivos en español que en la lengua extranjera, y que el mayor crecimiento del vocabulario ocurre entre el primer y el segundo ciclo, más que entre el segundo y el tercer ciclo. Este trabajo sugiere futuras aplicaciones didácticas en ortografía y precisión.

Palabras clave: léxicos disponibles, partes del cuerpo, educación primaria, lengua extranjera, competencia léxica.

Abstract

The study of available lexicon analyzes the words that informants can recall in two minutes when prompted. The topic *Parts of the Body* is one of those analyzed in the pioneering work in the field of lexical availability and in the Pan-Hispanic Lexical Availability Project (PPHDL), studied from Early Childhood Education across



Aquest treball és subjecte a una llicència de Reconeixement 4.0 Internacional de Creative Commons (CC by 4.0)

© 2025 Rocío Escudero Sánchez & Inmaculada Clotilde Santos Díaz & Ester Trigo Ibáñez

various fields. It is relevant for Teaching Spanish as a Foreign Language, facilitating communication in everyday situations like visits to the doctor or pharmacy. The research was conducted in educational centers in Málaga with 220 participants aged 7 to 12, following the PPHDL methodology. Data were collected first in Spanish and then in the first foreign language (English or French). A sociological questionnaire was also included. The collected lexicon was processed using the Dispogen and DispoGrafo programs. The results showed that informants are more productive in Spanish than in the foreign language, with the most significant vocabulary growth occurring between the first and second cycles, rather than between the second and third cycles. This work suggests future didactic applications in spelling and precision.

Keywords: available lexicon, parts of the body, Primary Education, foreign language, lexical competence.

Com citar: Escudero Sánchez, Rocío & Inmaculada Clotilde Santos Díaz & Ester Trigo Ibáñez (2025). Evolución del léxico disponible del centro de interés *Partes del cuerpo* en estudiantes de educación primaria. *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, 78, 105-129. <https://doi.org/10.7203/caplletra.78.30267>

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los estudios realizados en torno al léxico de los individuos son numerosos y variados. Una de las tendencias más empleadas recientemente tiene su origen en Francia a mediados del s. xx, cuando los lingüistas Gougenheim et al. (1956, 1964) dieron comienzo a los estudios de disponibilidad léxica. A lo largo de los años y en distintos territorios, esta disciplina ha ido evolucionando. En el ámbito hispanohablante, el Dr. Humberto López Morales contribuyó a su crecimiento en los años setenta con la publicación del léxico disponible de los escolares de Puerto Rico (López Morales, 1973). Esta obra preliminar sirvió para sentar las bases de lo que sería el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (en adelante, PPHDL). Este proyecto parte de unos principios metodológicos comunes que tiene como muestra de referencia a informantes preuniversitarios con el fin de recopilar un corpus del español no especializado (Serrano Zapata, 2004; Trigo y González, 2011).

A lo largo del tiempo, los estudios de léxico disponible han ido seleccionando otras muestras diferentes de informantes según los objetivos planteados y los contextos explorados, incluyendo alumnado de educación primaria (Echeverría, 1991; Cepeda et al., 2014; Prado y Galloso, 2008), estudiantes de educación secundaria (García Casero, 2013; Jiménez Berrío, 2019), aprendices de español como lengua extranjera (Sánchez-Saus, 2016; Sefarti, 2021), entre otros. Además, se ha aplicado a diferentes idiomas (Ferreira, 2006; Santos-Díaz, 2017a; Jiménez-Catalán y Canga, 2019; De la Maya y López-Pérez, 2020).

Aunque la disponibilidad léxica ha estado históricamente asociada con la enseñanza de una lengua (Bartol, 2006), su aplicación ha demostrado gran versatilidad. Así, en el ámbito de la sociolingüística se encuentran estudios de Samper Padilla (2021), Ávila y Villena (2010) y Ávila y Santos-Díaz (2019). En el campo de la lingüística cognitiva y psicolingüística se destacan los trabajos de Hernández Muñoz (2005) y Gómez Molina (2021) e, incluso en el ámbito de la salud, se han realizado contribuciones significativas por parte de Castillo-Fadić y Santos-Díaz (2021) o Ávila et al. (2022).

Antes de adentrarnos en la descripción de nuestro estudio, es imprescindible una revisión exhaustiva de la literatura que existe sobre la disponibilidad léxica en niños y niñas. Herranz y Gómez Devís (2022) han llevado a cabo una minuciosa revisión de todos los trabajos de léxico disponible realizados en el ámbito hispánico con escolares de edades comprendidas entre los tres y los doce años, y han advertido que los resultados son muy valiosos para mejorar la enseñanza del español como lengua extranjera.

El camino que nos lleva a entender el léxico disponible en escolares comenzó con López Chávez et al. (1993), donde se llevó a cabo un destacado proyecto para conocer el léxico disponible desde la primera infancia hasta el sexto grado de educación primaria en México. Pocos años después, Murillo Rojas (1999) investigó el léxico disponible en preescolares y estudiantes del primer ciclo de educación básica de Costa Rica. Años más tarde, Cepeda et al. (2014) llevaron a cabo una investigación con 45 estudiantes de primero de educación básica en Talca (Chile), concluyendo que el promedio más alto de palabras emitidas por estos estudiantes se encuentra en los centros de interés *Alimentos y bebidas*, *Animales* y *La casa*. Además, señalaron que las unidades léxicas más disponibles son sustantivos que se refieren a ítems cercanos y concretos. En Colombia, Henríquez et al. (2016) realizaron un estudio con alumnado de quinto y undécimo grado en Bogotá, equivalente a las edades de 10-11 años y 16-17 años, respectivamente. El estudio se centró en revisar las redes semánticas producidas por los estudiantes en el centro de interés *Partes del cuerpo humano*. En Guatemala, Paiz (2019) estudia el índice de disponibilidad léxica de estudiantes de Guatemala que cursaban el primer grado del nivel primario.

En España, Prado y Galloso (2008) se centraron en estudiar el vocabulario disponible de estudiantes de Huelva al finalizar las dos etapas educativas obligatorias, en sexto de educación primaria y en cuarto de educación secundaria, así como en estudiantes preuniversitarios, persiguiendo el objetivo de considerar la progresión del léxico en estos tres momentos significativos. Posteriormente, Samper Hernández (2009) realizó un estudio sobre alumnos de educación primaria y secundaria de Gran Canaria para evaluar la evolución del léxico disponible, y Samper Padilla et al. (2019) analizaron el vocabulario disponible de niños de seis años de Gran Canaria y compararon los resultados con investigaciones similares realizadas en México y Costa Rica. Entre sus conclusiones se destaca que la mayoría de las veinte palabras más disponibles en los listados recopilados en esos tres países diferentes (España, México y Costa Rica) son compartidas. En Valencia Martí-Contreras (2024) estudió el léxico disponible en el centro de interés *Partes del cuerpo humano* de alumnos de siete, nueve y once años en Castellón de la Plana.

En consonancia con lo anterior, merecen una mención especial los estudios llevados a cabo en la Comunidad Valenciana con una muestra de niños y niñas de corta edad. Así, Gómez Devís (2019), en un estudio realizado con escolares del primer curso de educación primaria, de entre 6 y 7 años, analiza el léxico disponible proporcionado por estos alumnos de forma oral sobre el centro de interés *Animales*, así como las asociaciones que establecieron. En este trabajo se concluyó, entre otras cuestiones, que las palabras tienen una organización bien definida en subcategorías. Más tarde, Gómez Devís (2021) comparó de forma cuantitativa los resultados de escolares de seis años de Gran Canaria, Valencia y Talca, así como revisó las asociaciones léxicas que se produjeron en dicho léxico.

Más adelante, Gómez Devís y Cepeda (2022) evaluaron las redes semánticas que emanaron del léxico disponible en el centro de interés *Colores* en España y Chile, y finalizaron proponiendo una selección de corpus para poner en práctica en el aula. Por su parte, Gómez Devís y Herranz (2022) describieron una serie de propuestas metodológicas sobre cómo llevar a cabo la recolección de léxico disponible con estudiantes del primer curso de educación primaria, ya que aún no han adquirido por completo el proceso lectoescritor. Las autoras señalaron que no se han encontrado corpus escritos por escolares de un curso inferior a tercero de educación primaria. En un trabajo más reciente, Gómez Devís et al. (2023) realizaron un estudio destinado a conocer el léxico y su asociación mental del centro de interés *Partes del cuerpo* con estudiantes de seis años en España y Chile.

Desde la disponibilidad léxica también se ha reflexionado sobre el papel que desempeña la lengua extranjera. Diversos estudios han demostrado que el nivel competencial en la lengua materna influye directamente en la adquisición de la segunda lengua y que las redes asociativas que se crean dependen de los conocimientos en ambas (Santos-Díaz, 2020; Trigo y Santos-Díaz, 2023; entre otros). En este sentido, Hernández y Tomé (2017) describen los procesos cognitivos que se ponen en marcha al producir léxico en la primera y segunda lengua, así como las relaciones mentales que surgen durante la tarea y las redes léxicas que se crean. Asimismo, Tomé (2023) realiza un estudio sobre léxico disponible, en el que analiza a 80 estudiantes nativos de la Universidad de Salamanca y a 75 estudiantes no nativos (angloparlantes) que estudian español como lengua extranjera con un nivel intermedio. El análisis considera tanto la modalidad oral como la escrita. Los resultados evidencian diferencias claras en el nivel de competencia lingüística, siendo los hablantes nativos los que demuestran una mayor capacidad en comparación con los no nativos.

