



PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

PHILOLOGIA HISPALENSIS

AÑO 2026
VOL. XL/1

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

BASES DE DATOS: *Philologia Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, CIRC (grupo A), DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A). Asimismo, cuenta con el sello de calidad de la FECYT (8ª edición, 2023, renovado en 2024 y en 2025 y válido hasta 2027) en los campos de conocimiento Lingüística y Literatura dentro de la modalidad Humanidades.

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista *Philologia Hispalensis*, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSIARIAS): Solicitense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Editorial Universidad de Sevilla

Financiación: Revista financiada por la Universidad de Sevilla dentro de las ayudas del VII PPIT-US y del Decanato de la Facultad de Filología.

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

Licence Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



EQUIPO EDITORIAL

Directora: Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España
Secretaría: Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España
Editora: Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España
Coordinadora de Reseñas: M. Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España
Difusión en redes sociales: Blanca Jiménez Coca (coord.), Universidad de Sevilla, España
Sara Blanco López (ayudante), Universidad Complutense de Madrid, España
Consejo de Redacción: Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España
Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France
María Auxiliadora Castillo Carballo, Universidad de Sevilla, España
Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España
Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA
Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France
Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España
Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España
Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España
Daniela Marcheschi, Università degli Studi di Perugia, Italia
Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México
Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet i Bergen, Norge
Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España
Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España
Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España
Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia
Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse
María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España
José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España
Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France
María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España
José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España
María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España
Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España
Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia
Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España
Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England
Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika
Dieter Kremer, Universität Trier, Deutschland
Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique
Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia
Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
Deborah C. Payne, American University, USA
Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA
Alicia Yllera Fernández, UNED, España

CONSEJO ASESOR

ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS

Eva Lapiedra Gutiérrez, Universidad de Alicante, España

Pablo Beneito Arias, Universidad de Murcia, España

Carmelo Pérez Beltrán, Universidad de Granada, España

FILOLOGÍA ALEMANA

Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España

Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España

María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - LATÍN

Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España

José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España

Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - GRIEGO

Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France

Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia

Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España

Monserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España

María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España

Cesáreo Calvo Rigual, Universitat de València - IULMA, España

Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

LENGUA ESPAÑOLA

José Antonio Bartol Hernández, Universidad de Salamanca, España

Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España

Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA

Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España

Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

LINGÜÍSTICA

Ángel López García, Universitat de València, España

Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España

Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España

Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia

Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España

Ricardo Mairal Usón, UNED, España

Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós, UNED, España

Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España

Isabel Paraíso Almansa, Universidad de Valladolid, España

REVISORES DEL VOLUMEN 40, NÚMERO 1 (2026). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

Agustín Llach, María del Pilar (Universidad de La Rioja)
Álvarez Torres, Vanesa (Universidad de Cádiz)
Ávila Muñoz, Antonio Manuel (Universidad de Málaga)
Bartol Hernández, José Antonio (Universidad de Salamanca)
Bastardín Candón, Teresa (Universidad de Cádiz)
Carbonero Cano, Pedro (Universidad de Sevilla)
Castillo Carballo, María Auxiliadora (Universidad de Sevilla)
Correa Rodríguez, José Antonio (Universidad de Sevilla)
del Barrio de la Rosa, Florencio (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)
del Rey Quesada, Santiago (Universidad de Sevilla)
Esteba Ramos, Diana (Universidad de Málaga)
Extremera Pérez, Belén (Universidad de Málaga)
Fernández dos Santos, Mirta (Universidade do Porto, Portugal)
Fernández Juncal, María Carmen (Universidad de Salamanca)
Galloso Camacho, María Victoria (Universidad de Huelva)
García Platero, José Manuel (Universidad de Sevilla)
Guerrero Ramos, Gloria (Universidad de Málaga)
Guzmán-Simón, Fernando (Universidad de Sevilla)
Heredia Mantis, María (Universidad de Granada)
Jiménez Catalán, Rosa María (Universidad de La Rioja)
León-Castro Gómez, Marta (Universidad de Sevilla)
Lerma Sanchis, María Dolores (Universidade do Minho, Portugal)
Luján Martínez, Eugenio Ramón (Universidad Complutense de Madrid)
Martínez Lara, José Alejandro (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile)
Méndez García de Paredes, Elena (Universidad de Sevilla)
Montero Curiel, María Pilar (Universidad de Extremadura)
Moreno Moreno, María Águeda (Universidad de Jaén)
Nalesso, Giulia (Università degli Studi di Padova, Italia)
Paredes García, Florentino (Universidad de Alcalá)
Pons Rodríguez, Lola (Universidad de Sevilla)
Sánchez-Saus Laserna, Marta María (Universidad de Sevilla)
Sáez Rivera, Daniel Moisés (Universidad de Granada)
Vida Castro, Matilde Ángeles (Universidad de Málaga)

ÍNDICE

Sección Monográfica. Panorama internacional de estudios de léxico disponible: nuevas aplicaciones para la enseñanza de lenguas / <i>International Overview of Lexical Availability Studies: New Applications for Language Teaching</i>	13
Presentación. Panorama internacional de estudios de léxico disponible: nuevas aplicaciones para la enseñanza de lenguas / <i>Presentation. International Overview of Lexical Availability Studies: New Applications for Language Teaching</i>	15-18
Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Universidad de Málaga) Ester Trigo Ibáñez (Universidad de Cádiz)	
La visión de la <i>educación</i> en futuros docentes a partir de la disponibilidad léxica / <i>Vision of Education in Future Teachers Based on Lexical Availability ...</i>	19-45
Cristina V. Herranz-Llácer (Universidad Rey Juan Carlos) Ana Segovia Gordillo (Universidad Rey Juan Carlos) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.01	
De Indiana Jones a Merlí: categorizando la figura del profesor desde la disponibilidad léxica / <i>From Indiana Jones to Merlí: Categorizing the Figure of the Teacher through Lexical Availability</i>	47-77
Guadalupe de la Maya Retamar (Universidad de Extremadura) Magdalena López-Pérez (Universidad de Extremadura) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.02	
Léxico disponible de las partes del cuerpo en estudiantes de ciencias de la educación. Incidencia de la formación académica / <i>Available Lexicon of the Parts of the Body in Students of Educational Sciences. Influence of Academic Training</i>	79-99
Sarai de Regla Cruz Ventura (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) Marta Samper Hernández (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.03	

- El léxico disponible en torno a las nuevas tecnologías del futuro
profesorado: incidencia del nivel educativo / *Future Teachers' Available
Lexicon about New Technologies: Incidence of the Level of Education* 101-123
Maribel Serrano Zapata (Universitat de Lleida)
Eugenio Maqueda Cuenca (Universidad de Málaga)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.04>
- La visión de la coeducación en futuros docentes andaluces de educación
primaria: análisis según la variable «sexo» / *The Vision of Coeducation in
Future Andalusian Primary School Teachers: Analysis According to
the Variable «Sex»* 125-150
M.^a del Carmen Navarro Rubio (Universidad de Cádiz)
Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Universidad de Málaga)
Ester Trigo Ibáñez (Universidad de Cádiz)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.05>
- Organización de las palabras en la mente infantil. Caracterización desde la
disponibilidad léxica y la variable sexo/género / *Organization of Words in
the Children's Mind. Characterization from Lexical Availability and
the Sex/Gender Variable*..... 151-176
M.^a Begoña Gómez-Devís (Universitat de València)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.06>
- Estructura de las redes léxicas de género derivadas de pruebas de fluidez
verbal semánticas y funcionales / *Structure of Gender Lexical Networks
from Semantic and Functional Verbal Fluency* 177-209
Natividad Hernández Muñoz (Universidad de Salamanca)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.07>
- La edad como variable de la disponibilidad léxica de estudiantes chilenos
y extranjeros del norte de Chile / *The Age as a Variable of Lexical
Availability in Chilean and Foreign Students in Northern Chile* 211-235
Eladio Donoso (Universidad Católica del Norte)
Milko Cepeda-Guerra (Universidad Católica del Norte)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.08>

Sección Varia

- Lessico, equivalenze e mediazione. Linguistica tra italiano e spagnolo / *Lexicon, Equivalences, and Linguistic. Mediation between Italian and Spanish* 239-255
 Simone Greco (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.09>
- Variación fónica del adverbio *muy* en Granada. Aproximación sociolingüística / *Phonic Variation of the Adverb muy in Granada. Sociolinguistic Approach* 257-279
 María Machado Contreras (Universidad de Granada)
 Antonio Manjón-Cabeza Cruz (Universidad de Granada)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.10>
- Análisis comparativo del duende y el *домовоѵ* en la cultura española y rusa a través de su componente lingüístico / *Comparative Analysis of the Duende and the Домовоѵ in Spanish and Russian Culture through their Linguistic Component*..... 281-303
 Tatjana Portnova (Universidad de Granada)
 Pavlo Marynenko (Universidad de Granada)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.11>
- De los roles pragmáticos como hipótesis alternativa para la interpretación de la gramática íbera / *On Pragmatic Functions as Alternative Hypothesis for the Understanding of Ancient Iberian Grammar*..... 305-328
 Jesús Rodríguez Ramos (Investigador)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.12>
- Experimento asociativo sobre el concepto de fidelidad en tiempos de pandemia / *The Associative Experiment on the Concept of Faithfulness in the Times of Pandemic*..... 329-345
 Alsu Valeeva (Escuela Universitaria de Osuna)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.13>
- Construction of a (Non-)Multilingual Resort Town in Andalucía, Spain, through the Linguistic Landscape / *Construcción de una ciudad turística (no) multilingüe en Andalucía, España, a través del paisaje lingüístico* 347-382
 Linda Yoksulabakan-Harjus (University of Innsbruck)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.14>

Reseñas de libros

- María Begoña Gómez-Devis: *Léxico disponible de los escolares valencianos. Alcance, control y evolución en educación primaria*. Barcelona: Octaedro, 2024, 175 pp. ISBN: 978-84-1079-011-7. DOI: <http://doi.org/10.36006/16444-0>..... 385-387
 Rocío Escudero Sánchez (Universidad de Málaga)
- Pilar Carrasco Cantos (Coord.): *Lectura y escritura de documentos del siglo XIX*. Álabé. Revista de investigación en Lectura y Escritura, 2024, (2), 249 pp. España. ISSN-e: 2171-9624 389-393
 Soledad Guerrero González (Universidad de Málaga)
- Marta León-Castro Gómez y Rafael Jiménez Fernández (Coords.): *Procesos de variación y cambio en el español de Sevilla y Las Palmas de Gran Canaria*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2024, 240 pp. ISBN: 978-84-9192-433-3..... 395-399
 Eliska Mackova (Universidad de Granada)
- Maribel Serrano Zapata: *El castellano y el catalán en contacto. Efectos sobre el vocabulario*. Peter Lang, 2024, 200 pp. ISBN: 978-3-631-89767-6..... 401-404
 Vicente Martínez Aránguiz (Universidad de Málaga)
- Paula Albitre Lamata: *(Des)cortesía histórica en el español clásico y moderno. Estudio de cartas privadas y de documentos prescriptivos*. Madrid y Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert, 2025, 546 pp. ISBN: 978-84-9192-519-4..... 405-410
 Elena Monge Hermida (Universidad Complutense de Madrid / IUSMP)