Pese a todo lo anterior, aún son escasos los trabajos de léxico disponible realizados en lengua materna y lengua extranjera que toman como informantes a escolares de educación primaria. Por tanto, el objetivo principal de esta investigación es conocer el léxico disponible del centro de interés *Partes del cuerpo*, y comprobar la evolución cuantitativa y cualitativa tanto del léxico como de las redes semánticas a lo largo de la etapa de educación primaria en español y en la primera lengua extranjera (inglés o francés). Compartimos la hipótesis de Cepeda et al. (2014) al afirmar que el léxico va cambiando y aumentando en todas sus formas, ayudando el lenguaje a entender el contexto en el que se desenvuelven.

2. METODOLOGÍA

2.1 PARTICIPANTES

La muestra la componen 220 estudiantes de educación primaria inscritos en cuatro centros educativos públicos de la provincia de Málaga, 120 niños y 100 niñas. Específicamente, se han seleccionado un centro no bilingüe (n=71), uno de compensatoria (n=26), uno bilingüe en inglés (n=61) y uno bilingüe en francés (n=62). Se ha considerado un grupo de cada nivel de segundo, cuarto y sexto de educación primaria, correspondiente a las edades de 7-8 años, 9-10

años y 11-12 años, respectivamente (*vid.* tabla 1). Estos niveles fueron elegidos porque marcan el final de cada ciclo, lo que permite observar la progresión del léxico a lo largo de dichos ciclos.

Tabla 1. Distribución de la muestra.

		Ciclo			Total
		Primero	Segundo	Tercero	
Sexo	Niño	37	39	44	120
	Niña	36	29	35	100
Total		73	68	79	220

2.2 INSTRUMENTOS

La recogida de datos se realizó en papel de forma anónima a través de un cuadernillo con un breve cuestionario sociológico y una prueba de disponibilidad léxica, en español y en lengua extranjera —inglés o francés, según el tipo de centro educativo—, basada en las directrices metodológicas del PPDHL (López-González, 2014). Se trata de una prueba de asociación libre donde cada participante evoca todas las palabras que se le vienen a la mente durante dos minutos por cada estímulo o centro de interés. En total se exploraron los siguientes seis centros de interés: 1) *Partes del cuerpo*, 2) *Naturaleza*, 3) *Alimentos y bebidas* y 4) *Juegos y distracciones* —relacionados con las áreas de conocimiento no lingüísticas y generalmente incluidas en los proyectos de educación bilingüe— y 5) *La escuela: mobiliario y materiales* y 6) *Pandemia* —relacionados con el contexto escolar e histórico de los estudiantes.

Al formar parte de una investigación superior, en este trabajo solo se presentan los resultados relacionados con el centro de interés *Partes del cuerpo*, aunque en otros trabajos ya se ha realizado un análisis general de todos los centros de interés (Escudero et al., 2024a), se ha explorado la repercusión de la afición por la lectura de los escolares en el léxico disponible (Escudero et al., 2024b) y se ha efectuado un análisis específico de *La escuela: mobiliario y materiales*, Escudero et al. (2022).

2.3 PROCEDIMIENTO

El primer paso consistió en la selección de los cuatro centros escolares públicos de la provincia de Málaga con características diversas — uno no bilingüe, uno de compensatoria, uno bilingüe en inglés y otro bilingüe en francés— y en los grupos, uno en cada fin de etapa correspondiente a 2.º, 4.º y 6.º de educación primaria. Una vez seleccionados los centros, se proporcionó a la Dirección toda la documentación relacionada con el estudio y un formulario de consentimiento informado dirigido a las familias.

La duración de la recogida de datos del cuestionario sociológico y la prueba de disponibilidad léxica fue de aproximadamente una hora en cada clase. Al inicio se explicaron oralmente las instrucciones y se resolvieron las dudas, procurando crear un ambiente tranquilo y pro-

picio para que los estudiantes se sintieran cómodos. Se alentó a los participantes a escribir todas las palabras que les vinieran a la mente, incluso si no estaban seguros de su ortografía (López-González, 2014).

Tras la recogida de datos, se elaboró un plan de codificación para las variables sociológicas y se transcribieron y lematizaron las palabras según las directrices de Samper-Padilla et al. (2003). Los datos se transformaron al formato Salamanca (Fernández-Gómez, 2021) para su procesamiento en el *software* específico de disponibilidad léxica, *Dispogen II* (Echeverría, Urzúa y Figueroa, 2005), que permite calcular índices generales y el índice de disponibilidad léxica propuesto por López-Chávez y Strasburguer (1987). Además, se empleó el programa *Dispo-Grafo* (Echeverría, Vargas, Urzúa & Ferreira, 2008) para generar subgrafos relevantes para la investigación. También, siguiendo las directrices de Ávila et al. (2020), se generaron nubes de palabras utilizando el sitio web <https://www.nubedepalabras.es/> con el fin de obtener una perspectiva general de las palabras en función de su frecuencia de aparición. Finalmente, se utilizó el *software* estadístico SPSS (v.22) para generar datos descriptivos de la muestra y analizar la distribución de las medias según ciclo.

3. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos de la muestra general en español y lengua extranjera. En primer lugar, se expone una visión global de los datos de la muestra completa, para luego proceder a un análisis detallado por ciclos, destacando las diez palabras con mayor disponibilidad en español, inglés y francés. A continuación, se lleva a cabo una comparación de medias con ANOVA de un factor para identificar posibles diferencias significativas entre el caudal léxico recopilado según ciclos. Por último, se muestran las principales relaciones de palabras generadas en cada idioma a través de subgrafos generados con la palabra más disponible y se analiza la frecuencia de los clústeres observados.

3.1 ANÁLISIS DEL LÉXICO DISPONIBLE

3.1.1 Análisis de la muestra completa

La muestra general comprende un total de 3060 palabras en español, lo que equivale a un promedio de 14,04 palabras por informante. El total de vocablos, es decir palabras diferentes en el centro, es de 189. El índice de cohesión, el cual se calcula dividiendo el promedio de palabras entre el total de vocablos, es de 0,07. En inglés se encontraron 612 palabras, con 42 términos diferentes, lo que equivale a un promedio de 4,53 palabras por participante y un índice de cohesión de 0,11. En francés, se registran 405 palabras, con 63 vocablos, lo que representa un promedio de 6,75 palabras por estudiante y un índice de cohesión de 0,11. La figura 1 presenta las nubes de palabras de los resultados generales obtenidos a través de los análisis cualitativos en los tres idiomas explorados.

Tabla 2. Palabras más disponibles en español, inglés y francés en educación primaria.

ESPAÑOL			INGLÉS			FRANCÉS		
Vocablo	IDL	% de Aparición	Vocablo	IDL	% Aparición	Vocablo	IDL	% Aparición
Ojo	0,583	78,40	Nose	0,518	62,96	Bouche	0,561	78,33
Pierna	0,446	69,27	Eye	0,511	61,48	Tête	0,405	55,00
Oreja	0,396	64,22	Head	0,411	46,67	Cheveux	0,331	48,33
Cabeza	0,518	61,93	Mouth	0,294	40,00	Oreille	0,239	40,00
Boca	0,416	61,01	Leg	0,165	25,19	Nez	0,375	46,67
Mano	0,412	60,09	Ear	0,171	24,44	Yeux	0,258	36,67
Nariz	0,414	59,63	Hair	0,166	24,44	Main	0,227	36,67
Pie	0,351	58,71	Hand	0,155	23,70	Dent	0,111	30,00
Brazo	0,362	54,13	Toe	0,144	21,48	Cou	0,164	26,67
Dedo	0,274	50,92	Arm	0,132	20,74	Pied	0,137	23,33

3.1.2 Análisis por ciclo educativo

En la figura 3 se exhiben los promedios de palabras registrados en cada ciclo. En el análisis del idioma español se aprecia un aumento progresivo a medida que avanza el ciclo, destacándose la mayor diferencia entre el segundo y el primer ciclo, con un incremento de 4,17 palabras. A su vez, la diferencia entre el segundo y el tercer ciclo es de 3,41 palabras.

En el contexto del estudio de lengua extranjera se advierte una tendencia similar entre el primer y el segundo ciclo, con una diferencia de 2,56 palabras. No obstante, entre el segundo y el tercer ciclo, no solo no se evidencia un incremento en el número de palabras por informante, sino que además se constata que el promedio del tercer ciclo es ligeramente inferior al del segundo ciclo, con una disminución de 0,22 palabras.

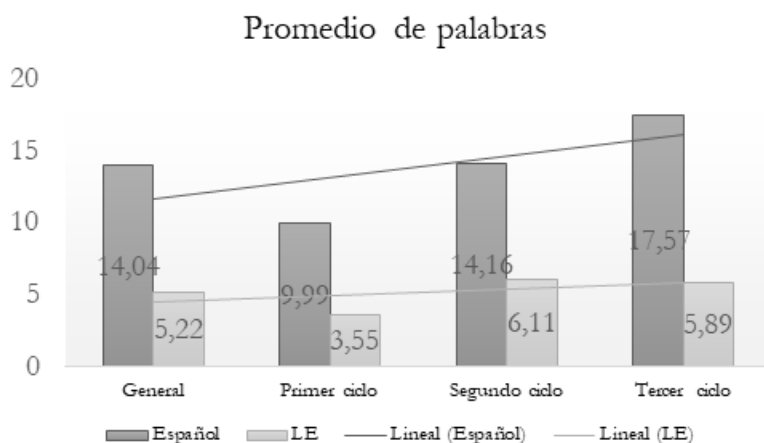


Figura 3. Promedio de palabras en español y en lengua extranjera en el CI *Partes del cuerpo* según el ciclo.

Para conocer si existen diferencias significativas entre las palabras aportadas según el ciclo educativo, se ha llevado a cabo la prueba ANOVA de un factor. Los resultados dan lugar a un $F=77,075$ y $p=0,00$. Por tanto, dado que en el $p < 0,05$ se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias y se informa de la existencia de diferencias significativas entre al menos dos grupos. Para saber qué pares de ciclos presentan diferencias significativas, se ha realizado una prueba *post hoc*, concretamente el ajuste de Bonferroni con un alfa crítico de 0,0166, el cual permite comparaciones múltiples entre las medias de varios grupos para identificar cuáles difieren realmente entre sí.

El resultado de la prueba de Bonferroni de las palabras registradas en español —*vid.* tabla 3— confirma que existe diferencia significativa entre todos los ciclos ($p=0,000$ en todos los casos). La diferencia entre las medias ocurre más entre el primer y el tercer ciclo (-7,598) que entre el segundo y el tercero (-3,409).

Tabla 3. Prueba de comparación múltiple *post hoc* de Bonferroni tomando como referencia la variable dependiente «vocabulario en español» y el factor «ciclo».

(I) Ciclo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. Límite inferior	95% de intervalo de confianza	
					Límite superior	
Primero	Segundo	-4,190*	,791	,000	-6,10	-2,28
	Tercero	-7,598*	,763	,000	-9,44	-5,76
Segundo	Primero	4,190*	,791	,000	2,28	6,10
	Tercero	-3,408*	,771	,000	-5,27	-1,55
Tercero	Primero	7,598*	,763	,000	5,76	9,44
	Segundo	3,408*	,771	,000	1,55	5,27

La prueba ANOVA de un factor tomando como variable dependiente el léxico disponible en lengua extranjera arroja un valor de $F=15,163$ y un $p=0,000$. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias. La tabla 4 presenta los resultados de la prueba *post hoc* de Bonferroni, donde se constata que existen diferencias significativas entre los resultados del primer ciclo con el segundo y con el tercero ($p=0,0000$). Sin embargo, el $p > 0,0166$ en el caso del segundo y tercer ciclo (concretamente $p=1,000$), por lo que se concluye que no existen diferencias significativas. Se constata que la mayor mayor diferencia se establece entre el primer y el segundo ciclo (-2,565).

Tabla 4. Prueba de comparación múltiple *post hoc* de Bonferroni tomando como referencia la variable dependiente «vocabulario en lengua extranjera» y el factor «ciclo».

(I) Ciclo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. Límite inferior	95% de intervalo de confianza	
					Límite superior	
Primero	Segundo	-2,565*	,622	,000	-4,07	-1,06
	Tercero	-2,339*	,602	,000	-3,79	-,89
Segundo	Primero	2,565*	,622	,000	1,06	4,07
	Tercero	,226	,602	1,000	-1,23	1,68
Tercero	Primero	2,339*	,602	,000	,89	3,79
	Segundo	-,226	,602	1,000	-1,68	1,23

En la tabla 5 se presentan diez palabras en cada ciclo ordenadas según el IDL. Se destaca la coincidencia de las palabras enlistadas en los tres ciclos, variando únicamente el IDL y el % de aparición, siendo este último el indicador que nos permite establecer comparaciones entre ellas debido a que el número de informantes cambia ligeramente según ciclo. Se observa que *ojo* es la palabra con mayor porcentaje de aparición en los tres ciclos y que, conforme aumenta el ciclo, se vuelve más frecuente entre los estudiantes. El término *dedo* ocupa la décima posición en el primer y segundo ciclo y pasa de ser escrito por el 38,03 % de los informantes en el primer ciclo a casi duplicar su frecuencia en el tercer ciclo con un 62,03 %.

Tabla 5. Las diez palabras más disponibles en español según el ciclo.

PRIMER CICLO			SEGUNDO CICLO			TERCER CICLO		
Vocablo	IDL	% de Aparición	Vocablo	IDL	% Aparición	Vocablo	IDL	% Aparición
Ojo	0,43	73,24	Ojo	0,59	79,41	Ojo	0,58	82,28
Pierna	0,40	70,42	Pierna	0,38	70,59	Oreja	0,42	69,62
Mano	0,39	61,97	Cabeza	0,56	67,65	Boca	0,43	69,35
Nariz	0,36	57,75	Oreja	0,35	64,71	Pierna	0,40	67,09
Oreja	0,26	57,75	Boca	0,38	58,82	Cabeza	0,53	65,82
Pie	0,26	57,75	Nariz	0,38	58,82	Mano	0,39	63,29
Boca	0,32	54,93	Pie	0,32	58,82	Nariz	0,39	62,03
Cabeza	0,39	52,11	Brazo	0,32	55,88	Dedo	0,31	62,03
Brazo	0,33	50,70	Mano	0,34	54,41	Pie	0,33	59,49
Dedo	0,15	38,03	Dedo	0,23	51,47	Brazo	0,33	55,70

A continuación, se examinan las diez palabras más frecuentes en lengua extranjera, específicamente en inglés, tal como se muestra en la tabla 6. A pesar de la similitud predominante entre estas palabras, se destaca la inclusión de algunas referencias a las articulaciones exclusivamente en el primer ciclo, como *knee* y *shoulder* (23,08 % y 12,82 % de aparición, respectivamente). En los ciclos posteriores *knee* presenta un 8,69 % de aparición en el segundo ciclo y un 11,99 % en el tercer ciclo, mientras que *shoulder* muestra un 6,52 % en el segundo ciclo y un 14 % en el tercer ciclo. Además, solo en el primer ciclo se menciona *feet* entre las diez palabras más disponibles,

con un 10,26 % de aparición, marcando un 4,34 % en el segundo ciclo y un 5,99 % en el tercer ciclo.

En contraste, en el segundo y tercer ciclo aparecen términos como *hand* (19,57 % y 36,00 %, respectivamente), *hair* (36,96 % y 30 %) y *leg* (43,47 % y 20 %), mientras que en el primer ciclo los porcentajes de aparición de estos términos son 12,82 % (*hand*), 2,56 % (*hair*) y 10,25 % (*leg*). La palabra *moustache* solo figura en el segundo ciclo en todo el listado.

Tabla 6. Las diez palabras más disponibles en inglés según el ciclo.

PRIMER CICLO			SEGUNDO CICLO			TERCER CICLO		
Vocablo	IDL	% de Aparición	Vocablo	IDL	% Aparición	Vocablo	IDL	% Aparición
Nose	0,59	82,05	Eye	0,67	84,78	Eye	0,61	70,00
Head	0,49	58,97	Nose	0,51	65,21	Mouth	0,35	48,00
Toe	0,17	35,90	Mouth	0,36	52,17	Nose	0,36	46,00
Knee	0,11	23,08	Leg	0,28	43,47	Head	0,37	42,00
Eye	0,10	23,08	Head	0,33	41,30	Hand	0,23	36,00
Arm	0,09	15,38	Hair	0,24	36,96	Ear	0,21	34,00
Mouth	0,08	15,38	Ear	0,19	26,09	Hair	0,19	30,00
Shoulder	0,09	12,82	Arm	0,12	21,74	Arm	0,14	24,00
Hand	0,07	12,82	Moustache	0,11	21,74	Toe	0,12	20,00
Feet	0,07	10,26	Hand	0,11	19,57	Leg	0,10	20,00

La tabla 7 recoge las diez palabras más disponibles en francés. Al igual que en español e inglés, prevalecen las referencias a los órganos sensoriales y las extremidades. Sin embargo, se evidencian ciertas particularidades en los distintos ciclos. En el primer ciclo, el término *genou* presenta una frecuencia de aparición del 26,09 %, mientras que en el segundo ciclo disminuye al 6,25 % y en el tercer ciclo alcanza el 14,28 %. En general, el porcentaje de aparición aumenta conforme a los ciclos porque los informantes son capaces de actualizar un mayor número de palabras y, por ende, las palabras más disponibles tienen una mayor frecuencia.