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

DE INDIANA JONES A MERLÍ: CATEGORIZANDO LA FIGURA DEL PROFESOR DESDE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA

FROM INDIANA JONES TO MERLÍ: CATEGORIZING THE FIGURE OF THE TEACHER
THROUGH LEXICAL AVAILABILITY

GUADALUPE DE LA MAYA RETAMAR

Universidad de Extremadura

gmaya@unex.es

 0000-0003-4201-4024

MAGDALENA LÓPEZ-PÉREZ

Universidad de Extremadura

magdalenalopez@unex.es

 0000-0001-6233-1719

Recibido: 15-01-2025 | Aceptado: 10-04-2025

Cómo citar: de la Maya Retamar, G. y López Pérez, M. (2026). De Indiana Jones a Merlí: categorizando la figura del profesor desde la disponibilidad léxica. *Philologia Hispalensis*, 40(1), 47-77. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2026.v40.i01.02>

RESUMEN

El trabajo que presentamos analiza el léxico disponible de una muestra de 668 docentes en formación en 6 universidades españolas, 406 de ellos del Grado en Educación Primaria y 262 del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Mediante una tarea de disponibilidad léxica, los estudiantes escribieron, en español e inglés, el léxico asociado con el centro de interés «Profesor» durante un intervalo de 2 minutos para cada una de las lenguas. A partir del análisis de disponibilidad léxica y grafos, se conceptualiza la figura del profesor evocada por los futuros profesores de primaria y secundaria, teniendo en consideración si existen diferencias atendiendo al nivel de formación superior recibida (máster y grado). Los resultados muestran una mayor producción en español en relación con el centro de interés analizado y una correlación positiva entre el caudal léxico en español y en inglés. Cuando comparados los participantes de grado con los de máster, se advierten diferencias significativas en el promedio de palabras actualizadas, siendo favorable a estos últimos.

Palabras clave: disponibilidad léxica, profesorado en formación, creencias, concepciones, profesión docente.

ABSTRACT

This paper analyses the lexical availability of a sample of 668 teachers in training at 6 Spanish universities, 406 of them from the Primary Education Degree and 262 from the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training. Through a lexical availability task, the students wrote, in Spanish and English, the lexicon associated with the prompt "Teacher" during a period of 2 minutes for each of the languages. Based on the analysis of lexical availability and graphemes, we conceptualized the teacher's figure evoked by future Primary and Secondary teachers, considering whether there are differences according to the training received (Master's and Bachelor's Degree). The results show a higher production in Spanish in relation to the prompt analysed and a positive correlation between the lexical flow in Spanish and in English. When Bachelor's Degree students are compared to Master's Degree participants, we notice there are significant differences in the average number of words updated, being in favour of the latter.

Keywords: lexical availability, training teachers, beliefs, conceptions, teaching profession.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el profesorado desempeña un papel fundamental en la educación, y su rol ha evolucionado en respuesta a los cambios sociales, tecnológicos y educativos. Como señala Imbernón (2017), ser docente en una sociedad tan compleja como la actual implica estar en constante renovación, donde la incertidumbre forma parte del entorno profesional. Es necesario adaptar la enseñanza de manera continua y, a raíz de los cambios sociales, replantear la función de la institución educativa: «Si la escuela nació instructiva [...], con el tiempo se ha ido convirtiendo en educativa y en agente social. Y estas nuevas funciones cambian la forma de ver, pensar y actuar en educación» (Imbernón, 2017: 23). Dado que tanto los docentes como las escuelas deben enfrentar desafíos nuevos y complejos, también debe transformarse la formación del profesorado (Montero, 2011).

En España, la formación inicial de profesores difiere atendiendo a la etapa educativa en la que deberán desarrollar su labor docente. Mientras que, para educación primaria, dicha formación se articula en un grado específico de cuatro años de duración, para la educación secundaria, la formación se realiza por medio de un máster de un año, que cursan tras el grado correspondiente en una determinada especialidad. Cuando los futuros docentes inician su formación universitaria, no solo cuentan con conocimientos de las disciplinas que se preparan para enseñar, conocimiento más profundo en el caso de aquellos que se forman como profesores de enseñanza secundaria debido a su especialización previa durante el grado que les posibilita el acceso, sino también con una serie de valores, creencias, actitudes y emociones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la figura del profesor,

que constituyen su identidad profesional. Esta se suele construir a partir de varios factores. De un lado, sus experiencias escolares previas, de modo que muchos de ellos basan su visión de la enseñanza en cómo fueron enseñados, convirtiéndose sus profesores pasados en modelos que influyen y pueden determinar la concepción acerca de su propio rol en el aula. De otro, el contexto social en el que se integran, de manera que la representación que tiene la sociedad de los profesores o las expectativas sociales sobre la figura docente pueden también contribuir a modelar sus creencias al respecto. Finalmente, cabe mencionar, como tercer factor, la formación recibida.

Como plantea Kayi-Aydar (2019), la comprensión de la complejidad de las identidades que construyen los profesores es crucial, pues las formas en que los profesores se perciben a sí mismos como profesionales tienen un impacto tanto en su desarrollo como docentes como en las interacciones con los compañeros, las decisiones pedagógicas que toman y, consecuentemente, sus prácticas de aula (Pajares, 1992). Y, además, solo comprendiéndolas se puede promover en los profesores la motivación y el avance (Parga Herrera, 2020). No obstante, acceder al pensamiento del profesor y dotarlo de significados no siempre resulta tarea fácil pues, en ocasiones, esas ideas son difíciles de articular y expresar de una forma clara y estructurada. Si bien, en la investigación sobre las creencias se han utilizado diferentes instrumentos para recolectar información al respecto (cuestionarios, relatos verbales o representaciones visuales, entre otros), en este artículo proponemos el análisis de las unidades léxicas evocadas por los futuros profesores en una tarea de disponibilidad léxica propuesta a partir del estímulo semántico «Profesor», como herramienta para conceptualizar dicha figura, y, consecuentemente, a los participantes en la investigación.

La disponibilidad léxica (DL) es la herramienta o técnica que nos permite la obtención del léxico disponible (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017), entendido este como «el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación» (López Morales, 1995: 245). Para nuestro estudio, consideramos, al igual que Valenzuela Castellanos *et al.* (2018: 144-145), que la disponibilidad léxica facilita el acceso al léxico latente de los participantes en torno al concepto de «Profesor», si bien en su estudio ellos analizan el centro de interés «Aprendizaje», «un acervo de significados del cual no se está plenamente consciente y que emerge ante la presentación de una palabra estímulo» (Valenzuela Castellanos *et al.*, 2018, pp. 144-145). En nuestro trabajo, además del análisis cuantitativo de los datos acerca del léxico evocado, nos hemos interesado también por estudiar las relaciones semánticas que se establecen entre los vocablos disponibles mediante grafos (Echevarría *et al.*, 2008), que permiten representar gráficamente cómo las unidades léxicas se relacionan unas con otras y cómo de fuertes o débiles son dichas relaciones.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para sustentar nuestro trabajo, revisamos, en primer lugar, las características y competencias que la literatura científica asigna a la figura del docente. En segundo lugar, presentamos algunos estudios de disponibilidad léxica y las investigaciones realizadas en este marco en relación con los objetivos de nuestro trabajo.

2.1. El docente del siglo XXI

La concepción del profesor ha cambiado al mismo tiempo que lo han hecho la sociedad, la finalidad de la educación y las doctrinas pedagógicas imperantes en cada momento (Galvis, 2007). De este modo, hemos visto que la conceptualización del docente, construida desde la práctica, ha evolucionado desde el experto técnico al intelectual crítico, pasando por el reflexivo (Angulo Calzadilla, 2012).

Tradicionalmente, el docente era visto principalmente como un transmisor de conocimiento, cuyo rol se limitaba a impartir contenidos de forma unidireccional. Sin embargo, esta conceptualización ha cambiado de forma radical en las últimas décadas, pues, como señala Imbernón (2017), el impacto que las transformaciones sociales han tenido en la escuela (clases con alumnos de diferentes nacionalidades, nuevos modelos de familia, auge de las TIC, cambios en las vías de acceso al conocimiento, nuevas formas de aprender, entre otras) ha traído como consecuencia una transformación también en el rol del profesor. A estos cambios en la sociedad, se les unen también otros en los sistemas educativos y, además, el paso de un enfoque educativo centrado en la enseñanza hacia otro centrado en el aprendizaje (Samuelowicz y Bain, 2001), que requiere de la construcción cooperativa del conocimiento y una participación activa por parte del estudiante. De este modo, el rol del profesor ha mutado desde la concepción de transmisor de conocimiento a mediador de este, un guía y facilitador del aprendizaje cuya labor no busca solo la adquisición de conocimientos en sus estudiantes sino también su desarrollo integral.

Aunque la investigación se ha ocupado de reflexionar sobre el perfil del docente, definirlo no es tarea fácil. En muchos casos, como apunta Imbernón (2017), porque dichos perfiles están planteados desde la teoría y, por lo tanto, descontextualizados. En este sentido estamos de acuerdo con Galvis (2007) cuando afirma que es necesario concebir al docente desde otro paradigma, pues solo desentrañando los elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas que favorecen la resolución de los problemas educativos es posible identificar y analizar las capacidades requeridas por un grupo social determinado, en un contexto específico, dando así pertinencia social al nuevo perfil del docente.

A pesar de estos planteamientos en los que se requiere una contextualización para establecer un perfil del docente, la investigación sobre qué competencias debe poseer es muy amplia y no se limita a los últimos años, sino que, como señalan

García-García *et al.* (2021), el foco de estudio se ha ido modificando con el tiempo, a medida que la sociedad y los principios educativos se han transformado. Así, a principios del siglo xx se identifica la competencia docente con el nivel de dominio de la materia que se debía impartir. A finales de ese mismo siglo, las competencias docentes se relacionan más con la preparación metodológica del profesorado, a la que posteriormente se han añadido otras, como las enunciadas por Perrenoud (2004) o Marchesi (2007): organizar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, implicar al alumnado en dicho aprendizaje comprometer al alumnado en su aprendizaje, adaptarse a sus diferencias, trabajar en equipo, desarrollar afectivamente a los estudiantes, colaborar e implicar a las familias, utilizar las nuevas tecnologías o ser un profesional intuitivo, ético y reflexivo. A estas competencias se les han ido sumando otras, como las sociales, emocionales, de gestión e investigación, de liderazgo pedagógico o digital que, como señalan García-García *et al.* (2017), vienen a configurar un panorama cada vez más tupido y complejo. Asimismo, se han propuesto modelos estandarizados para evaluar su desempeño y poder trabajar en determinadas escuelas, como el Qualified Status Teacher en Reino Unido, para orientar la formación inicial del profesorado. Este es el caso del modelo competencial europeo, desarrollado en el marco de un proyecto por profesionales del mundo de la educación de distintos países, que plantean las necesidades de formación del profesorado a este respecto y que define nueve competencias que todo docente debería desarrollar: habilidades personales e interpersonales, colaborativa, comunicativa, tecnologías de la comunicación para el aprendizaje, promoción de la salud y el bienestar, promoción de la justicia social, la diversidad y la ciudadanía global, conocimientos y comprensión de la profesión docente, desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida y evaluación (Junta de Castilla y León, 2017).

Aunque a nivel teórico existen muchas propuestas de las competencias que el docente del siglo xxi debe tener, no existen tantas que hayan analizado la percepción que tienen de ese rol y modelo de docente los futuros profesores o aquellos que tienen ya experiencia profesional. En el contexto español, Reoyo *et al.* (2017) examinan las percepciones sobre las cualidades del profesor eficaz de una muestra de profesores y futuros profesores españoles de educación secundaria, con el fin de identificar las categorías de eficacia docente en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. García-García *et al.* (2017, 2021), por su parte, exponen las opiniones y necesidades del profesorado sobre las competencias deseables en los docentes de Educación Primaria, que han posibilitado la elaboración de una rúbrica de competencias docentes (PROFIENCyIn+E 2017), de un lado, y, de otro, el análisis, utilizando dicho marco, del nivel competencial de una muestra amplia de profesores de primaria y secundaria, atendiendo a diferentes factores contextuales. Finalmente, Rico-Gómez y Ponce Egea (2022), con una muestra de profesores en formación y en diferentes situaciones profesionales, analizan su modelo ideal de docente, comparándolo con el modelo socioconstructivista de maestro.

2.2. La disponibilidad léxica

Los estudios de disponibilidad léxica se inician en Francia en los años cincuenta del siglo pasado, en el ámbito de los trabajos de elaboración del *Français Élémentaire* (Gougenheim *et al.*, 1956), esto es, la creación de un vocabulario básico que facilitara la adquisición del francés como lengua extranjera. La selección de dicho vocabulario básico, organizado en dos niveles, se realizó mediante una metodología que combinaba la frecuencia de las palabras en la lengua hablada, la investigación sobre las palabras disponibles más útiles y, finalmente, el empirismo racional. Así, además de las palabras frecuentes, en su mayoría atemáticas, en palabras de Michéa (1950), el *Français Fondamental* incorpora también el vocabulario disponible, definido por López Morales (1995: 245) como «el conjunto de palabras que los hablantes tienen en su léxico mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación». Desde aquellos primeros trabajos, los estudios de disponibilidad se han extendido a otras lenguas y se han diversificado y evolucionado tanto teórica como metodológicamente.

A nivel teórico, los distintos estudios realizados se han centrado en campos tan variados como la dialectología, la lingüística, la psicolingüística, la etnolingüística y la enseñanza de lenguas tanto maternas como extranjeras. En cuanto al desarrollo metodológico, los trabajos llevados a cabo en el ámbito panhispánico, impulsados, en un primer momento, por López Morales (1995), han contribuido no solo al establecimiento de pautas comunes en cuanto a las muestras, los centros de interés propuestos o la elaboración y aplicación de las pruebas, sino también a una mejora en el tratamiento estadístico de los datos y al desarrollo de fórmulas matemáticas para explicar adecuadamente la relación entre conocimiento y producción léxica.

Si las aplicaciones de la disponibilidad léxica son diversas, en el ámbito de la educación sus aportaciones han mostrado la influencia de determinadas variables en el léxico disponible de los estudiantes, las diferencias al respecto entre alumnos y profesores o su utilidad para la evaluación y la enseñanza (Zambrano *et al.*, 2019). Asimismo, como señalan Santos Díaz y Juárez-Calvillo (2022), las bases metodológicas de la disponibilidad se han utilizado para estudiar la percepción de la realidad de los alumnos (Ávila Muñoz *et al.*, 2020), así como sus concepciones sobre temas de diferente índole. Es conveniente indicar que el término *concepción* se refiere a todos aquellos elementos sociales, culturales, ambientales y académicos implícitos que se interrelacionan y materializan en las diferentes acciones de los individuos (Machuca, 2012).

Así, en el contexto educativo, de una manera general, De la Montaña Conchiña *et al.* (2023) han analizado el léxico disponible sobre geografía e historia de una muestra de estudiantes de secundaria para determinar su concepción de estas disciplinas escolares. De forma más específica, los profesionales de la educación han sido objeto, como informantes, de numerosas investigaciones desde la disponibilidad léxica, dada la preocupación por determinar su léxico especializado y la influencia que

en este tiene la formación recibida (Santos Díaz y Juárez-Calvillo, 2022). Por ello, se han desarrollado trabajos no solo para estudiar la competencia léxica en la lengua materna de los futuros profesores (Herranz Llácer, 2018, 2020), su competencia léxica bilingüe (Santos Díaz, 2020) o su competencia en otras lenguas que se preparan para enseñar (De la Maya Retamar y López-Pérez, 2020), sino también para abordar el estudio de centros de interés más específicos, vinculados con dicha formación. Así, el centro de interés «Educación» ha sido objeto de varios trabajos. Marcos Calvo y Herranz-Llácer (2021) y, previamente, Herranz Llácer (2018), comparan el léxico disponible en «Educación» de una muestra de estudiantes de primer y último curso de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria, mostrando cómo la formación universitaria conlleva no solo el aumento del léxico disponible, sino también la movilización de un léxico mucho más específico en lo concerniente a su futura labor docente. Santos Díaz y Juárez Calvillo (2022) analizan también este centro para determinar el concepto de «Educación» que tiene su muestra, formada, asimismo, por futuros profesores de infantil y primaria. El análisis cualitativo desarrollado por las investigadoras revela que el centro de interés estudiado evoca un imaginario colectivo amplio relacionado con la visión social de la educación. Ramírez (2019), por su parte, analiza igualmente este centro en estudiantes chilenos, sumando a su estudio los centros «Lectura», examinado también por Trigo Ibáñez y Santos Díaz (2023), y el del «Profesor». El objetivo es reflexionar sobre lo que se está haciendo y puede hacerse en la formación pedagógica en Chile. El corpus analizado estaba compuesto solamente por las construcciones plurilexicales recogidas por cada centro de interés. Sus resultados muestran que el uso de las estructuras multilexicales aumenta de primero a cuarto curso y que estas ponen de manifiesto que los estereotipos asociados a los centros de interés de la educación y el profesor están guiados por un «deber ser» que se proyecta sobre esa categoría y figura. Un trabajo similar es el que nos ofrece Martínez-Lara (2021), quien analiza el léxico disponible de estudiantes chilenos de pedagogía, sobre los centros de interés «Escuela», «Educación» y «Lectura».

Del mismo modo, utilizando pruebas de disponibilidad y el análisis de grafos, Valenzuela Castellanos *et al.* (2018) estudian cómo evoluciona el concepto de aprendizaje de una muestra de estudiantes chilenos, desde el primer al último curso de su formación en pedagogía. El análisis pone de manifiesto cambios en las unidades léxicas utilizadas para conceptualizar el aprendizaje, produciéndose un reemplazo importante de estas del primer al cuarto curso, en el sentido de que el léxico se hace más homogéneo, disminuyendo las unidades únicas y aumentando las compartidas, así como la conectividad entre ellas. También con estudiantes de pedagogía, Quintanilla y Salcedo (2019) analizan cuatro centros de interés: «Planificación de clases», «Métodos y enfoques de enseñanza de inglés», «Evaluación» y «Reflectividad», con el objetivo de conocer el léxico especializado de los estudiantes participantes en distintas etapas de su formación inicial docente. Los resultados evidencian que, a medida que los estudiantes avanzan en sus

estudios, el léxico se amplía y se hace más cohesionado, lo que se traduce, a su vez, en un aumento de su nivel de comunicación, que se pone de manifiesto en el incremento del índice de disponibilidad léxica individual. Los autores concluyen que ese aumento podría explicarse con base en los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, así como en las experiencias de aprendizaje vividas.

3. OBJETIVOS

Como señalan Quintanilla y Salcedo (2019), a pesar de la riqueza de los estudios existentes en el área de disponibilidad léxica, el léxico de las comunidades profesionales ha pasado casi inadvertido para los investigadores, por lo que planteamos nuestro trabajo como una continuación de los ya realizados hasta el momento sobre el futuro profesorado, con el fin de contribuir a paliar dicha escasez. El presente artículo pretende determinar el concepto que del profesorado tienen los futuros docentes españoles encuestados, tratando de dar respuesta a los siguientes objetivos de investigación:

1. Analizar si existen diferencias cuantitativas y cualitativas relevantes en el léxico evocado por los participantes en el centro de interés «Profesor» atendiendo al idioma (español e inglés), a su nivel de formación superior (grado o máster) y a su nivel de inglés.
2. Describir la estructura de los grafos elaborados a partir del léxico disponible de la muestra.

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo se inscribe en los estudios realizados en el marco de un proyecto de investigación de la Universidad de Málaga que tiene como objetivo analizar la competencia léxica en español, inglés y francés del futuro profesorado de enseñanza bilingüe que cursa su formación inicial en distintas universidades españolas.

El diseño de la investigación implementado en este estudio es de tipo transversal, descriptivo no correlacional, siendo el muestreo realizado no probabilístico e intencional.