En el segundo ciclo aparecen dos vocablos con un 37,50 % —*jambe* y *taille*— que no figuran en el listado del primer ciclo. En el tercer ciclo *jambe* tan solo alcanza un 9,52 %, mientras que *taille* no se registra. Finalmente, en el tercer ciclo aparecen los términos *coeur* (33,33 %), *dent* (80,95 %) y *extrémité* (28,57 %), y no están presentes en el primer ciclo.

Tabla 7. Las diez palabras más disponibles en francés según el ciclo.

PRIMER CICLO			SEGUNDO CICLO			TERCER CICLO		
Vocablo	IDL	% de Aparición	Vocablo	IDL	% Aparición	Vocablo	IDL	% Aparición
Bouche	0,64	82,61	Nez	0,63	75,00	Dent	0,30	80,95
Cheveux	0,15	43,48	Cheveux	0,53	75,00	Bouche	0,49	76,19
Nez	0,26	39,13	Tête	0,49	75,00	Tête	0,54	71,42
Bras	0,24	34,78	Oreille	0,41	75,00	Yeux	0,42	66,67
Oreille	0,12	30,43	Cou	0,41	75,00	Main	0,33	52,38
Genou	0,18	26,09	Bouche	0,40	75,00	Cheveux	0,24	33,33
Tête	0,17	26,09	Bras	0,28	50,00	Nez	0,23	33,33
Main	0,10	21,73	Main	0,18	37,50	Coeur	0,19	33,33
Yeux	0,12	17,40	Jambe	0,11	37,50	Extrémité	0,16	28,57
Cou	0,10	17,40	Taille	0,08	37,50	Bras	0,15	28,57

3.2 Análisis de redes léxicas

Para analizar las asociaciones léxicas realizadas por los escolares, se ha desarrollado un subgrafo centrado en la unidad léxica más frecuentemente disponible, que típicamente se localiza en la región facial en todos los idiomas. El enfoque metodológico utilizado para este análisis se basa en la teoría de grafos, la cual es ampliamente empleada en estudios de redes semánticas (Gómez et al., 2013; Agustín, 2013). Un subgrafo representa una parte específica del grafo principal, donde los nodos y aristas seleccionados reflejan las relaciones más relevantes en torno a la unidad léxica central.

Para optimizar el análisis, se aplican varias podas de aristas, con el objetivo de eliminar conexiones léxicas que no aportan información significativa. Este procedimiento permite enfocarse en las relaciones léxicas más sólidas, lo cual es fundamental para obtener una representación precisa de las redes semánticas que los escolares construyen. Además, el estudio se complementa con el análisis de los clústeres más frecuentes.

3.2.1 Análisis de la muestra completa

En la figura 4 se puede observar que las conexiones más fuertes del término *ojo* se establecen con las otras partes de la cara y con elementos cercanos a ella, siendo la conexión más frecuente la que se da con *boca* (54), seguida de *nariz* (39) y *oreja* (28), siendo todos cohipónimos del campo semántico de los órganos de los sentidos. Es notable que la unidad léxica *cabeza* se relaciona con *ojo* en 28 ocasiones y con *pupila* en 4, estableciendo relaciones de meronimia y holonimia. Las conexiones más débiles se dan con las extremidades, concretamente con *mano* (5), *pie* (5), *pierna* (4) y *dedo* (3).

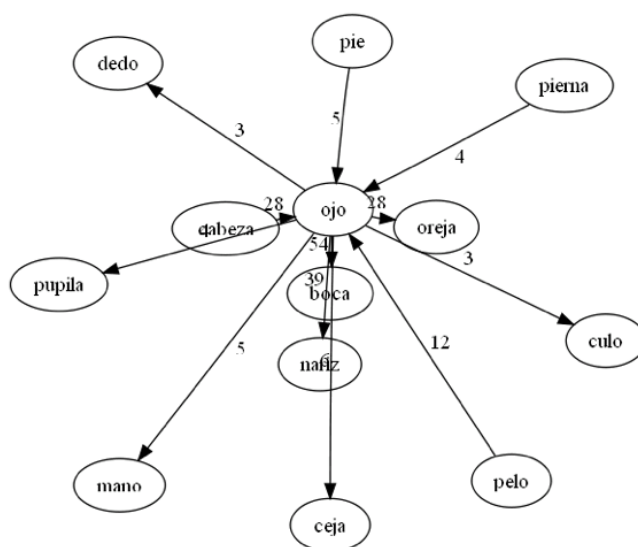


Figura 4. Subgrafo en español de la palabra *ojo*.

Entre los clústeres más frecuentes en español se destacan aquellos relacionados con los órganos de los sentidos: *nariz*→*boca* (66), *ojo*→*boca* (60), *ojo*→*nariz* (39) y *ojo*→*oreja* (37). Además, las extremidades muestran una estrecha interrelación *pierna*→*brazo* (43) y *pie*→*pierna* (39).

En la figura 5 se presenta el subgrafo del vocablo *nose*. Se observa que esta unidad léxica establece un conjunto de conexiones más estrechas con otras partes del cuerpo que se localizan en la cabeza, como son los órganos sensoriales, tales como *mouth* (13), *eye* (12), *hair* (7) y *ear* (5). *Nose* está precedida en 11 ocasiones por su holónimo *head*. Además, en cinco ocasiones conecta con *toe* que a pesar de ser una extremidad tiene el mismo peso que *ear* y en cuatro ocasiones se conecta *nose* con las extremidades *arm*, *leg* y con la articulación *knee*.

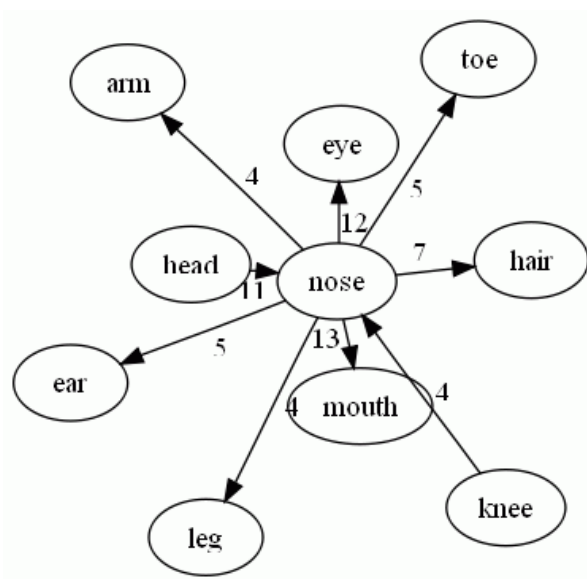


Figura 5. Subgrafo en inglés de la palabra *nose*.

Los clústeres más frecuentes observados en inglés como lengua extranjera, al igual que en español, están relacionados con los órganos sensoriales situados en la cara, como *nose*→*eye* (24), *nose*→*mouth* (21) y *eye*→*mouth* (20). También se identifican conexiones entre otras partes del cuerpo, por ejemplo, *knee*→*toe* (12) y *arm*→*leg* (21).

Finalmente, el subgrafo correspondiente a la lengua extranjera francés (*vid.* figura 6) sigue la misma tendencia que los anteriores, enlazando *bouche* con otras partes faciales: *nez* (5), *oreille* (7) y *yeux* (2). Es relativamente alta la conexión establecida con su merónimo *dent* (5) que además es un órgano interior. Las extremidades con las que más se conecta son *main* (4) y *bras* (4).

Este subgrafo revela algunas organizaciones asociativas distintas a las anteriores, como ocurre con *dent*. También encontramos la articulación *cou* (5) que es la más cercana físicamente a la mayoría de las palabras consignadas (*cabeza* y todo lo que se encuentra en ella).

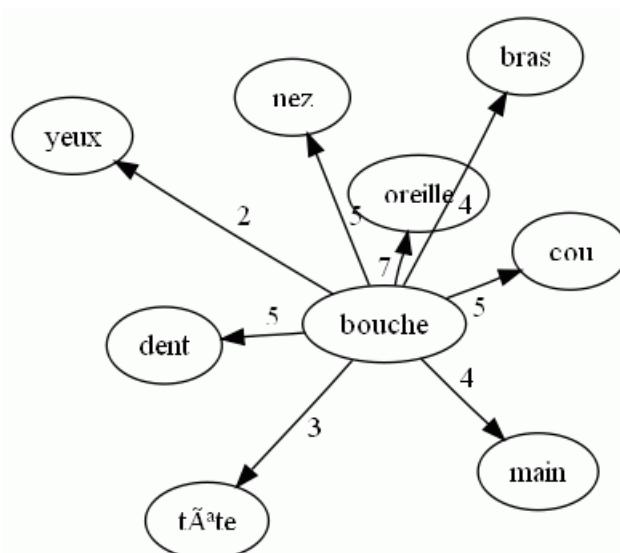


Figura 6. Subgrafo del vocablo *bouche*.