4.1. Participantes

La muestra fue seleccionada por conveniencia para que hubiera representación de estudiantes del Grado en Educación Primaria de diferentes itinerarios de intensificación, así como del Máster de Formación de Profesorado en Enseñanza Secundaria

de las especialidades de idiomas, lengua castellana y literatura y de especialidades no lingüísticas, tales como tecnología, física y química, matemáticas o biología. De este modo, se contaba con una muestra de futuros profesores de ambas etapas educativas. Asimismo, como el objetivo del proyecto en el que se inserta esta investigación era analizar el léxico bilingüe del profesorado que podría participar en secciones bilingües, en las que imparten docencia tanto profesores de áreas lingüísticas como de otras disciplinas en las que se utiliza el inglés como lengua vehicular, se decidió incluir a estudiantes de diferentes itinerarios, en el caso del grado, y especialidades, en el caso del máster. La muestra, compuesta por 668 estudiantes ($n = 668$) de último curso de grado y estudiantes de máster, se distribuye de la siguiente manera: 406 informantes de grado y 262 informantes de máster. En la Tabla 1 se estratifica la muestra en función de las seis universidades españolas que han formado parte de este estudio: Universidad de Málaga (UMA), Universidad de Cádiz (UCA), Universidad de Extremadura (UEX), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y Universidad de Lleida (UDL).

Tabla 1

Distribución de la muestra por universidades y titulación

	UMA	UCA	UEX	ULPGC	URJC	UDL	Total
Máster	82	56	61	47	16	0	262
Grado	35	37	65	59	182	28	406
Total	117	93	126	106	198	28	668

Nota. Fuente: elaboración propia

Tal y como puede observarse, la Universidad Rey Juan Carlos fue la que ofreció una mayor muestra de informantes ($n = 18$), seguida de la Universidad de Extremadura ($n = 126$), siendo la Universidad de Lleida la que menos contribuyó ($n = 28$), pues su incorporación más tardía al proyecto dificultó la recogida de datos. Resulta significativo que, en todas las universidades participantes en el estudio, el número de mujeres supere ampliamente al de hombres, excepto en el máster de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, si bien la diferencia es escasa. Quizás esto se deba a la marcada naturaleza feminizada existente en los estudios de grado y máster que forman a los futuros docentes. Cabe destacar que, en la Universidad de Lleida, no hay hombres estudiando el grado.

Asimismo, a los informantes se les preguntó por el nivel acreditado que poseían en inglés como lengua extranjera, conforme al nivel del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Con base en esta variable, la muestra se estratifica como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de la muestra por niveles de inglés

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	No indica/No posee certificado
Máster	24	14	36	79	62	4	43
Grado	3	3	100	125	59	13	103
Total	27	14	136	204	121	17	146

Nota. Fuente: elaboración propia

El nivel B2 es el más acreditado por los participantes del estudio, representando el 30,5% de la muestra, seguido por los niveles B1 y C1, que alcanzan un 20,4% y un 18,1% respectivamente. Es también significativo que el 21,8% de los encuestados no tengan acreditado un nivel o no lo hayan indicado, puesto que para obtener el título de grado deben acreditar, como mínimo, un nivel B1 en cualquier lengua extranjera.

4.2. Instrumento

Los participantes en este estudio completaron un cuestionario demográfico y una prueba de disponibilidad léxica que inquiría acerca de los siguientes seis centros de interés: «Partes del cuerpo humano», «Educación», «Nuevas tecnologías», «Profesor», «Prácticum», «Plurilingüismo», «Programación didáctica» y «Coeducación». Para la selección de los centros se tuvo en cuenta, además del centro de interés «Partes del cuerpo», propuesto por Gougenheim *et al.* (1956) y utilizado como centro de control, la relación de estos con la enseñanza, siendo temas comunes impartidos tanto en las asignaturas del Grado en Educación Primaria como en las de Máster de Formación del Profesorado para la Enseñanza Secundaria.

4.3. Procedimiento

Para recabar los datos, contactamos con profesores que impartían docencia en último curso de grado y/o en máster, solicitándoles permiso para administrar la prueba a su alumnado. Al tratarse de alumnos mayores de edad, antes de la realización de esta se les informó de los objetivos de la investigación, solicitándoles su consentimiento para participar en el estudio de manera voluntaria y anónima. La prueba se administró al final del primer cuatrimestre del curso académico 2023-2024, tras haber completado los estudiantes, en su mayor parte, su formación teórica.

Al cumplimentar la encuesta de disponibilidad léxica, todos los participantes de este estudio utilizaron la herramienta digital para la recuperación del léxico disponible DLEx (De la Maya Retamar y López-Pérez, 2022). Durante el transcurso de la prueba, se siguió la metodología establecida para el *Proyecto PanHispánico de*

Disponibilidad Léxica (PPHDL); esto es, se les propusieron los distintos centros de interés, uno tras otro, de manera que no tuvieran acceso anticipado a la categoría siguiente sin haber finalizado previamente la anterior. Los centros de interés se indicaron en español y en inglés, al ser uno de los objetivos del presente estudio determinar el léxico disponible del alumnado en ambas lenguas. El tiempo de respuesta proporcionado fue de dos minutos, durante los cuales los informantes podían escribir todas aquellas palabras que se les ocurrieran asociadas al centro de interés propuesto, de entre los anteriormente mencionados.

4.4. Análisis de datos

Una vez obtenidos los datos, se llevó a cabo su edición siguiendo las pautas comunes para los trabajos de disponibilidad propuestas por Santos Díaz (2020), Sánchez-Saus Laserna (2016), Samper Hernández (2002) y Fernández-Gómez (2021), así como otras de carácter más específico para las pruebas en inglés, como las establecidas por De la Maya Retamar y López-Pérez (2020, 2021). Por lo tanto, se procedió a la corrección de la ortografía, la gramática y de errores de escritura debidos, en su mayoría, al teclear mal la palabra. Además, se añadieron paréntesis a las palabras que aparecían abreviadas sin completar en unas ocasiones y en otras no, como es el caso de (*educación*) *primaria*, *bolí(grafo)* o (*new*) *technologies*. También se lematizaron las palabras en minúscula, excepto las siglas, los nombres propios, entre los que aparecieron Indiana Jones, Merlí o Montessori, y las marcas; se eliminaron las palabras incomprensibles y las repetidas; se neutralizaron las formas flexivas y se unificaron las palabras en cuanto a la grafía. Por lo que respecta a los errores ortográficos, una vez detectados, se consultó el *Collins Concise English Dictionary* (2008) para resolver las dudas con respecto a la lengua inglesa. Asimismo, se decidió lematizar todos los sustantivos en su forma neutra, esto es, en masculino singular, salvo en aquellos casos en los que la forma plural evocara un concepto distinto de su forma en singular, como es el caso de *valores*, *values*, *deberes*, o *apuntes*, entre otras. Finalmente, se decidió mantener todas las palabras evocadas por los informantes, para proporcionar fidelidad al corpus y a los datos recogidos; incluso ciertos acortamientos, como es el caso de *mates* o *seño*. Igualmente, se conservaron todos los neologismos (*gamificación*), extranjerismos (*bullying*) siglas (PhD, CCP, CLIL o AMPA, por ejemplo) o nombres de marcas comerciales (Kahoot, Microsoft, entre otras).

Para realizar los cálculos habituales de la disponibilidad léxica, se utilizó el programa LexPro (Hernández Muñoz *et al.*, 2023) y, para el análisis inferencial, se recurrió al *software* libre Jamovi (v. 2.3.28). En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo del centro de interés «Profesor» y de su versión inglesa «Teacher», ya que como hemos mencionado con anterioridad, este artículo se centra de forma única en dicho centro de interés. Posteriormente, se llevó a cabo un estudio de los datos obtenidos para determinar la idoneidad de las pruebas estadísticas que realizar.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentamos a continuación los resultados que hemos organizado en torno a los objetivos de investigación mencionados anteriormente, exponiendo, en primer lugar, los datos globales y, en segundo lugar, los análisis inferenciales, con el propósito de averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados.

5.1. Datos generales según la lengua de la prueba

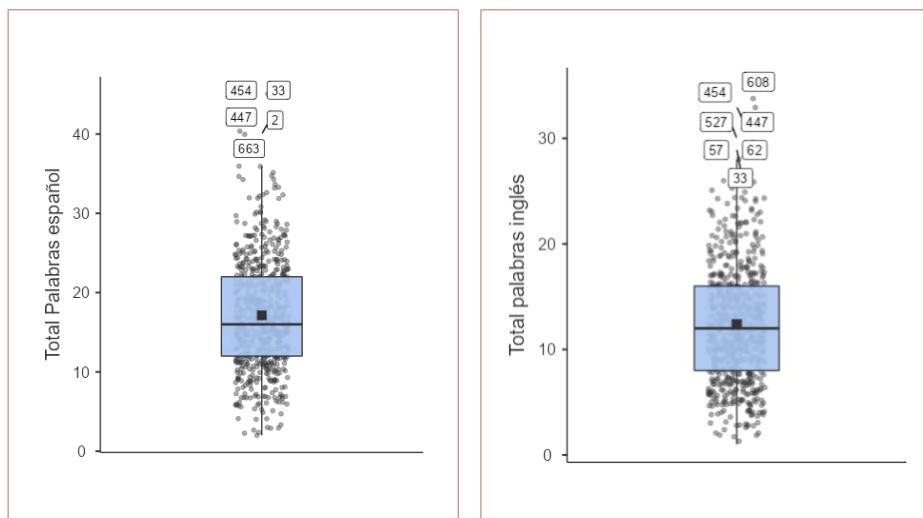
La Figura 1 muestra la distribución de los datos obtenidos en relación con la producción léxica en ambas lenguas. En los diagramas de cajas presentados, cada punto equivale a un informante y su aparición a lo largo del eje Y (total de palabras) está relacionado con el número total de palabras actualizadas. Este tipo de gráfico recoge diferente tipo de información. Por un lado, la mediana (16, en el caso del español y 12, en el del inglés), representada por la línea que se sitúa en el interior de la caja y que nos indica que la mitad de los datos está por encima de este valor y la otra, por debajo. Comparando ambas lenguas observamos cómo los datos de inglés son más simétricos que los de español, en los que la mediana está más cerca de la parte inferior de la caja. El extremo inferior y superior de la caja indican los cuantiles, o percentiles, 25 y 75, es decir, el 25% de los datos que está por debajo y por encima de la mediana. Finalmente, las dos líneas verticales que se extienden desde la caja son los denominados bigotes y representan la varianza esperada de los datos. En este caso, como se puede observar, existen valores atípicos, es decir, valores que superan la varianza esperada. Estos casos, que solo aparecen en la parte superior del diagrama y que indican participantes con alta producción de palabras, son escasos, estando la mayor parte de los encuestados dentro de lo esperado.