En francés, los clústeres léxicos más frecuentes siguen la tendencia descrita previamente en español e inglés, siendo los órganos de los sentidos los más comunes. Entre estos se destacan las conexiones *bouche*→*nez* (13), *bouche*→*oreille* (10) y *tête*→*bouche* (9). Aunque presentan conexiones más débiles, también se observan clústeres relacionados con otras partes del cuerpo, como *bras*→*main* (5) y *pied*→*main* (4).

3.2.2 Análisis por ciclo educativo

Para los análisis cuantitativos, la cantidad de datos no constituye un factor determinante, ya que se basan en el cálculo de medidas estadísticas como la media, las cuales proporcionan resultados representativos independientemente del volumen de información disponible. No obstante, en el caso de los subgrafos, la limitada cantidad de datos puede afectar su interpretación debido a la naturaleza visual y relacional de este tipo de representación. Como señala Manjón-Cabeza (2024), una de las principales limitaciones de DispoGrafo radica en su incapacidad

para ponderar la probabilidad de asociación entre palabras, lo que dificulta la comparación entre muestras de diferentes tamaños.

En este contexto, resulta fundamental justificar que el objetivo principal de los grafos no es realizar una comparación exhaustiva entre los ciclos, sino analizar y evidenciar las relaciones léxicas que emergen en cada uno de ellos. Este enfoque permite identificar patrones específicos y dinámicas propias de cada etapa del proceso, destacando los vínculos conceptuales y las redes léxicas generadas en los distintos contextos analizados.

En la figura 7 se presenta la evolución de las redes léxicas en español en torno al vocablo más disponible, común en los tres ciclos analizados. Un rasgo característico compartido por las redes léxicas de los tres ciclos es la presencia y la fuerte conexión de las unidades léxicas relativas a la cabeza (*cabeza, ojo, nariz, boca, oreja y pelo*). No obstante, se identifican algunas diferencias entre los ciclos. En el primer ciclo, las extremidades relacionadas con *ojo* incluyen *pie, pierna* y *brazo*, mientras que en el segundo ciclo no hay ninguna conexión directa con extremidades. Además, en el primer ciclo aparece *ceja*, que es consignada por su proximidad al *ojo*.

En el segundo ciclo se introduce la articulación *cuello*, posiblemente aportada por una relación de proximidad física con *cabeza*. Sorprendentemente, la palabra *uña* también forma parte de la red léxica establecida en el segundo ciclo. La unidad léxica *pupila* aparece en el segundo y tercer ciclo, y puede considerarse vocabulario más especializado del cuerpo humano. La red léxica del tercer ciclo es la más extensa, incorporando palabras como *mano, pie, cráneo* y *ceja*, las dos últimas próximas físicamente al nodo semántico que construyen los estudiantes en torno a los órganos sensoriales ubicados en la cabeza.

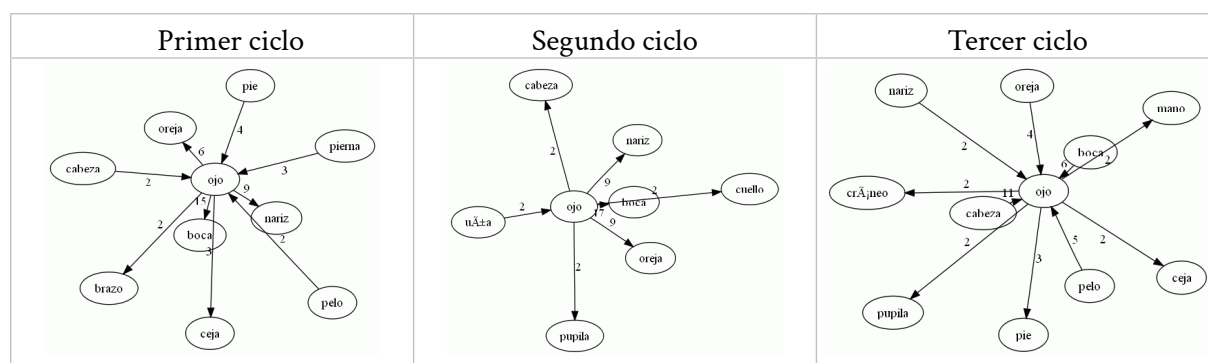


Figura 7. Subgrafos unidad léxica más disponible en español por ciclos.

En los tres ciclos se observa coincidencia en los dos clústeres más frecuentes. El primero de ellos, *nariz→boca*, presenta una frecuencia de 20 veces en el primer ciclo, 21 veces en el segundo ciclo y 25 veces en el tercer ciclo. El segundo clúster, *ojo→boca*, se registra 20 veces en el primer ciclo, 21 veces en el segundo ciclo y 19 veces en el tercer ciclo.

Posteriormente, los clústeres más disponibles muestran ligeras variaciones. En el primer ciclo, los clústeres predominantes son *pierna→brazo* (16), *ojo→nariz* (12) y *pie→pierna* (11). En el segundo ciclo, encontramos los clústeres *pie→pierna* (16), *cabeza→ojo* (15) y *pierna→brazo* (13). Final-

mente, en el tercer ciclo se destacan los clústeres *ojo*→*nariz* (17), *dedo*→*mano* (16) y *pierna*→*brazo* (14).

En la figura 8 se analiza la evolución de las redes léxicas establecidas en inglés. Los tres grafos coinciden en mostrar una alta presencia de los órganos de los sentidos y partes del cuerpo situadas en la zona superior. Es notable que el subgrafo del primer ciclo, a pesar de establecer relaciones más débiles, presenta una riqueza léxica considerable. Además del nodo semántico *cabeza* y sus merónimos (*nose, eye, ear, mouth* y *teeth*), se identifican las extremidades *arm* y *toe*, así como la articulación *knee*.

En el subgrafo del segundo ciclo se observan relaciones más fuertes en comparación con el primer ciclo. Los informantes presentan palabras estrechamente vinculadas entre sí y la única extremidad presente es *hand*. El subgrafo del tercer ciclo exhibe una menor presencia de órganos de los sentidos, con solo *eye* y *nose* mencionados, pero incluye varias extremidades como *hand* y *finger*.

Además, es relevante señalar que, en el subgrafo del alumnado del primer ciclo, la palabra *teeth* aparece exclusivamente en este grupo. Sin embargo, el término *moustache* se encuentra únicamente en el subgrafo del segundo ciclo y *finger* aparece solo en el tercer ciclo.

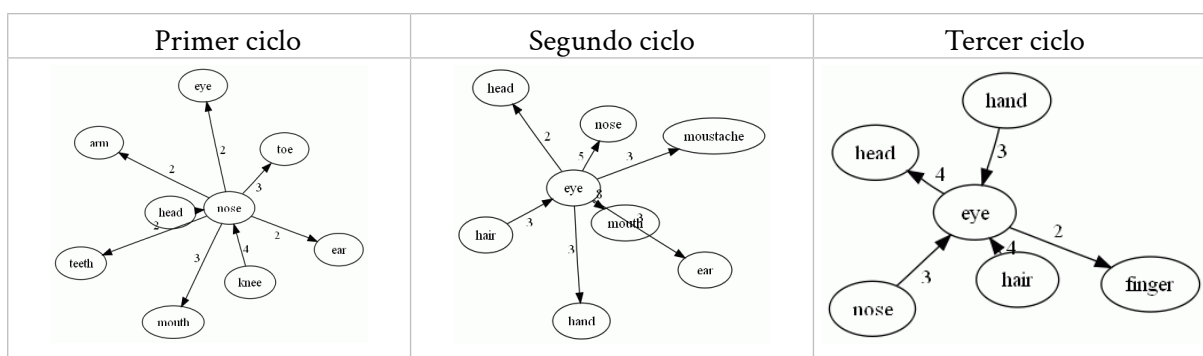


Figura 8. Subgrafos unidad léxica más disponible en inglés por ciclos.

Con respecto a los clústeres léxicos más disponibles en inglés como lengua extranjera, en el primer ciclo se destacan *head*→*nose* (11) y *nose*→*toe* (8). Asimismo, es pertinente resaltar los clústeres *knee*→*toe* (6), *head*→*shoulder* (4) y *shoulder*→*knee* (4), que coinciden con la conocida canción infantil tradicionalmente utilizada para enseñar las partes del cuerpo. En el segundo ciclo, los clústeres más frecuentes son los relacionados con los sentidos: *nose*→*eye* (12), *eye*→*mouth* (12) y *nose*→*mouth* (11). De manera similar, en el tercer ciclo predominan los clústeres *nose*→*eye* (10), *ear*→*mouth* (9), *head*→*eye* (8) y *eye*→*mouth* (8).

En la figura 9 se observan los subgrafos que surgen del centro educativo con francés como lengua extranjera. Como hemos comentado anteriormente, debido a que la cantidad de informantes es menor, las conexiones léxicas son más débiles. Como es habitual, en los tres ciclos se mencionan las partes del cuerpo ubicadas en la cabeza: *tête, cheveux, oreille, bouche, nez* y *yeux* (*oeil*). También es común a los tres ciclos la extremidad *main*. La unidad léxica *bras* está relacionada con la palabra más disponible entre los estudiantes del primer y tercer ciclo, y *cou* con los

del primer y segundo ciclo. En el primer ciclo se registran principalmente órganos externos, mientras que en el segundo ciclo se observan algunos órganos internos como *gros intestin* y *cerveau*. Finalmente, en el tercer ciclo se encuentra una amplia variedad de órganos internos e incluso partes del sistema locomotor, como *coeur*, *poumon*, *foie*, *langue*, *pectoral* y *péroné*. El subgrafo del tercer ciclo muestra una mayor riqueza léxica y un incremento en las conexiones en comparación con los grafos de los ciclos anteriores.

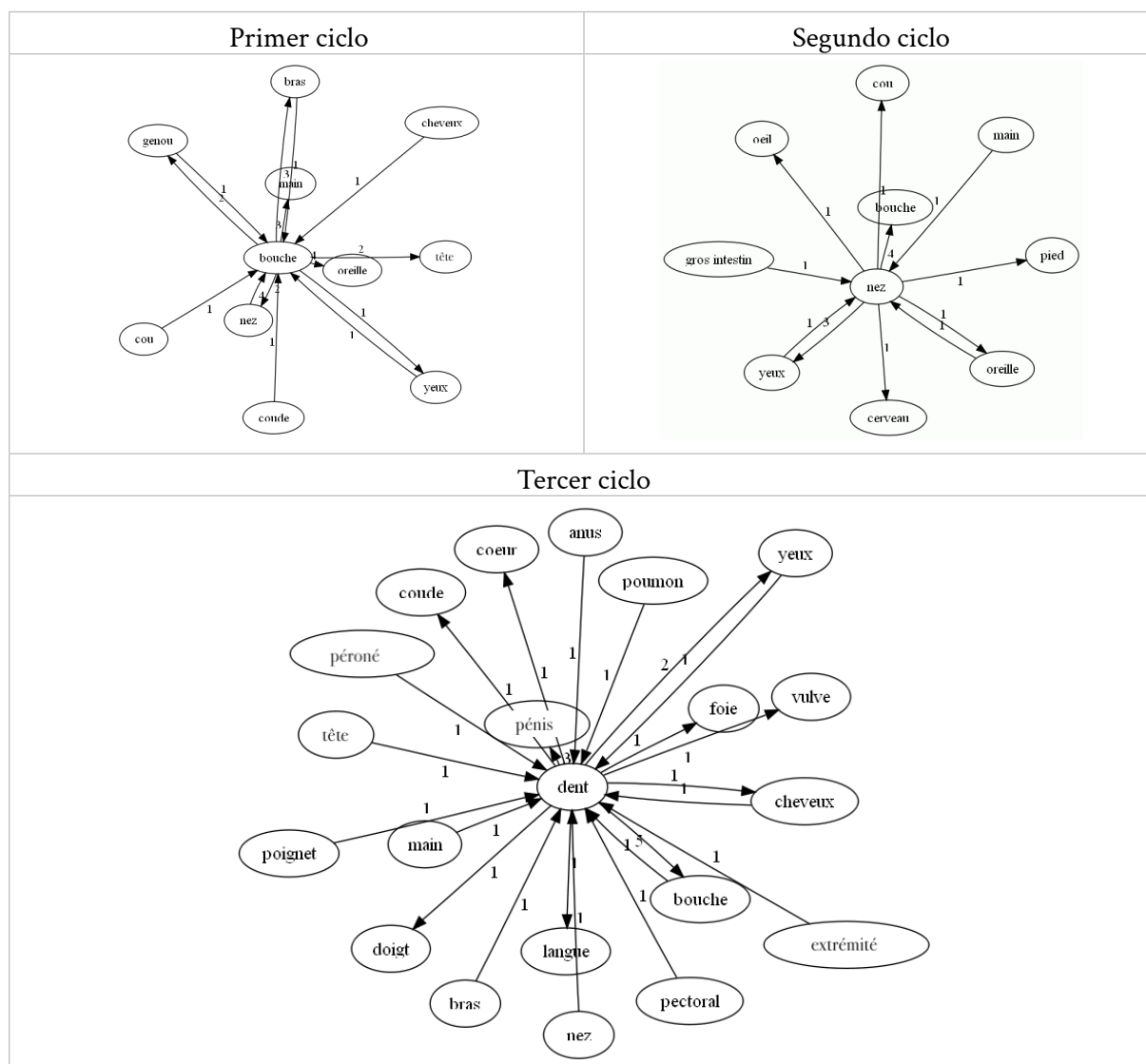


Figura 9. Subgrafos unidad léxica más disponible en francés por ciclos.

En francés, los clústeres léxicos continúan con la tendencia observada tanto en español como en inglés, centrándose en las partes de la cara. En el primer ciclo los clústeres más frecuentes han sido *bouche→nez* (6), *bras→bouche* (4) y *bouche→oreille* (4). En el segundo ciclo se destacan *tête→cheveux* (6), *bouche→cou* (5) y *bouche→oreille* (5). Finalmente, en el tercer ciclo los clústeres predominantes son *bouche→dent* (6), *tête→bouche* (5) y *tête→yeux* (4).

4. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que el caudal léxico de los escolares de educación primaria es considerablemente mayor en español que en lengua extranjera, llegando a producir 8,82 palabras más de media en español. Con respecto a estudios previos, como el de Martí-Contreras (2024) con estudiantes de Castellón sobre el CI *Partes del cuerpo*, se mostró que, en el alumnado de 2.º de educación primaria, los informantes han escrito un promedio de 7,97. En contraste, en nuestro estudio, el alumnado del primer ciclo de educación primaria exhibe un promedio de 9,99 palabras, lo que representa una tenue diferencia. En cuanto al resto de ciclos, los resultados son prácticamente coincidentes. Por ejemplo, en 4.º se registró un promedio de 14,77 palabras, mientras que nuestros informantes recopilaron un promedio de 14,16 palabras. Lo mismo ocurrió en 6.º, donde los estudiantes de Castellón presentaron un promedio de 17,60 palabras, mientras que los estudiantes de nuestra muestra alcanzaron un promedio de 17,57 palabras por informante. Por lo tanto, se puede concluir que los promedios de palabras entre los estudiantes malagueños y castellonenses son muy similares.

Con respecto al estudio de Gómez-Devís et al. (2022) con alumnos de 6 años valencianos y chilenos en el CI *Partes del cuerpo* que realizaron la encuesta oralmente, sus promedios son similares ya que la media era de 15,63 y 11,67 respectivamente, mientras que los informantes de nuestra investigación al finalizar el primer ciclo obtuvieron una media 9,99 palabras. En este sentido, parece evidenciarse que el formato oral parece arrojar una mayor productividad léxica en los escolares, cuestión que no ocurre con estudiantes universitarios portugueses (Dono et al., 2025, en prensa), en la que el promedio de palabras recogido en la prueba escrita realizada en español como lengua extranjera supera el recogido en formato oral.

Siguiendo en el formato oral, en el estudio de Paiz (2019) en Guatemala, con estudiantes de entre 6-9 años, los alumnos mostraron un promedio de 6,46 palabras por informante, significativamente menor que los datos recopilados en nuestro estudio por los niños de 7 años (9,99 palabras). Sin embargo, en ese estudio el tiempo de la prueba por centro de interés era de un minuto, cuestión que ha podido influir en el caudal léxico. Sin embargo, si nos centramos en el análisis cualitativo, se observa una similitud muy notable entre las diez primeras palabras, coincidiendo en ocho de diez expuestas en diferente orden (*cabeza, mano, pie, ojo, nariz, boca, brazo y pierna*).

Como era previsible, en español se evidencia un aumento en el promedio de palabras conforme progresa el ciclo educativo. Sin embargo, este patrón no se replica de manera consistente en el caso de la lengua extranjera, donde el incremento es entre el primer y el segundo ciclo, pero no se registra un progreso similar entre el segundo y el tercer ciclo. Específicamente, este incremento léxico es más notable entre el primer y el segundo ciclo, lo que sugiere que la mayor expansión del vocabulario ocurre durante este periodo. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Sánchez-Saus (2009) en su estudio realizado con 81 estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Cádiz. Los participantes estaban distribuidos en los niveles A, B y C según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002). La autora concluye que el aumento en el número de palabras re-

gistradas es más pronunciado entre los niveles inferiores y medios que entre los niveles medios y superiores.