La Tabla 3, por su parte, muestra los datos globales de las palabras totales (*tokens*) y los vocablos o palabras diferentes (*types*) producidos para el centro de interés «Profesor»/«Teacher» en ambas lenguas:

Tabla 3
Totales de palabras y vocablos en ambas lenguas

	Centro interés «Profesor»	Centro interés «Teacher»
Palabras totales (<i>tokens</i>)	11 358	8273
Promedio (<i>token average</i>)	17,18	12,38
N.º de vocablos (<i>types</i>)	1700	1386
Promedio (<i>types average</i>)	2,54	2,07
Índice de cohesión	0,010	0,008

Nota. Fuente: elaboración propia

Figura 1
Distribución de la producción en ambas lenguas


Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se aprecia en la Tabla 3, los alumnos encuestados han producido un mayor número de palabras en su lengua materna (11 358) que en lengua extranjera (8273), lo que supone una media de 17,18 en español frente al inglés: 12,38. Esta superioridad de producción léxica en lengua española frente a la inglesa se observa también en el número de vocablos producidos por los informantes, esto es, 1700 en lengua materna frente a 1386 vocablos en lengua inglesa, aunque, en este caso, no existe tanta diferencia en las medias: 2,54 en español y 2,07 en inglés. Es decir, si, en cuanto al número de palabras totales, la muestra produce un 27,16% más de palabras en español que en inglés, cuando tomamos en consideración los vocablos, ese porcentaje de diferencia se reduce a un 18,47%. Como sucede en todos los trabajos de disponibilidad, se produce una disminución importante del número de palabras totales al de vocablos. El hecho de no examinar en este trabajo otros centros de interés no nos permite comparar esa reducción y verificar si se produce de la misma manera en centros más y menos productivos y compactos, como plantea Canga Alonso (2017).

La Tabla 3 presenta también el índice de cohesión, término acuñado por Echevarría (1991) para establecer el grado de homogeneidad del léxico grupal, esto es, el grado de coincidencia de las respuestas, que es de 0,010 en español y de 0,008 en lengua inglesa, lo que indica una escasa homogeneidad en cuanto al léxico total. Dado que los valores de este índice oscilan entre 0 y 1, los resultados obtenidos demuestran que los centros de interés son bastantes difusos o abiertos, ya que sus

valores se encuentran más próximos al 0, indicando así que las respuestas han sido poco coincidentes.

Tomando en consideración la universidad de procedencia de los informantes, la Tabla 4 recoge los descriptivos del total de palabras escritas en español y en inglés.

Tabla 4
Descriptivos por universidades según el idioma

	Universidad	n	m	Mediana	d.t.	Mínimo	Máximo
Total palabras español	UMA	117	17,6	17	7,00	5	45
	UCA	93	16,9	15	6,44	2	35
	UEX	126	14,5	14,0	6,61	2	32
	ULPGC	106	17,3	16,0	6,57	3	36
	URJC	198	18,6	18,0	6,80	3	45
	UDL	28	17,5	15,5	7,96	6	40
Total palabras inglés	UMA	117	13,3	13	5,91	2	29
	UCA	93	11,3	11	4,58	3	26
	UEX	126	11,6	11,0	5,30	2	25
	ULPGC	106	11,9	11,0	5,62	1	26
	URJC	198	13,2	12,0	5,82	2	35
	UDL	28	11,9	11,5	4,91	3	23

Nota. Fuente: elaboración propia

Los estudiantes que han producido más palabras de media en lengua materna han sido los de la Universidad Rey Juan Carlos (18,6), seguidos de los estudiantes de la Universidad de Málaga (17,6) y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (17,3), mientras que los que más palabras han escrito en lengua extranjera han sido los de la Universidad de Málaga (13,33), con valores casi similares a la Universidad Rey Juan Carlos (13,3). Los participantes del resto de las universidades obtienen valores muy similares. Por el contrario, los informantes que menos palabras han producido en español han sido los de la Universidad de Extremadura (14,5), y en lengua inglesa, los alumnos pertenecientes a la Universidad de Cádiz (11,3), seguidos por los alumnos de la Universidad de Extremadura (11,6).

Desde un punto de vista cualitativo, presentamos y analizamos, a continuación, las 20 palabras más disponibles en las dos lenguas, para lo que nos hemos valido del

índice de disponibilidad léxica —IDL— (López Chaves y Strassburger Frías, 2000). La Figura 2 muestra las nubes de esas palabras, cuyo tamaño viene determinado por el índice de disponibilidad obtenido en los listados.

Figura 2

Nubes de las palabras más disponibles en español e inglés



Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la herramienta <https://www.nubedepalabras.es/>

La comparación arroja bastantes similitudes, pues del total de palabras coinciden 16, si bien, a excepción de la palabra *alumno* (*student*), que aparece como la más disponible en ambas lenguas, aunque con un índice superior en inglés (IDL de 26,9¹ y de 30,2 en inglés), o *docente* (*teacher*), como la quinta en ambas lenguas, la disponibilidad varía del español al inglés, tanto en los valores absolutos como en las posiciones que las palabras ocupan en los listados de ambas lenguas. Estas palabras hacen referencia a cuestiones diversas: personas, ya sean consideradas como individuos (*alumno-student*, *docente/maestro-teacher*) o colectivo (*clase-class*); características (*guía-guide*, *vocación*); lugares (*colegio-school*, *instituto-high-school*, *aula-classroom*, *university*); materiales (*libro-book*, *pencil*, *tiza*, *pizarra-blackboard*, *table*); acciones vinculadas al profesor (*enseñar-teach*) o al alumno (*learn*), o resultado de sus acciones (*enseñanza-teaching*, *aprendizaje-learning*, *educación-education*, *conocimiento*); otros elementos integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (*metodología*, *examen-exam*, *asignatura-subject*).

¹. Explicitamos el IDL en porcentaje, siguiendo a Herranz Llácer (2018), ya que permite comprender mejor su valor.

Con el fin de determinar la relación existente entre las palabras producidas en español y en inglés, se ha realizado un análisis de correlación a través de la prueba no paramétrica Rho de Spearman, puesto que los datos no cumplían el supuesto de normalidad. Los resultados se muestran en la Tabla 5:

Tabla 5
Correlación bivariada entre las palabras en español e inglés

Total palabras español		
Total palabras inglés	Rho de Spearman	0,491***
	gl	666
	valor p	< ,001

Nota. * p < ,05 ** p < ,01 *** p < ,001.
Fuente: elaboración propia

Los datos indican que los informantes que producen más palabras en un idioma tienden a escribir más palabras también en el otro idioma. Se trata, por lo tanto, de una correlación positiva o directa con una fuerza moderada. Esto se constata también en otros trabajos que han abordado la producción en español y en inglés en relación con centros de interés diferentes, tales como el de «Educación» (Santos Díaz y Juárez Calvillo, 2022) o el de «Lectura» (Trigo Ibáñez y Santos Díaz, 2023), investigaciones que se centran, además, en el futuro profesorado de educación infantil y, como en nuestro caso, de educación primaria. Santos Díaz (2015), por su parte, estudia el léxico bilingüe de una muestra de futuros docentes de educación secundaria, que cursan el máster que les habilita para el ejercicio de dicha profesión. La investigadora verifica la existencia de una correlación positiva fuerte entre el caudal léxico en español y en las lenguas extranjeras, poniendo de manifiesto la idea de que cuanto mayor es la capacidad léxica en un idioma también lo es en el otro.

Por lo que respecta a las palabras producidas, se realizó el ANOVA de medidas repetidas de Friedman, esto es, un análisis no paramétrico de muestras pareadas o dependientes para poder determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en el número de palabras escritas por cada informante en español y en inglés. Como era de esperar, los resultados mostraron que sí existe dicha diferenciación ($\chi^2 = 224$; gl = 1; $p < ,001$). Estos datos están en consonancia con estudios previos que comparan la producción de hablantes nativos y aprendices de lengua extranjera y ponen de manifiesto cómo la producción es mayor en los primeros que en los segundos (Ferreira Campos y Echevarría Weasson, 2014; Canga Alonso, 2017). Pero, además, estas divergencias también están presentes en investigaciones que trabajan con muestras relacionadas, en las que los mismos informantes completan la tarea de disponibilidad léxica en lengua materna y extranjera y en las que los

promedios en la lengua materna son superiores a los de las lenguas extranjeras evaluadas, consideradas en conjunto o de forma individual (Santos Díaz, 2015).

Para profundizar en los resultados obtenidos en inglés con relación al nivel acreditado, la Tabla 6 recoge el total de palabras y vocablos y el promedio por informante, en los distintos niveles.

Tabla 6

Totales de palabras y vocablos en inglés según el nivel acreditado

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Total de palabras (<i>tokens</i>)	365	202	1491	2829	1885	633
Promedio palabras (<i>token average</i>)	13,52	11,88	10,43	13,16	15,45	14,39
Vocablos (<i>types</i>)	192	119	455	752	6,40	302

Nota. Fuente: elaboración propia

Con el fin de comprobar si se acepta la hipótesis nula, es decir, que no existen diferencias estadísticamente significativas en el promedio de palabras producidas por los informantes en lengua inglesa en función de esta variable, se realizó el ANOVA de un factor de Kruskal Wallis. Los resultados obtenidos ($\chi^2 = 90,3$; $gl = 6$) indican que sí existen diferencias estadísticamente significativas tomando en consideración el nivel lingüístico de los informantes en esta lengua extranjera, pues el valor de p es menor de 0,001. Posteriormente, se realizaron las comparaciones dos a dos a través del estadístico de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, con el fin de determinar las diferencias entre los niveles acreditados de inglés. Los resultados obtenidos indican que los informantes que no tienen acreditado su nivel de inglés mediante una certificación oficial producen menos palabras en inglés que aquellos con un nivel de inglés de A1 ($p = ,001$), B2 ($p = ,001$), C1 ($p = ,001$), y C2 ($p = ,006$). Puede ser que el hecho de no poseer una certificación oficial sea porque su nivel de inglés es bajo y, por lo tanto, lo es también el léxico que conocen y producen. Además, aquellos informantes que poseen un nivel B1 producen significativamente menos palabras que los informantes que se hallan en posesión de un nivel B2 ($p < ,001$) y C1 ($p < ,001$). De la misma manera, aquellos que tienen un nivel básico de A1 producen significativamente menos palabras que los que poseen un B1 ($p = ,044$). Por lo tanto, se puede establecer, en virtud de los resultados obtenidos, que los estudiantes que poseen una mayor certificación de nivel en inglés tienden a producir un mayor número de palabras en lengua inglesa, conclusión ya apuntada por Cenoz (2013), quien establece que una de las ventajas de los informantes con conocimiento y nivel de lengua extranjera era, precisamente, el poseer un mayor repertorio lingüístico disponible. La relación entre el nivel de dominio del idioma y la producción total ha sido puesta

también de manifiesto en otros trabajos. En estos se ha examinado la relación con el nivel de estudios o fases del proceso de aprendizaje, sobre la base del aumento gradual de unidades léxicas actualizadas a medida que aumenta el nivel de estudios (Carcedo González, 1998; Herranz-Llácer y Marcos Calvo, 2022) o con niveles de dominio más estandarizados conforme al *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Enseñanza, aprendizaje y evaluación* (Consejo de Europa, 2002), como es el caso de Sánchez-Saus Laserna (2011).