De manera paradójica, en el contexto de la lengua extranjera se observa un promedio de palabras sensiblemente menor en el tercer ciclo en comparación con el segundo ciclo. Este hallazgo concuerda con las conclusiones de Sánchez-Saus Laserna (2016), quien, en un estudio realizado con estudiantes de español como lengua extranjera de ocho universidades andaluzas de los niveles A, B y C del MCER (Consejo de Europa, 2002), identificó un descenso de unidades léxicas emitidas al avanzar hacia el grado superior. Es necesario continuar explorando este fenómeno para obtener conclusiones más precisas acerca de sus posibles causas y evaluar sus implicaciones de manera exhaustiva. Según Sánchez-Saus Laserna (2016), una de las posibles explicaciones podría ser que, en ciertos casos, el dominio avanzado de una lengua extranjera puede ser se demuestra a través del uso de vocabulario más específico y preciso, en lugar de mediante datos cuantitativos. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos por López-González (2010) en estudios similares realizados en secciones de español en Polonia al acabar 3.º de gimnasio (nivel B1) y 3.º de liceo (nivel B2). Aunque ambos niveles son considerados bastante avanzados, los resultados muestran que, en ciertos campos temáticos, se observa un retroceso en lugar de un aumento en el desarrollo lingüístico.

De estos hallazgos se deduce que la mayor adquisición del vocabulario se da en el segundo ciclo de educación primaria, entre 8 y 10 años. En español, el incremento de vocabulario entre el primer y el segundo ciclo es de 4,17 palabras, en comparación con las 3,41 palabras de diferencia entre el segundo y el tercer ciclo. En lengua extranjera, se constata la mayor diferencia entre el primer y el segundo ciclo, con un aumento del promedio en 2,56 palabras. Además, los análisis estadísticos corroboran la existencia de una diferencia significativa entre estos dos ciclos en ambos idiomas, mientras que entre el segundo y el tercer ciclo solo se encuentra una diferencia significativa en español. Por lo tanto, es necesario ajustar los modelos pedagógicos porque los datos evidencian que los estudiantes experimentan desigualdades en la adquisición de vocabulario según el ciclo educativo y el idioma (si es L1 o L2). Estas diferencias reflejan que las necesidades lingüísticas no son homogéneas y que cada etapa del aprendizaje requiere estrategias específicas para potenciar el desarrollo del vocabulario. Se considera fundamental implementar actividades de selección de léxico (Martí-Contreras, 2024), asegurando que el aprendizaje del vocabulario sea dinámico, progresivo y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Del análisis cualitativo de las diez primeras palabras en los ciclos se desprende que estas suelen ser comunes en una proporción elevada, aunque varía el porcentaje de aparición. Estas palabras generalmente hacen referencia a los órganos sensoriales (*ojo, boca, nariz y oreja*), la parte superior del cuerpo y las extremidades. Este fenómeno podría explicarse desde la perspectiva de que las primeras palabras que los individuos reciben como *input* receptivo en su lengua materna suelen ser los órganos de los sentidos. Además, se infiere que la autopercepción del cuerpo de los estudiantes comienza o se hace más consciente de su parte superior del cuerpo en este proceso. Además, las palabras más disponibles en nuestro trabajo son altamente coincidentes con las recogidas por Gómez-Devís et al. (2022) en alumnos de 6-7 años.

En cuanto al inglés, resulta notable observar que se incluyen en el primer ciclo *knee, shoulder* y *toe*, palabras que se consideran relativamente más complejas (según el *Oxford Learner's Dictionaries* son palabras catalogadas en los niveles A2 y B1) y que, además, representan articulaciones corporales que no figuran entre las más disponibles en la muestra general ni en los ciclos posteriores. Se presume que este fenómeno se origina debido a la inclusión de canciones en las estrategias didácticas empleadas por los docentes durante el primer ciclo, destacándose entre ellas una de las más populares, *head, shoulders, knees and toes*. Esta conclusión deja patente una vez más el efecto que tiene la metodología del docente en los aprendices, concepto que ya mencionaron Cepeda et al. (2017) referentes a los alumnos de prekínder.

En francés destaca la abundante presencia de articulaciones existentes entre sus palabras más prominentes, una característica que no se observa de manera tan marcada ni en inglés ni en español. Además, en contraste con otros idiomas, se hace mención a órganos interiores como *dent* o *coeur*. Al igual que determina Henríquez et al. (2016), la diferencia entre 2.º y 6.º reside en la mayor proporción en los análisis cuantitativos frente a los cualitativos.

Con respecto al análisis de las redes léxicas a partir de las palabras más disponibles en el centro de interés *Partes del cuerpo*, se constata la aparición de relaciones de hiperonimia-hiponimia y meronimia-holonimia. Por ejemplo, *ojo-cabeza* denota una relación de parte a todo, mientras que *ojo-ceja* refleja una relación de contigüidad. Se identifican nodos semánticos principalmente relacionados con partes faciales y extremidades. Estas relaciones coinciden con las establecidas por Ferreira y Echeverría (2010), Henríquez et al. (2016), Santos-Díaz (2017b) y Sánchez-Saus (2022). Aunque los subgrafos en español y en idiomas extranjeros como inglés o francés tienen una estructura similar, en las lenguas extranjeras las relaciones son menos frecuentes debido a la menor cantidad de palabras proporcionadas por los estudiantes (Santos-Díaz, 2017b).

En conclusión, es fundamental destacar la relevancia de este estudio en el ámbito de la didáctica de la lengua, ya que podemos partir del léxico disponible para seleccionar el vocabulario más pertinente por ciclo para la elaboración de manuales de español como lengua extranjera (ELE) y diseñar actividades basadas en el léxico observado durante el ciclo en el que se produce una mayor expansión de vocabulario. Por ejemplo, se puede exponer al alumnado a lecturas seleccionadas que incluyan el vocabulario relevante, permitiendo así una recepción pasiva inicial de las palabras. Posteriormente, se puede invitar a los estudiantes a utilizar dichas palabras en diversas oraciones mediante juegos o actividades colaborativas. Asimismo, resulta de gran interés en el ámbito de la psicolingüística, ya que nos brinda información sobre cómo se organizan las redes léxicas a nivel cognitivo. Estos hallazgos ofrecen una visión más completa de los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes al adquirir competencia en lenguas extranjeras.

Entre las líneas futuras de investigación se encuentra el análisis de los datos proporcionados en este estudio según el género, así como estudiar los errores ortográficos más comunes relacionados con las palabras proporcionadas. Además, se podría crear un corpus cacográfico de léxico específico sobre el centro de interés *Partes del cuerpo*, proporcionado por estudiantes de

educación primaria, cuestión que permitiría trazar estrategias didácticas para paliar los déficits ortográficos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, María Pilar (2023). Mapping the mental lexicon of EFL learners: a network approach. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18, 1-17. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2023.18769>
- Ávila, Antonio Manuel & Villena, Juan Andrés (Eds.) (2010) *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*. Editorial Sarriá.
- Ávila, Antonio Manuel & Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde (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>
- Ávila, Antonio Manuel, Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde & Trigo Ibáñez, Ester (2020). Análisis léxico-cognitivo de la influencia de los medios de comunicación en las percepciones de universitarios españoles ante la COVID-19. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 84, 85-95. <https://doi.org/10.5209/CLAC.70701>
- Ávila, Antonio Manuel, Santos-Díaz Inmaculada Clotilde & Trigo, Ester (2022). Perceived Impacts of COVID-19 by Spanish University Students: Changes in the Physical and Social Environments. En Stanley D. Brunn & Donna Gilbreath (Eds.), *COVID-19 and a World of Ad Hoc Geographies* (pp. 2059-2076). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94350-9_111
- Bartol, José A. (2006). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. *Revista Española de Lingüística*, 36, 379-396. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>
- Castillo-Fadić, María Natalia & Santos-Díaz Inmaculada Clotilde (2021). Dos miradas sobre el cuerpo humano en el marco de la literacidad en salud: profesionales de la salud y personas con diabetes mellitus 2. En Maribel Serrano y María de los Ángeles Calero (Eds.), *Aplicaciones de disponibilidad léxica* (pp. 277-292). Tirant Humanidades.
- Cepeda, Milko, Granada, Maribel & Pomes, María (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*, 30, 181-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200010>
- Cepeda, Milko, Granada, Maribel & Pomes, María (2017). Índices de disponibilidad léxica en alumnos de prekínder en un contexto rural de la comuna de Maule Chile. *Interpretextos*, 18, 183-199.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza, u la evaluación de lenguas. Instituto Cervantes.
- De la Maya Retamar, Guadalupe & López-Pérez, Magdalena (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria / Lexical availability in English of future Primary Education teachers. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32, 359-390. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.359>
- Dono, Pedro, Lerma, María Dolores, Santos-Díaz Inmaculada Clotilde & Trigo, Ester (2025, en prensa). Incidencia de la variable oral/escrito en el léxico disponible de estudiantes

- portugueses de ELE. En M. Peña (Ed.), *La competencia plurilingüe e intercultural en el aula*. Peter Lang.
- Echeverría, Max S. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En Humberto López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 61- 78). Universidad de Puerto Rico.
- Echeverría, Max S., Urzúa, Paula & Figueroa, Isabel (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Universidad de Concepción. <https://doi.org/10.4067/S0718-0462200404900001020>
- Echeverría, Max S., Vargas, Roberto, Urzúa, Paula & Ferreira, Roberto (2008). DispoGrafo. Una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46, 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100005>
- Escudero Sánchez, Rocío, Santos-Díaz Inmaculada Clotilde & Trigo Ibáñez, Ester (2022). Evolución del léxico disponible sobre la «Escuela» del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo. *Cultura, lenguaje y representación. Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 28, 61-81. <https://doi.org/10.6035/CLR.6376>
- Escudero Sánchez, Rocío, Santos-Díaz Inmaculada Clotilde & Trigo Ibañez, Ester (2024a). El léxico bilingüe del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo. *Lenguas modernas*, 64. 121-146. <https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/LM/article/view/77278>
- Escudero Sánchez, Rocío, Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde & Trigo Ibáñez, Ester (2024b). Interés por la lectura y repercusión en el léxico disponible en español y en lengua extranjera a lo largo de la Educación Primaria. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 36. 205–227. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.205-227>
- Fernández Gómez, María Isabel Virginia (2021). *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE*. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/73662>
- Fernández Juncal, M. Carmen & Hernández Muñoz, Natividad (2021). Antropónimos disponibles: consolidación de modelos socionomásticos. En Maribel Serrano y María Ángeles Calero (Eds.), *Aplicaciones de disponibilidad léxica* (pp. 251-276). Tirant Humanidades.
- Ferreira, Roberto (2006). *Disponibilidad léxica en inglés como lengua materna e inglés como lengua extranjera. Estudio del léxico disponible desde un enfoque psicolingüístico*. Universidad de Concepción.
- Ferreira, Roberto & Echeverría Max S. (2010-2011). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onomázein*, 21, 133-153. <https://doi.org/10.7764/onomazein.21.05>
- García Casero, María José (2013) *El léxico disponible en estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en Santander*. Universidad de Cantabria.
- Gómez, Vicenç, Kaltenbrunner, Andreas & López, Vicente (2013). Statistical analysis of lexical networks. *Journal of Complex Networks*, 1(1), 83-97.
- Gómez Devís, María Begoña (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 165-183. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183>

- Gómez Devís, María Begoña (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, María Begoña & Cepeda, Milko (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*, 35, 1-31. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.105>
- Gómez Devís, María Begoña & Herranz Llácer, Cristina V. (2022). La investigación en disponibilidad léxica infantil: aplicaciones para la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje Y Representación*, 28, 83-102. <https://doi.org/10.6035/clr.6116>
- Gómez Devís, María Begoña & Herranz Llácer, Cristina V. (2022). Léxico disponible de escolares de la etapa primaria o básica: bases y propuesta metodológicas. *Pragmalingüística*, 30, 183-204. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2022.i30.09>
- Gómez Devís, María Begoña, Cepeda Milko & Herranz Llácer, Cristina V. (2023). Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del lexicón en las etapas iniciales de adquisición. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 215-227. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.81903>
- Gómez Molina, José Ramón (2021). La disponibilidad léxica y sus aplicaciones cognitivas. En Maribel Serrano y María Ángeles Calero (Eds.), *Aplicaciones de disponibilidad léxica* (pp. 205-226). Tirant Humanidades.
- Gougenheim, Georges, Michéa, René, Rivenc, Paul & Sauvageot, Aurélien (1956). *L'élaboration du français élémentaire*. Didier.
- Gougenheim, Georges, Michéa, René, Rivenc, Paul & A. Sauvageot, Aurélien (1964). *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Henríquez, María Clara, Mahecha, Viviana & Mateus, Geral Eduardo (2016). Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible del cuerpo humano a través de grafos. *Lingüística y literatura*, 69, 229-251. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n69a10>
- Hernández Muñoz, Natividad (2005). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico de los estudiantes castellano-manchegos*. Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, Natividad & Tomé Cornejo, Carmela (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En Florencio Del Barrio (Ed.), *Palabra, Vocabulario, Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Università Ca' Foscari.
- Herranz Llácer, Cristina V. (2019). Estado actual de los estudios de disponibilidad léxica en España. *Lingüística Española Actual*, 41, 93-130.
- Herranz Llácer, Cristina V. (2020). *Palabra de maestro: Análisis del léxico disponible de futuros docentes*. Peter Lang.
- Jiménez Berrio, Felipe (2019). *Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros*. Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Jiménez Catalán, Rosa María & Canga Alonso, Andrés (2019). El léxico disponible en inglés de chicos y chicas españoles adolescentes. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 19, 157-176. <https://doi.org/10.12795/elia.2019.i19.07>

- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía [BOJA], 118, de 23 de junio de 2003 (España).
- 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. <https://acortar.link/Ri5kyX>
- Orden de 1 de agosto de 2016, por la que se modifica la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, Sevilla. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, [BOJA], 150, de 5 de agosto de 2016 (España).
- López-Chávez, Juan et al. (1993). *El léxico disponible de escolares mexicanos*. Alhambra Mexicana.
- López-Chávez, Juan & Strassburger, Carlos (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. Presente y perspectivas de la investigación computacional. En *Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- López-Chávez, Juan & Strassburger, Carlos (1991). Un modelo más para el cálculo de disponibilidad léxica individual. En Humberto López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 91-112). Universidad de Puerto Rico.
- López-Chávez, Juan & Strassburger, Carlos (2000). El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. *Anuario de Letras*, 38, 227-251.
- López-González, Antonio María (2010). La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica. *Revista Electrónica de Didáctica ELE (redELE)*, 18, 1-13.
- López-González, Antonio María (2014). *Disponibilidad léxica. Teoría, método y análisis*. Universidad de Lodz. <https://doi.org/10.18778/7969-437-2>
- López Morales, Humberto (1973). *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan de Puerto Rico*. Arco/Libros.
- Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2024). Determinación de asociaciones léxicas. Evaluación de tres métodos. *Lingüística en la Red*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.37536/linred.2024.XXI.2467>
- Martí-Contreras, Jorge (2024). Disponibilidad léxica en niños en *Partes del cuerpo* y la alineación con estándares de aprendizaje de lenguas extranjeras. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 97, 245-259. <https://doi.org/10-5209/clac.88441>
- Murillo Rojas, Marielos (1999). Crecimiento de la disponibilidad léxica: Niños de preescolar y primer ciclo de la educación básica costarricense. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 25, 187-204.
- Home. Dins *Oxford Learner's Dictionaries* (n.d.). Oxford University Press.
- Paiz Contreras De Campos & Irma Yolanda (2019). Disponibilidad léxica en estudiantes de primer grado del nivel primario de escuelas oficiales en Guatemala. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, 39. 84-94.
- Prado Aragonés, Josefina & Galloso Camacho, María Victoria (2018). *Léxico disponible de Huelva: nivel 6.º de educación Primaria*. Universidad de Huelva.
- Samper Hernández, Marta (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).

- Samper Hernández, Marta (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Cabildo de Gran Canaria.
- Samper Padilla, José Antonio (2021). Disponibilidad léxica y sociolingüística. En Maribel Serrano Zapata y María Ángeles Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de disponibilidad léxica* (pp. 171-204). Tirant Humanidades.
- Samper Padilla, José Antonio, Bellón, Juan José & Samper Hernández, Marta (2003). Proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En Raúl Ávila, Jose Antonio Samper y Hiroto Ueda (Eds.), *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)* (pp. 25-141). Iberoamericana Vervuert.
- Samper Padilla, José Antonio, Hernández Cabrera, Clara Eugenia & Samper Hernández, Marta (2019). Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica. *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 139-163. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163>
- Sánchez-Saus Laserna, M. Marta (2009). La variable «nivel de español» en el léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera. *Pragmalingüística*, 17, 140-153. <http://dx.doi.org/10.25267/pragmalinguistica.2009.i17.08>
- Sánchez-Saus Laserna, Marta (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Universidad de Sevilla.
- Sánchez-Saus Laserna, Marta (2022). Redes semánticas, léxico disponible y didáctica del vocabulario en ELE: un análisis por niveles de español. *Tejuelo*, 35(3), 167-204. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.167>
- Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde (2017a). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27, 122-139. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53965>
- Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde (2017b). Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés). *Pragmalingüística*, 25, 603-617. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25.30>
- Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde (2020). *El léxico bilingüe del futuro profesorado*. Peter Lang.
- Serfati, Mohamed (2021). La evolución del léxico disponible en ELE de los aprendices marroquíes en la enseñanza secundaria y universitaria. *Lingüística y Literatura*, 42, 164-180. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a09>
- Serrano Zapata, Maribel (2004). Aspectos sociolingüísticos del léxico disponible castellano de los preuniversitarios leridanos. *Pragmalingüística*, 12, 147-167.
- Tomé Cornejo, Carmela (2023). On experimental lexical production in Spanish as L1 and L2. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18, 131-144. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2023.18731>
- Trigo, Ester & González, Adolfo E. (2011). Estudio del comportamiento de la variable sexo en el léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos. *Diálogo de la Lengua*, 3, 28-41.
- Trigo, Ester & Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde (2023). Virtual tools in the concept of reading of future teachers: A lexical exploration. *Texto Livre*, 16. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41798>