5.2. Datos generales según el nivel de formación superior de la muestra

Por lo que respecta al tipo de formación superior cursada por los encuestados, la Tabla 7 muestra el total de palabras (*tokens*) y de vocablos (*types*) y el promedio de palabras producidas por los informantes de grado y máster en ambas lenguas:

Tabla 7
Totales de palabras y vocablos en ambas lenguas según el nivel de formación superior

		Centro interés «Profesor»	Centro interés «Teacher»
Grado	Total de palabras (<i>tokens</i>)	6654	4916
	Promedio palabras (<i>token average</i>)	16,67	12,10
	Vocablos (<i>types</i>)	1328	1093
	Promedio vocablos (<i>types average</i>)	3,27	2,69
	Índice de cohesión	0,012	0,011
Máster	Total de palabras (<i>tokens</i>)	4704	3357
	Promedio palabras (<i>token average</i>)	17,95	12,81
	Vocablos (<i>types</i>)	917	752
	Promedio vocablos (<i>types average</i>)	3,5	2,87
	Índice de cohesión	0,02	0,017

Nota. Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la Tabla 7, los alumnos de grado producen más palabras totales (6654) que los alumnos de máster (4704), tanto en español como en inglés (4916 frente a 3357). Igualmente, los informantes de grado producen más vocablos en español (1328 frente a 917) y en inglés (1093 frente a 752). Este hecho viene explicado por el mayor número de informantes que constituyen la submuestra de

grado, pues como señala Hernández Muñoz (2006), el número de informantes condiciona el de vocablos, de ahí que siguiendo el criterio planteado por Santos Díaz (2015) no comparemos el índice de cohesión, que se ve lógicamente condicionado por el número de vocablos, ni entre ambos grupos (grado y máster) ni con otros estudios. Sin embargo, si tomamos en consideración el promedio, son los alumnos de máster quienes han producido un número mayor de palabras de media tanto en español ($17,9 \pm 6,30$) como en inglés ($12,8 \pm 5,37$), en comparación con los alumnos de grado, lo que parece poner en evidencia que un nivel más elevado de formación universitaria conlleva, como ya indicaron Marcos-Calvo y Herranz-Llácer (2021), el aumento del léxico disponible.

Con el fin de establecer si existían diferencias significativas entre ambos grupos con respecto a la producción total de palabras en español y en inglés, se realizó la prueba U de Mann Whitney. Los resultados obtenidos indican que existen diferencias entre los informantes de ambos grupos tanto en la producción de las palabras en lengua materna ($U = 46\ 027$; $p = ,003$) como en lengua inglesa ($U = 48\ 078$; $p = ,003$).

Además, hemos procedido a realizar una comparación entre los participantes de grado y máster para estudiar su léxico compartido. Dado que, como comentamos en los criterios de edición, se optó por mantener todo el léxico evocado por los informantes, lo que implica que haya muchas palabras que han sido actualizadas por un solo informante (516 en el máster y 746 en el grado, en el caso del español; 440 en el máster y 650 en el grado, en inglés), hemos decidido tener en cuenta no solo el índice de compatibilidad —IC—, sino también el porcentaje de disponibilidad léxica retenida —PDR— (Marcos-Calvo y Herranz-Llácer, 2021). El primero se basa en la identificación del número de vocablos que son coincidentes en ambos grupos y sobre este dato se calcula el índice de compatibilidad, que llegaría a 1 en el caso de que ambos repertorios léxicos fuesen idénticos. El segundo permite conocer la relevancia de la compatibilidad en términos de disponibilidad léxica, de modo que, partiendo del IC se utiliza el IDL como un sistema de pesos.

Tabla 8
Comparaciones grado y máster (Léxico en español)

Grupo	N	Vocablos	N.º Exclusivas	% Exclusivas	% Compartidos
Máster	262	918	415	0,45	0,54
Grado	399	1074	571	0,53	0,46
			N.º Compartidos	Compatibilidad	
			503	0,337811	

Nota. Fuente: elaboración propia

Según los resultados presentados en la Tabla 8, en español, los estudiantes de máster evocaron 918 vocablos mientras que los de grado activaron 1074. La mayor cantidad producida por estos últimos se explica porque los informantes de esta titulación representan prácticamente el 60% de la muestra, por lo que es lógico que su producción de palabras y vocablos sea superior. Comparados ambos corpus entre sí, se identifican 503 vocablos compartidos que constituyen el léxico común de ambos grupos. Este dato supone que ambos grupos tienen un IC de 0,33, lo que implica que existen más diferencias que coincidencias en su léxico. No obstante, si atendemos al PDR, ese léxico común retiene el 85,56% de la disponibilidad total para los alumnos de grado y el 91,91% de los de máster y, por lo tanto, los 571 vocablos exclusivos de grado representan un 14,44% de la disponibilidad total, mientras que, en el caso de los informantes de máster, los 415 vocablos que les son específicos representan solo el 8,09%. Como comentamos anteriormente, el hecho de centrarnos en un solo centro de interés no nos permite comparar los índices recogidos con los que se pudieran haber obtenido en otras categorías, ni tampoco nos es posible contrastarlos con otros estudios que hubieran analizado este centro y que hubieran trabajado con una muestra similar. No obstante, los resultados alcanzados por Marcos-Calvo y Herranz-Llácer (2021) en un trabajo similar, en el que se evalúa a estudiantes de grados en educación, al comparar la producción léxica entre los de primer y último curso, llegan, entre otras, a las siguientes cuestiones: de un lado, que la compatibilidad desciende de centros de interés más compactos («Animales» o «La escuela: muebles y materiales escolares») a otros más abiertos, en los cuales las asociaciones son más amplias, como es el caso del centro «Educación» y del centro que nosotros estamos evaluando («Profesor»). De otro, que, a pesar de que el porcentaje de compatibilidad es bajo en «Educación» (43,71%), los vocablos de la intersección entre los grupos comparados retienen un alto porcentaje de la disponibilidad léxica, de acuerdo con el índice PDR que presentan. Este aspecto se corrobora igualmente en nuestros datos, pues con un porcentaje de compatibilidad aún menor (33%), la disponibilidad de la intersección está próxima al 90% en la submuestra de grado y por encima, en la de máster.

Por lo que respecta al inglés, la Tabla 9 presenta los datos de compatibilidad, que nos muestran datos muy similares a los presentados para el español. Los estudiantes de grado evocan 320 vocablos más que los de máster (1072 los primeros, 752 los segundos). De ese total, 453 son vocablos compartidos, lo que representa un índice de compatibilidad del 0,33, que es prácticamente idéntico al del español. Asimismo, analizado el PDR, comprobamos que ese léxico compartido retiene el 84,5% de la disponibilidad léxica en el caso de grado y el 90,98% en el de máster, valores, de nuevo, casi idénticos a los ya presentados para el español:

Tabla 9

Comparaciones grado y máster (Léxico en inglés)

Grupo	N	Vocablos	N.º Exclusivas	% Exclusivas	% Compartidos
Máster	262	752	299	0,39	0,60
Grado	399	1072	619	0,57	0,42
			N.º COMPARTIDOS	COMPATIBILIDAD	
			453	0,330416	

Nota. Fuente: elaboración propia

Pero, además de los datos cuantitativos, nos interesa profundizar en el léxico disponible de un grupo y otro para acercarnos a la visión que tienen de la profesión docente para la que se están preparando. La Tabla 10 recoge las 100 palabras más disponibles de un grupo y otro. Se han señalado en negrita las palabras no compartidas.

Tabla 10

100 palabras más disponibles según el nivel de formación superior de la muestra

Máster	pizarra, clase, alumno, enseñanza, instituto, aula, libro, docente, asignatura, colegio, educación, metodología, examen, aprendizaje, enseñar, tiza, docencia, guía, maestro, evaluación, universidad, conocimiento, ordenador, boli(grafo), materia, formación, trabajo, escuela, aprender, lengua, vocación, empatía, alumnado, mesa, cuaderno, matemáticas, oposiciones, estudiante, lápiz, inglés, paciencia, didáctica, explicación, actividad, tarea , profesor, silla, autoridad, estudiar, saber, educador, respeto, proyector, innovación , nota, motivación, referente, libreta , disciplina, tutoría, material, temario, departamento , responsabilidad, educación física, director, competencia , lección, profesional, estudio, sabiduría, profesión, comprensión, deberes, contenido, valores, interés, tutor, programación, ayuda, apuntes, maletín , claustro, impartir, rotulador, discente , persona, corregir, sesión, centro, historia, preparación, pupitre, libro de texto, máster (en formación del profesorado) , dedicación, francés, investigación, gafas, organización.
--------	---

Tabla 5. (cont.)

Grado	docente, alumno, enseñanza, clase, educación, guía, metodología, maestro, enseñar, pizarra, aula, vocación, colegio, conocimiento, libro, asignatura, examen, aprendizaje, empatía, educador, formación, referente, aprender, tiza, trabajo, autoridad, escuela, paciencia, respeto, universidad, instituto, profesión, evaluación, alumnado, valores, ordenador, docencia, motivación, matemáticas, ayuda, responsabilidad, estudio, lengua, apoyo , estudiante, recurso , tutor, educar , oposiciones, lápiz, materia, mesa, inglés, comprensión, empático , director, modelo , sabiduría, amable , corregir, (educación) primaria , pasión , profesional, didáctica, ayudar , instructor , bolígrafo, dedicación, niño , comprensivo , ejemplo , programación, nota, silla, educación física, interés, responsable , deberes, persona, disciplina, cuaderno, amor , creatividad , claustro, impartir, comunicación , situación de aprendizaje , mentor , profesor, saber, música , mediador , confianza , lección, figura , estudiar, objetivo , contenido, compañero , ayudante .
-------	---

De las 100 palabras presentadas, observamos que un porcentaje alto de estas son compartidas (74%). La primera cuestión que nos llama la atención es que el estímulo «Profesor» se conforma como un área asociativa muy amplia, donde no se evocan solo características de esta figura, sino que la imagen que tienen del docente engloba todo el universo que le rodea, desde los espacios físicos en los que desempeña su labor, la organización institucional de la que forma parte o el material con el que trabaja, hasta los elementos propios de la función docente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, si nos fijamos en las 10 palabras más disponibles de ambos grupos, son estos vocablos más generales los que aparecen: *pizarra*, *clase*, *alumno*, *enseñanza*, *docente*, en ambos grupos; *instituto*, *aula*, *libro*, *asignatura*, *colegio*, solo en el grupo de máster; *educación*, *guía*, *metodología*, *maestro*, *enseñar*, solo en el grupo de grado. Es decir, a excepción de la palabra *guía*, presente en la submuestra de grado, no aparece entre las 10 palabras más disponibles ninguna otra que evoque características más específicas de la figura del profesor. No obstante, estas están presentes más adelante en los listados, si bien, en algunos casos, por tratarse de unidades léxicas y no pluriléxicas, como las consideradas en el trabajo de Ramírez (2019), único que conocemos que ha inquirido acerca de este centro de interés, algunas de estas palabras pueden resultar ambiguas, en el sentido de que pueden referirse al profesor en sí mismo o a otra cuestión relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el caso, por ejemplo, de *valores*, que puede ser un atributo del profesor o un contenido a enseñar.

Examinados los listados en su conjunto, son evocadas características, unas comunes, otras más presentes en un grupo u otro, que plantean una concepción del profesor que se articula con las competencias de *saber conocer* (dominio de la materia,

innovación y adaptación a las diferencias), *saber hacer* (planificación, comunicación, tecnología), *saber ser* (competencia emocional, ética y liderazgo) y *saber convivir* (trabajo en equipo, vínculos), propuestas por García-García *et al.* (2017, 2021), si bien algunas tienen más presencia que otras en nuestros listados. Así, se alude a términos como *conocimiento*, *estudio/estudiar*, *sabiduría*, *preparación*, relacionados con el saber conocer, que pueden aludir al necesario dominio de la materia que los docentes deben enseñar, si bien el término *sabiduría* nos remite a una concepción más tradicional del profesor en que este era considerado el máximo exponente del conocimiento que debía transmitir a su alumnado. En cuanto al saber ser, encontramos vocablos relacionados con la competencia emocional (*empatía*, *amor*, *confianza*, *comprensión*), más presente en los estudiantes de grado que en los de máster, o con la competencia ética (*valores*). El saber estar es quizás la competencia menos presente (*ayuda*, *compañero*), mientras que los informantes aluden al saber hacer, vinculado con la planificación y organización del trabajo, con vocablos como *preparación*, *comunicación*, *pasión*, *programación*, *competencia* o *situación de aprendizaje*.

Es también interesante comentar que muchos de los vocablos aluden al deber ser de la figura del profesor, concepto del que habla Ramírez (2019), y que se puede poner en relación con las categorías de eficacia docente identificadas por Reoyo *et al.* (2017), relativas a la relación interpersonal (*comprensivo*, *amable*, *cercano*, *empático*, *confianza*, *mediador*, *paciencia*); gestión y desarrollo de las clases (*disciplina*, *respeto*, *motivación*); conocimientos en el dominio científico (*conocimientos*, *saber*, *preparación*); compromiso profesional (*vocación*, *responsable/responsabilidad*, *profesional*, *referente*); ética personal (*valores*); e innovación educativa (*innovación*). No encontramos referencias en estos 100 vocablos disponibles a características vinculadas con la transmisión de conocimientos o la planificación y organización, que también forman parte de las categorías de Reoyo *et al.* (2017).

Además de presentar el listado contenido en la Tabla 10, hemos procedido a generar grafos, que nos han permitido descubrir cómo se organiza en la mente de los participantes el léxico relacionado con el centro de interés analizado. Los grafos, realizados a partir de cálculos matemáticos, asumen como base teórica que el hecho de que dos palabras se asocien en la cadena de producción implica una cercanía en el lexicon mental (Hernández Muñoz *et al.*, 2023). El grafo se compone de nodos, que representan palabras, y aristas, líneas imaginarias que unen dos nodos, cuyo peso refleja la proximidad de ambos nodos en las cadenas de producción. En nuestro trabajo hemos optado por contabilizar dicha proximidad representando todas las parejas de palabras sin considerar la dirección en la cadena de producción (bigram no dirigido).

Hemos realizado el grafo solo con las 100 palabras más disponibles, que cubren el 93% de los nodos con mayor centralidad en el caso del grado y el 94% en el máster, ya que generar un grafo con un mayor número de palabras no permitiría visionar

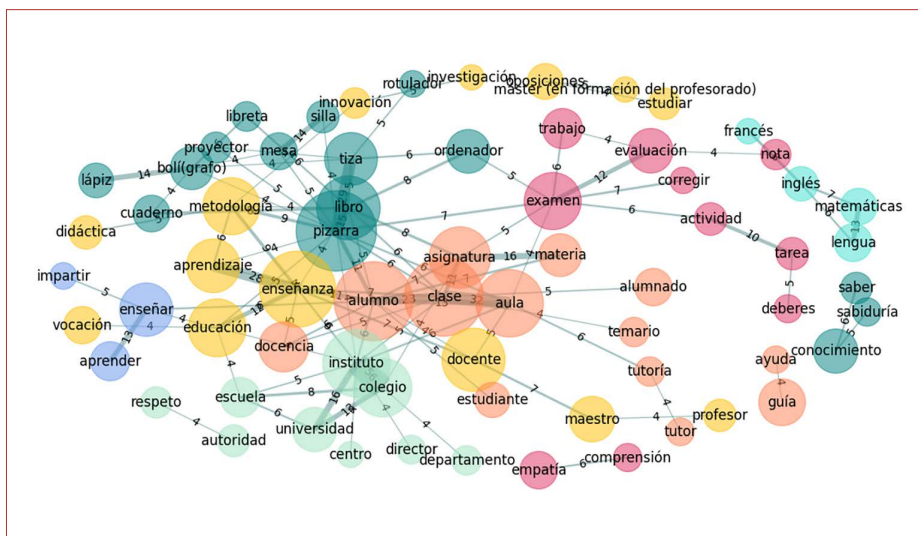
- aula), sino también el sujeto que los frecuenta (*alumno*, relacionado, a su vez, con su sinónimo *estudiante*).
- Caracterización de las funciones del *docente*, para el que la red recoge tres sinónimos: *maestro*, *educador* y *guía*. Este último nodo es el que presenta un mayor número de conexiones en esa comunidad, pues aparece relacionado con *mentor*, *ayudante*, *instructor*, *apoyo*, *mediador*, *referente* y *ayuda*.
 - Materiales, que agrupo tanto los recursos de profesores y alumnos (*pizarra*, *tiza*, *ordenador* o *libro*) como otros más característicos del espacio físico del aula, como *silla* y *mesa*.

Asimismo, en el grafo se observan dos islas, grupos de nodos que no mantienen conexiones con el resto de la red. La primera hace alusión a las materias que imparten los profesores de primaria (*matemáticas*, *lengua*, *inglés*, *educación física* o *música*) y que los definen como docentes más generalistas o de especialidad; y la segunda, que alude a dos elementos relacionados con la planificación que realiza el profesorado (*programación* y *situación de aprendizaje*).

En el caso de los estudiantes de máster (Figura 4), el nodo más disponible es *pizarra* (34,64%), seguido de *clase* (33,54%), *alumno* (33,43%) y *enseñanza* (30,91%). El primero (*pizarra*) y el tercero (*alumno*) son, junto con *instituto*, los nodos que presentan más conexiones (114, 108 y 116, respectivamente):

Figura 4

Grafo resultante tras filtrado por nodos (100) y aristas (3) - Estudiantes de máster



Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la herramienta *LexPro*

De nuevo, se aprecian comunidades, entre las que podemos destacar:

- Estructura institucional, con los diferentes tipos de centros (*instituto, colegio, escuela, universidad, centro*), estructura organizativa del instituto de secundaria (*departamento*) y responsable de la gestión del centro (*director*).
- Materiales educativos y recursos: *pizarra, libro, tiza, proyector, ordenador, rotulador, mesa, silla, cuaderno*.
- Proceso de evaluación, en el que el nodo de mayor tamaño es *examen*, que se relaciona con *evaluación y nota, trabajo, corregir*, y la cadena *actividad, tarea y deberes*.

De nuevo aparecen algunas islas, que, comparadas con las del grafo de la submuestra de grado, son ahora más numerosas y parecen estar relacionadas con características del profesor o su formación y futuro: materias que se imparten en la educación secundaria (*francés, inglés, matemáticas, lengua*) y términos que caracterizan al docente como profesional de esas disciplinas (*sabiduría-conocimiento-saber, comprensión-empatía, respeto-autoridad o máster-oposiciones-estudiar*).

No podemos dejar de citar lo llamativo que nos resulta que el nodo más disponible y el que más aristas tiene para los estudiantes de máster sea *pizarra*, ya que evoca metodologías más tradicionales, pero que puede ser un reflejo de la concepción de la muestra respecto a la profesión docente.

6. CONCLUSIONES

Nuestro interés en el tema que abordamos en este artículo se sustenta sobre la idea de que la calidad del sistema educativo y de las reformas que se acometan sobre él depende en gran medida de la calidad de la formación que impartimos a los futuros profesores. De ahí que investigar al respecto sea una necesidad en este momento de cambios, incertidumbre y replanteamientos sobre la figura del profesor.

Tras la presentación y discusión de los resultados de la investigación desarrollada, exponemos a continuación las conclusiones alcanzadas, señalando las limitaciones del presente estudio y algunas propuestas a desarrollar en el futuro.

Con respecto a las conclusiones y en relación con los objetivos planteados, como era de esperar y se ha puesto de manifiesto en otros trabajos, los informantes produjeron más palabras y vocablos en lengua materna que en lengua inglesa, y se verificó una disminución importante en el número total de palabras con respecto al de vocablos. Sin embargo, el análisis cualitativo pone en evidencia que existen bastantes similitudes en cuanto al léxico más disponible producido en ambas lenguas.

Los resultados nos muestran igualmente que existe una correlación positiva entre el léxico producido en español e inglés, lo que significa que cuanto mayor es el caudal léxico en un idioma, mayor lo es también en el otro. Al comparar cómo el

nivel de inglés afecta a la producción léxica en esa lengua, los resultados evidencian que cuanto más alta es la certificación que los estudiantes poseen en inglés, mayor es también el número de palabras actualizadas en lengua inglesa.

En cuanto al nivel formativo que están cursando los informantes de la muestra, esto es, si son alumnos de grado o de máster, los resultados obtenidos concluyen que el léxico compartido por ambos, si bien no es muy elevado en términos porcentuales, sí lo es en disponibilidad, atendiendo al porcentaje de disponibilidad léxica retenida. Son los alumnos de máster quienes han evocado de media más palabras y vocablos, por lo que se deduce que el nivel de estudios de los informantes influye en el léxico producido ya que, cuanto más formación poseen, más léxico producen.

Por último, dado que uno de los objetivos de nuestro artículo era el de acercarnos a la visión del profesor que los informantes de grado y máster poseen, hemos profundizado en el léxico más disponible de ambos grupos. El análisis pone de manifiesto que, aunque se trata de un área asociativa muy amplia, en términos generales aparecen reflejadas en nuestros listados muchas de las características de eficacia docente enunciadas por la literatura, que se relacionan también con las propuestas de competencias que definen al docente.

En referencia a las limitaciones, debemos indicar que el hecho de no haber analizado en el presente trabajo otros centros de interés, no nos ha permitido comparar resultados o establecer conclusiones más fundamentadas sobre la influencia del nivel de estudios y del nivel de inglés en el léxico producido. Asimismo, sería necesario aumentar el tamaño de la muestra de los estudiantes de máster para poder realizar otros análisis no viables por la desigualdad numérica en las submuestras. Además, se podría completar el análisis con la consideración de otras variables, como el sexo, no tenidas en cuenta en este trabajo.

Finalmente, consideramos que los resultados obtenidos, especialmente aquellos que hacen referencia a la visión que del profesor tienen los alumnos universitarios, constituyen una contribución relevante para futuras investigaciones que se centren en reflexionar acerca del proceso de enseñanza y el rol del docente en dicho proceso. Además, coincidimos totalmente con Ramírez (2019: 142) cuando plantea que «en la medida en que conozcamos la forma de apropiación y el valor que le confiere el futuro profesorado a su mundo, podremos comprender y perfeccionar su proceder pedagógico».

CONTRIBUCIONES DE AUTORÍA

Guadalupe de la Maya Retamar contribuyó a la fundamentación teórica, a la metodología, a la investigación (análisis y discusión de los datos obtenidos) y a las conclusiones, así como a la preparación, edición y revisión del manuscrito. Magdalena López-Pérez participó, igualmente, en el capítulo de fundamentación teórica, en la metodología, la investigación y la revisión del manuscrito.

Las autoras desean hacer constar que el orden de firma elegido ha sido consensuado entre ambas. Las autoras desean agradecer a los estudiantes participantes en este estudio.

FINANCIACIÓN

Agencia de financiación y código de proyecto al que se enmarca: Red Temática PPRO-D5-2025-014. PLURILEX- Disponibilidad Léxica y Educación Plurilingüe. Vicerrectorado de Investigación y de Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

En cumplimiento de los principios éticos de respeto, beneficencia y justicia, se ha garantizado que la participación de los sujetos en este estudio se haya llevado a cabo de forma voluntaria, informada y responsable. Para ello, se ha enviado un mensaje de consentimiento informando que ha sido suscrito tanto por los participantes como por el investigador principal, certificando este último su compromiso con las condiciones establecidas para la participación y asumiendo las consecuencias derivadas del estudio. Todo ello se ha realizado con fines exclusivamente docentes y de investigación, sin ánimo de lucro, asegurando en todo momento la protección de los derechos de los participantes.

REFERENCIAS

- Angulo Calzadilla, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir la docencia. *Revista de Investigación*, 36(75), 11-31. <https://ve.scielo.org/pdf/ri/v36n75/art02.pdf>
- Ávila Muñoz, A. M., Santos Díaz, I. C. y Ibáñez, E. T. (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>
- Canga Alonso, A. (2017). Spanish L1 speakers and EFL learners' available lexicon. *Anuario de Estudios Filológicos*, 40, 5-23. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/8066>
- Carcedo González, A. (1998). Desarrollo de la competencia léxica en español LE: Análisis de cuatro fases de disponibilidad. *Pragmalingüística*, 5-6, 75-94. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.1997.i5.04>
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S02614448110000218>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Anaya.

- De la Maya Retamar, G. y López-Pérez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo*, 32, 359-390. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.359>
- De la Maya Retamar, G. y López-Pérez, M. (2021). Léxico disponible en inglés de maestros en formación: incidencia del conocimiento de lenguas. En M. Serrano Zapata & M. Á. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 99-114). Tirant Humanidades.
- De la Maya Retamar, G. y López-Pérez, M. (2022). *DLEx. Herramienta para la recuperación del léxico disponible*. <http://dlex.capptura.com/>
- De la Montaña Conchiña, J. L., De la Maya Retamar, G. y López-Pérez, M. (2023). Conceptions of geography and history as school disciplines: An approach from lexical availability. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1263421>
- Echevarría, M. S. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica de estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 61-78). Universidad de Puerto Rico.
- Echevarría, M. S., Vargas, R., Urzua, P. y Ferreira, R. (2008). DispóGrafo: Una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 81-91. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100005>
- Fernández-Gómez, M. I. V. (2021). *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE* [Trabajo de fin de máster]. Universidade do Minho.
- Ferreira Campos, R. A. y Echevarría Weasson, M. S. (2014). Lexical availability of basis and advanced categories in English L1 and English L2. En R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical availability in English and Spanish as a second language* (pp. 15-35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-007-7158-1_2
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16(1), 48-57. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2968589.pdf>
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., Serrano, S., Huetos, M., Núñez, M. C., Arias, J., Caravantes, A., Del Mazo, J. C., Martínez, S., Sánchez, J. A., González, D., Arias, J. M., Pérez, M. H., Burgera, J. L., Arteaga, B. y Ramos, G. (2017). Evaluación de las competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado. En AIDIPE (Ed.), *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia* (pp. 699-707). AIDIPE.
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P. y Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? Relieve. *Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-30. [10.30827/relieve.v27i1.20798](https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798)
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du Français Élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier. HarperCollins Publishers (2008). *Collins Concise English Dictionary*. HarperCollins Publishers.
- Hernández Muñoz, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Universidad de Salamanca.

- Hernández Muñoz, N. y Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio de la Rosa (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Edizioni Ca'Foscari.
- Hernández Muñoz, N., Tomé Cornejo, C., López García, M. y Bartol Hernández, J. A. (2023). *Manual de Lexpro*. <https://dispogram.usal.es>
- Herranz Llácer, C. V. (2018). Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 143-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>
- Herranz Llácer, C. V. (2020). *Palabra de maestro. Análisis del léxico disponible de los futuros docentes*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16760>
- Herranz-Llácer, C. V. y Marcos-Calvo, M. Á. (2022). Dinámica del cambio en el léxico disponible inglés de 10 de ESO y 10 de Bachillerato. Logos: Revista de Lingüística. *Filosofía y Literatura*, 32(2), 246-268. <https://doi.org/10.15443/r13215>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Junta de Castilla y León (2017). *Marco común europeo de competencias profesionales docentes*. <https://www.edu.xunta.gal/centros/erasmusplusmccpd>
- Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher identity. *Language Teaching*, 52(3), 281-295. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000223>
- López Chaves, J. y Strassburger Frías, C. (2000). El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. *Anuario de Letras*, 38, 227-251. <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/985/983>
- López Morales, H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: Pasado y presente. *Boletín de Filología (Santiago)*, 35(1), 245-259. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/19231>
- Machuca, D. C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40-54.
- Marcos Calvo, M. A. y Herranz-Llácer, C. V. (2021). Porcentaje de disponibilidad léxica retenida: análisis del vocabulario de futuros maestros. In M. Serrano Zapata & M. A. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 81-98). Tirant lo Blanch.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Martínez-Lara, J. A. (2021). Incidencia de los años de escolaridad y cantidad de lectura en el léxico disponible de un grupo de estudiantes universitarios del área de pedagogía. *Boletín de Filología (Santiago)*, 56(2), 519-548. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032021000200519>
- Michéa, R. (1950). Vocabulaire et culture. *Les Langues Modernes*, 44, 187-192.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE. Participación Educativa*, (16), 69-88. http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. 10.3102/00346543062003307
- Parga Herrera, M. H. (2020). Creencias de los profesores sobre conocimiento/conocer en Diseño. *Actas de Diseño*, (32), 157-164. <https://doi.org/https://doi.org/10.18682/add.vi32>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

- Quintanilla, A. E. y Salcedo, P. A. (2019). Estudio del léxico especializado en inglés como lengua extranjera en estudiantes de preGrado. *Formación Universitaria*, 12(4), 73-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000400073>
- Ramírez, Y. (2019). Una aproximación a la complejidad del caudal léxico de profesores chilenos en formación: análisis cualitativo y cuantitativo de estructuras plurilexicales. *Nueva Revista del Pacífico*, (71), 143-160. <http://www.nuevarevistadelpacifico.cl/index.php/NRP/article/view/159> <https://doi.org/10.4067/S0719-51762019000200143>
- Reoyo, N., Carbonero, M. A. y Martín, J. L. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Review of Education*, (376), 60-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>
- Rico-Gómez, M. L. y Ponce Egea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI. *RMIE*, 27(92), 77-101. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/01/RMIE_g2_WEB.pdf
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. ASELE.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2011). *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible*. *Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas* [Tesis de doctorado]. Universidad de Cádiz.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Santos Díaz, I. C. (2015). *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Santos Díaz, I. C. (2020). *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad léxica*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17534>
- Santos Díaz, I. C. y Juárez Calvillo, M. (2022). El concepto de educación del futuro profesorado desde la disponibilidad léxica según su formación académica. *Tejuelo*, 3(35), 263-298. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.263>
- Trigo Ibáñez, E. y Santos Díaz, I. C. (2023). Virtual tools in the concept of reading of future teachers: A lexical exploration. *Texto Livre. Linguagem e Tecnologia*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41798>
- Valenzuela Castellanos, M. F., Pérez Villalobos, M. V., Bustos, C. y Salcedo Lagos, P. (2018). Cambios en el concepto aprendizaje de estudiantes de pedagogía: Análisis de disponibilidad léxica y grafos. *Estudios Filológicos*, (61), 143-173. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132018000100143>
- Zambrano, C., Rojas, D. F. y Salcedo, P. (2019). Revisión sistemática de estudios de disponibilidad léxica en la base de datos Scielo y sus aportes a educación. *Información Tecnológica*, 30(4), 189-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000400189>



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA