

REFERENCIA: Cruz Ventura, S. (2025). El concepto coeducación en el léxico disponible del futuro profesorado. Aproximación a la didáctica del vocabulario en la formación docente. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 40(2), 136-154. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

EL CONCEPTO COEDUCACIÓN EN EL LÉXICO DISPONIBLE DEL FUTURO PROFESORADO: APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DEL VOCABULARIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

THE CONCEPT OF COEDUCATION IN THE LEXICON AVAILABLE TO FUTURE TEACHERS: AN APPROACH TO THE DIDACTICS OF VOCABULARY IN TEACHER TRAINING

Sarai de Regla Cruz Ventura

sarai.cruz@ulpgc.es

Universidad Las Palmas de Gran Canaria

Recibido: 07/10/2025

Aceptado: 21/11/2025

Resumen:

Este estudio analiza cómo los futuros docentes comprenden el concepto de coeducación mediante el análisis de su léxico disponible, pues, como han demostrado algunos estudios previos, la formación académica del profesorado influye en la conceptualización de términos relacionados con el ámbito educativo. Nuestro objetivo es comparar, desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa, la producción léxica de estudiantes del último curso del grado en Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria con la de quienes cursan el Máster de Formación del Profesorado en la misma institución. Los resultados indican que el estudiantado del grado posee una concepción más amplia y precisa de la coeducación que la del que cursa el máster. Estos datos permiten reflexionar sobre la didáctica del vocabulario especializado en las aulas de formación docente, así como sobre las posibilidades que ofrecen los estudios de disponibilidad léxica para su aplicación en el ámbito educativo.

Palabras clave: disponibilidad léxica; léxico especializado; formación de profesorado; coeducación; didáctica del vocabulario.

Abstract:

This study analyses how future teachers understand the concept of coeducation through the analysis of their available lexicon, since, as previous studies have shown, the academic training of teachers influences the conceptualisation of terms related to the field of education. Our aim is to compare, from quantitative and qualitative perspectives, the lexical production of students in the final year of the degree in Primary Education at the University of Las Palmas de Gran Canaria with that of those studying for the Master's Degree in Teacher Training at the same institution. The results indicate that the undergraduate students have a broader and more

precise conception of coeducation than those taking the Master's degree. These data allow us to reflect on the didactics of specialised vocabulary in teacher training classrooms, as well as on the possibilities offered by lexical availability studies for their application in the educational field.

Keywords: lexical availability; specialised lexicon; teacher training; coeducation; vocabulary didactics.

1. Introducción

1.1 Los estudios de disponibilidad léxica en el ámbito educativo

Desde una perspectiva teórica, el léxico disponible se define como aquel conjunto de unidades léxicas que los hablantes activan de manera inmediata ante determinados estímulos temáticos. Para llevar a cabo estos estudios, se diseñan cuestionarios estructurados en torno a una serie de estímulos, denominados *centros de interés*, que propician la evocación espontánea de unidades léxicas en un proceso similar al de una lluvia de ideas. De esta forma, las palabras con mayor grado de disponibilidad se identifican tanto por su frecuencia de mención como por su posición en las listas generadas por los informantes. El léxico disponible, por tanto, se diferencia del vocabulario frecuente, pues este último se manifiesta independientemente del contenido de que se trate y su identificación suele realizarse mediante el análisis de corpus textuales.

Durante la década de 1990, la investigación en torno a la disponibilidad léxica alcanzó un notable auge en el mundo hispanohablante gracias al desarrollo del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica*, bajo la coordinación de Humberto López Morales. Esta iniciativa permitió establecer criterios comunes que facilitaron y promovieron la posibilidad de realizar estudios comparativos entre las comunidades de habla que se unieron al proyecto. Gracias a este esfuerzo colectivo, actualmente contamos con un rico corpus en que se documenta el léxico disponible de las principales ciudades del ámbito panhispánico.

Asimismo, el desarrollo del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* propició que germinaran otras líneas de investigación que, si bien comparten los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto original, se han orientado al estudio de grupos etarios distintos al nivel preuniversitario, tradicionalmente empleado en los trabajos del proyecto panhispánico. Entre estas líneas, podemos destacar aquellas que tienen como fin explorar las distintas posibilidades que puede brindar la disponibilidad léxica para el ámbito educativo. Aunque el proyecto coordinado por Humberto Morales contemplaba desde sus inicios la posibilidad de aplicar los resultados de estos trabajos a la enseñanza del léxico —tanto para hablantes nativos como para estudiantes de español como lengua extranjera—, lo cierto es que la mayoría de los estudios enmarcados en este proyecto se han centrado en mostrar los resultados cuantitativos y el análisis cualitativo de los vocablos recopilados según su índice de disponibilidad (Santos Díaz, Trigo Ibáñez y Romero Oliva, 2020).

Esta nueva rama de estudios, centrada como hemos dicho en el contexto educativo, puede dividirse en dos vertientes: los trabajos que estudian el léxico disponible del alumnado de niveles educativos anteriores al preuniversitario y los que analizan la disponibilidad léxica del futuro profesorado que cursa sus estudios universitarios. En cuanto los primeros, podemos destacar los trabajos realizados con alumnado de Educación Infantil (Gómez Devís, 2021; Gómez Devís y Cepeda Guerra, 2022; Gómez Devís, Cepeda Guerra y Herranz Llácer, 2023; Samper Hernández, Hernández Cabrera y Samper Padilla, 2020; Samper Padilla, Hernández Cabrera y Samper Hernández, 2019) y de distintos niveles de Educación Primaria y Secundaria (Escudero Sánchez,

Santos Díaz y Trigo Ibáñez, 2022, 2025; Gómez Devís, 2019, 2024 y 2025; Gómez Devís y Herranz Llácer, 2022; Jiménez Berrio, 2015; Medina Peñate y Samper Hernández, 2024; Samper Hernández, 2009). Estas investigaciones son de gran utilidad para observar la evolución de la competencia léxica de estudiantes de distintos cursos y el proceso por el cual acceden a la adquisición progresiva del vocabulario activo.

Por su parte, los estudios que analizan el léxico disponible de quienes cursan títulos universitarios relacionados con la profesión docente permiten conocer cómo influye la formación académica en la disponibilidad léxica del futuro profesorado. Con este fin se han desarrollado trabajos con alumnado de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, como los trabajos pioneros de Santos Díaz (2015) y Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz (2018), y con estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria (Gómez Devís y Herranz Llácer, 2024; Herranz Llácer, 2018, 2020; Jiménez López, 2022; De la Maya Retamar y López-Pérez, 2020; Santos Díaz y Juárez Calvillo, 2022). De la misma forma, también se ha estudiado la disponibilidad léxica del alumnado matriculado en especialidades docentes relacionadas con algunas materias impartidas en Educación Primaria o Secundaria, como el del futuro profesorado de Matemáticas (Cerda Etchepare, Salcedo Lagos, Pérez, Marín Díaz, 2017) o el de educadores en lengua inglesa (Quintanilla Espinoza y Salcedo Lagos, 2019).

Algunos de estos estudios han incorporado nuevos estímulos temáticos en relación con el perfil académico y profesional del alumnado que se forma para la profesión docente. Ejemplos de ello son los centros de interés *Planificación de clases, Evaluación, Reflectividad* (Quintanilla Espinoza y Salcedo Lagos, 2019) y *Nuevas tecnologías: TIC* (Gómez Devís y Herranz Llácer, 2024; Herranz Llácer, 2018, 2020), que abordan aspectos claves de la práctica docente contemporánea. De la misma forma se ha incorporado el centro *Educación* en los estudios de Gómez Devís y Herranz Llácer (2024), Herranz Llácer (2018, 2020), Marcos Calvo y Herranz Llácer (2021), Martínez Lara (2021) y Santos Díaz y Juárez Calvillo (2022).

Recientemente, entre 2022 y 2024, el proyecto *La formación inicial del profesorado para la enseñanza bilingüe: análisis de la competencia léxica en español, inglés y francés*, coordinado por Santos Díaz desde la Universidad de Málaga, ha contado con la implicación de distintos equipos —entre ellos el de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (en adelante, ULPGC)— para analizar el léxico disponible de estudiantes de grado y máster que cursan estudios de formación del profesorado en distintas universidades españolas. El objetivo de este proyecto es conocer la competencia léxica del futuro profesorado, tanto en español como en lengua extranjera (inglés y francés), así como identificar las posibles diferencias que pueden hallarse en función de la etapa educativa y de la especialidad docente. Asimismo, se pretende explorar la percepción del estudiantado de Ciencias de la Educación sobre temas vinculados con la práctica pedagógica. De ahí que se hayan contemplado dentro de este proyecto los siguientes centros de interés relacionados con el contexto educativo: *Profesor, Educación, Nuevas tecnologías, Prácticum, Plurilingüismo, Coeducación y Programación didáctica*. A estos centros se suma el estímulo tradicional *Partes del cuerpo*.

En consonancia con las investigaciones desarrolladas en el marco de este proyecto, el presente estudio tiene como propósito analizar la producción léxica del alumnado de grado y de máster de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Esta línea de trabajo ha sido abordada anteriormente por Cruz Ventura y Samper Hernández mediante el estudio de los centros de interés *Educación* (2024) y *Partes del cuerpo* (2026, en prensa). En esta ocasión, el análisis lo centraremos en el estímulo temático *Coeducación*, con el fin de responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué vocabulario activa el futuro profesorado canario ante el estímulo *Coeducación*? ¿Cuáles son las características cualitativas de este léxico y cómo se organiza en la mente de este alumnado?
2. ¿De qué forma incide la titulación cursada (grado o máster) en la configuración y las propiedades del léxico disponible de cada grupo de estudiantes? ¿Presenta el alumnado de grado un repertorio léxico más amplio y específico que el de máster, considerando la duración y profundidad de su formación docente?

Este trabajo se enfocará, principalmente, en el análisis de la variable titulación, dado que los resultados de las investigaciones previas realizadas en la ULPGC sugieren la necesidad de seguir profundizando en el estudio de su incidencia.

1.2 El concepto de coeducación en el (futuro) profesorado: antecedentes

El término *coeducación* cuenta con una trayectoria de más de dos siglos, durante los cuales ha experimentado diversas transformaciones conceptuales en función de los cambios sociales, políticos y educativos que han moldeado su evolución y su implementación en distintos contextos históricos y geográficos. Atrás quedaron las primeras concepciones que relacionaban la coeducación únicamente con la instauración de la escuela mixta, pues, como establecen Álvarez-Uria, Vizcarra Morales y Lasarte Leonet (2019),

en muchos ámbitos educativos, hoy en día, se entiende el concepto de coeducación como una educación no machista, no androcéntrica y no sexista, que supera estereotipos y roles de género, y trata de acabar con las desigualdades y discriminaciones inherentes al sistema patriarcal o a la ideología de género (p. 64)

La concepción que posee el profesorado sobre el vocablo *coeducación* ha sido analizada desde diferentes perspectivas. De esta forma, Valdivia Moral, López López, Lara Sánchez y Zagalaz Sánchez (2012) examinaron, a través de entrevistas semiestructuradas, la noción que posee el profesorado de Educación Física sobre este concepto. Sus conclusiones revelan una notable heterogeneidad en las definiciones ofrecidas, aunque predomina la idea de la coeducación como un proceso orientado a garantizar la igualdad de trato y el acceso equitativo a los recursos educativos.

En una línea similar, Rodríguez Marín (2016) llevó a cabo un estudio con docentes de Educación Infantil en la Región de Murcia, mediante cuestionarios con preguntas abiertas. Los resultados determinaron que únicamente el 57,8 % del profesorado fue capaz de ofrecer una definición general del término *coeducación*, mientras que solo un 26,3 % proporcionó una caracterización más precisa, en la que se incluyen aspectos como la distinción entre *sexo* y *género*, y la coeducación como método educativo y su objetivo de educar conjuntamente a niñas y niños desde una perspectiva igualitaria.

Por otro lado, el estudio de Álvarez-Uria et al. (2019) analizó, mediante cuestionarios abiertos y grupos de discusión, las nociones sobre la palabra *coeducación* del profesorado, las familias y el alumnado de centros educativos de Vitoria-Gasteiz. Los resultados revelan que la interpretación del concepto como respeto a la diversidad y superación de roles y estereotipos de género es predominante entre el profesorado de Educación Primaria, mientras que en Secundaria persiste una visión más ligada a la escuela mixta, sin una reflexión profunda sobre los principios coeducativos.

El antecedente más directo del presente trabajo es el estudio de Navarro Rubio, Trigo Ibáñez y Santos Díaz (2026, en prensa)¹, centrado en el análisis de la disponibilidad léxica asociada al ámbito de la coeducación en alumnado del último curso del grado en Educación Primaria de distintas universidades andaluzas. Esta investigación persigue un doble objetivo: por un lado, identificar las concepciones del futuro profesorado en torno a la coeducación y, por otro, analizar la posible incidencia de la variable sexo. Los resultados muestran un caudal léxico rico, alineado en gran parte con el concepto analizado, y sin diferencias sustanciales entre hombres y mujeres, lo que sugiere una apropiación homogénea del valor semántico de la coeducación en este colectivo.

2. Método

Para realizar este estudio, se ha considerado una muestra con afijación uniforme, atendiendo a la variable titulación, de 100 informantes a partir de las encuestas realizadas a alumnado que cursaba sus estudios durante el segundo semestre del año académico 2023/2024 en la Facultad de Ciencias de la Educación de Las Palmas de Gran Canaria. La mitad de los informantes que integran la muestra realizaban sus estudios en el máster universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, mientras que los otros 50 eran estudiantes de cuarto curso del grado en Educación Primaria. La elección del último curso se debe a que se corresponde con la fase final del proceso formativo, en la que previsiblemente el alumnado poseerá un léxico más amplio y especializado, vinculado con su perfil profesional. Tal como se plantea en las preguntas de investigación, nos interesa analizar si el alumnado de grado, al cursar durante cuatro años una titulación directamente vinculada con la docencia, posee una concepción de la coeducación más específica que la del estudiantado de máster, cuya formación previa se centra en otras especialidades en las que, por lo general, no se abordan cuestiones relacionadas con la enseñanza.

La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la aplicación DLEX (De la Maya y López-Pérez, 2022), desarrollada en el contexto del proyecto *Desarrollo del plurilingüismo en Extremadura: análisis de aspectos afectivos, lingüísticos y disciplinares* de la Universidad de Extremadura. Esta herramienta digital permite registrar automáticamente el léxico que los informantes escriben en cada centro de interés desde sus dispositivos electrónicos. Además, la aplicación establece un margen de dos minutos por cada centro de interés, al igual que en las pruebas tradicionales de disponibilidad léxica, para que los informantes puedan registrar las palabras que consideren.

Antes de dar paso a la prueba de disponibilidad propiamente dicha, DLEX ofrece una primera ventana donde los informantes pueden leer información sobre el objetivo de la prueba, junto con una aclaración sobre su carácter anónimo y voluntario. El alumnado accedió a esta información y dio su consentimiento expreso para participar y, a continuación, rellenó una ficha de datos sociológicos en la misma aplicación. Durante este proceso, también se informó al estudiantado de que no se iban a tener en cuenta las faltas de ortografía y que era indispensable que cada participante realizara la prueba de forma individual y en silencio.

Para la edición de los materiales obtenidos, se tomaron de referencia, como tradicionalmente se ha hecho en los estudios de léxico disponible, los criterios de edición propuestos por Samper Padilla (1998), así como las adaptaciones metodológicas definidas por el equipo de trabajo del proyecto *La formación inicial del profesorado para la enseñanza bilingüe: análisis de la*

¹ Este estudio se enmarca en el proyecto *La formación inicial del profesorado para la enseñanza bilingüe: análisis de la competencia léxica en español inglés y francés*.

competencia léxica en español, inglés y francés, recogidas en Navarro Rubio, Trigo Ibáñez y Santos Díaz (2024). Con respecto a estas últimas, no se han lematizado en masculino aquellas palabras que el alumnado escribe en femenino, como *niña* o *maestra*, tal y como se especifica Navarro et al. (2024, p. 157) para el centro *Coeducación* al tratarse de un estímulo que puede activar el empleo del lenguaje inclusivo para alcanzar la igualdad de género. De la misma forma, se ha mantenido en femenino la palabra *necesaria*, pues, como se establece en Navarro et al. (2024, p. 152), los informantes pueden escribirlo en femenino en concordancia con el nombre del centro de interés *coeducación*. Como también se señala en la misma publicación, en cuanto a las variaciones de número, se mantuvo en plural el término *valores*. Del mismo modo, se ha optado por conservar los plurales *padres* y *progenitores*, dado que estas formas pueden aludir a la pareja de personas que ejercen la función parental. Por último, se corrigieron los errores ortográficos y de escritura.

El procesamiento de los datos se realizó mediante la herramienta informática LexPro, desarrollada por la Universidad de Salamanca y la Universidad Miguel Hernández de Elche (Hernández Muñoz, Tomé Cornejo, López García y Bartol Hernández, 2023; Hernández Muñoz, Tomé Cornejo y López García, 2024). Esta aplicación permite calcular diversos índices cuantitativos comúnmente empleados en los estudios de disponibilidad léxica, así como generar representaciones gráficas basadas en las redes semánticas construidas a partir de las respuestas de los informantes, como veremos en el análisis cualitativo.

Para examinar la influencia de la variable titulación, se procedió a aplicar la prueba t de Student de comparación de medias. Este análisis estadístico se llevó a cabo a través del software SPSS, versión 28.

3. Resultados

3.1 Análisis cuantitativo

Como viene siendo habitual en los estudios de disponibilidad léxica, el análisis cuantitativo lo centraremos en estudiar la cantidad de palabras y vocablos², así como en medir el grado de dispersión presente en los datos. A continuación, la tabla 1 recoge los resultados globales recopilados de las encuestas realizadas al alumnado que se forma para la profesión docente en la ULPGC.

Tabla 1
Datos cuantitativos generales en el centro de interés Coeducación

Total de palabras	Total de vocablos	Promedio de respuestas por informante	Índice de cohesión
1106	485	11,06	0,022

Como puede verse en la tabla, se ha registrado un total de 1106 palabras y 485 vocablos. El promedio de respuestas por informante es de 11,06, una media ligeramente superior al promedio de 9,01 que alcanza en este mismo centro de interés el alumnado encuestado por Navarro et al. (2026, en prensa) en distintas universidades andaluzas. El índice de cohesión

² En los estudios sobre disponibilidad léxica, la cantidad de palabras se refiere al conjunto total de unidades léxicas mencionadas por los participantes. En cambio, el término *vocablo* se emplea para designar las lexías distintas registradas en los listados recopilados.

manifiesta que se trata de un centro de interés con un alto grado de dispersión, pues el resultado se encuentra bastante alejado del valor 1³.

Seguidamente, en la tabla 2 se muestran los resultados que hemos obtenido según la variable titulación.

Tabla 2
Datos cuantitativos según la variable titulación

Titulación	Total de palabras	Total de vocablos	Promedio de respuestas por informante	Índice de cohesión
Grado	578	319	11,56	0,036
Máster	528	289	10,56	0,036

Los resultados obtenidos revelan que los estudiantes de grado registraron un volumen de palabras y vocablos superior al del alumnado de máster, pues mientras los primeros alcanzan un total de 578 palabras y 319 vocablos, los segundos anotaron 50 palabras y 30 vocablos menos en sus listados.

Además, la media de palabras por informante es ligeramente superior en el alumnado del grado, con una diferencia de un punto respecto al promedio alcanzado por los estudiantes de máster. Con el objetivo de comprobar si existe relación entre el promedio de palabras y la variable titulación, procedimos a realizar la prueba t de Student para muestras independientes, tras confirmar la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. El resultado de la t de Student indicó que la diferencia entre los promedios de ambos grupos no es estadísticamente significativa ($p=0,376$).

Por otro lado, el índice de cohesión refleja valores idénticos en los dos colectivos, lo que sugiere un nivel similar de concentración léxica independientemente del tipo de estudios que esté cursando el alumnado.

3.2 Análisis cualitativo

3.2.1 Vocablos más disponibles

En la figura 1 se presenta una visión global de los 9 términos con un índice de disponibilidad que supera el umbral de 0,1. El tamaño de cada vocablo indica su nivel de disponibilidad, por lo que las palabras de mayor tamaño son las más disponibles.

Figura 1
Vocablos con ID igual o superior al 0,1

³ El índice de cohesión se obtiene al dividir la media de palabras proporcionadas por cada informante con el número total de vocablos registrados. Este indicador permite distinguir los centros de interés con mayor concentración léxica, cuando el valor se aproxima a 1, de aquellos más dispersos, cuyo resultado tiende hacia 0.



La palabra *aprendizaje* es la que alcanza el grado de disponibilidad más alto, seguida de los vocablos *igualdad* y *cooperación*. Algo menos disponibles son los vocablos *educación*, *enseñanza* y *compartir*, además de *ayuda*, *profesor* y *valores*, palabras que cuentan con un índice menor. Estos resultados difieren, en parte, de los recopilados por Navarro et al. (2026, en prensa), pues en su estudio las tres primeras palabras más disponibles del futuro profesorado andaluz son *igualdad*, *inclusión* y *equidad*. Los vocablos *aprendizaje*, *enseñanza* y *educación* también aparecen en las primeras veinte palabras más disponibles de estos estudiantes, pero en posiciones más retrasadas. Por tanto, parece que el futuro profesorado andaluz prioriza los conceptos relacionados con la igualdad ante el estímulo *Coeducación*, mientras que el canario activa primeramente el término *aprendizaje*.

A continuación, en la tabla 3, analizaremos los 20 vocablos más disponibles según la titulación, con el fin de comprobar qué palabras relaciona cada grupo con el concepto *coeducación*.

Tabla 3
Veinte palabras más disponibles según la variable titulación

Rango	Grado	ID	Máster	ID
1	aprendizaje	0,208735	aprendizaje	0,228396
2	igualdad	0,197281	educación	0,166843
3	cooperación	0,188097	ayuda	0,135185
4	enseñanza	0,156334	profesor	0,133861
5	compartir	0,128743	valores	0,121243
6	ayuda	0,111461	compartir	0,115078
7	familia	0,093985	igualdad	0,114476
8	educación	0,082767	colaboración	0,110376
9	equipo	0,079824	cooperación	0,107986
10	ayudar	0,077304	alumno	0,098595
11	profesor	0,07398	enseñanza	0,091749
12	género	0,070507	compañero	0,089079
13	valores	0,066354	integración	0,087913
14	compañerismo	0,064698	evaluación	0,081428
15	grupo	0,062833	educar	0,076325
16	alumnado	0,061932	coevaluación	0,075716
17	colegio	0,059363	respeto	0,075529

18	profesorado	0,057169	compañerismo	0,070819
19	respeto	0,056299	empatía	0,068096
20	trabajo	0,055315	conocimiento	0,064404

En primer lugar, podemos observar que la palabra más disponible para ambos grupos es *aprendizaje*. Además de este término, entre las veinte palabras más disponibles, los dos grupos tienen en común los vocablos *ayuda*, *compañerismo*, *cooperación*, *educación*, *enseñanza*, *igualdad*, *profesor*, *respeto* y *valores*. Sin embargo, se producen divergencias destacables entre la posición que ocupan algunos de estos vocablos en ambos listados, lo que podría estar indicando diferencias en la concepción que cada grupo de estudiantes tiene sobre la coeducación. En la lista del alumnado del grado en Educación Primaria, las palabras *igualdad*, *cooperación* y *enseñanza* —términos estrechamente relacionados con el concepto *coeducación*— ocupan la segunda, tercera y cuarta posición, respectivamente. En cambio, en el caso del alumnado del máster, estos mismos vocablos se sitúan en los puestos séptimo, noveno y undécimo. Sin embargo, en el listado del estudiantado de máster aparecen en posiciones más destacadas los vocablos *educación*, *ayuda*, *profesor* y *valores*. *Educación* es la segunda palabra más disponible del alumnado del máster, mientras que para el de grado figura en la octava posición. Igualmente, en la lista del grado, *ayuda* y *profesor*, que ocupan respectivamente la tercera y cuarta posición en el listado del máster, se sitúan en los puestos número 6 y 11, mientras que *valores*, quinto término de la nómina del máster, aparece en la posición decimotercera.

Por otra parte, pueden observarse algunos vocablos que solo aparecen entre los veinte más disponibles de uno de los listados. En la nómina del alumnado de grado se encuentran las palabras *familia*, *equipo*, *ayudar*, *género*, *grupo*, *alumnado*, *colegio*, *profesorado* y *trabajo*, por orden de mayor a menor disponibilidad. Por su parte, en la lista del máster, figuran, siguiendo el mismo orden, los términos *colaboración*, *alumno*, *compañero*, *integración*, *evaluación*, *educar*, *coevaluación*, *empatía* y *conocimiento*. Cabe destacar la aparición de las palabras inclusivas *alumnado* y *profesorado* solo en el listado de las palabras más disponibles los futuros docentes de Educación Primaria. Estos vocablos también figuran en la lista del estudiantado de máster, pero en posiciones mucho más retrasadas, pues *profesorado* se sitúa en el rango 58 mientras que *alumnado* figura en el 60. Esto podría estar indicando que el alumnado de grado tiene una mayor predisposición al empleo del lenguaje inclusivo, a pesar de que el vocablo *profesor* esté más disponible que *profesorado* en ambas listas. Quizás por esta misma razón aparecen en la lista de los primeros veinte vocablos del alumnado de grado otros sustantivos colectivos como *familia*, *equipo* y *grupo*, que también figuran en la lista del máster, pero con un índice de disponibilidad menor⁴. En este mismo sentido, también resulta revelador que el vocablo *género*, muy relacionado semánticamente con el concepto *coeducación*, figure solo entre las veinte palabras más disponibles del alumnado de grado, en la decimosegunda posición, mientras que en la lista del estudiantado de máster aparece en el puesto 26.

Por último, cabe destacar entre las veinte palabras más disponibles la presencia de los verbos *ayudar*, en la lista del grado, *educar*, en la nómina del máster, y *compartir*, que figura en ambos listados. Parece, por tanto, que el centro de interés *Coeducación* favorece la incorporación de verbos entre los vocablos más disponibles, de la misma forma que lo facilita el estímulo temático

⁴ Los vocablos *familia*, *equipo* y *grupo* aparecen en el listado del estudiantado de máster en los rangos 45, 28 y 222, respectivamente.

Educación, como se comprueba en los estudios de Herranz Llácer (2020), Santos Díaz y Juárez Calvillo (2022), y Cruz Ventura y Samper Hernández (2024).

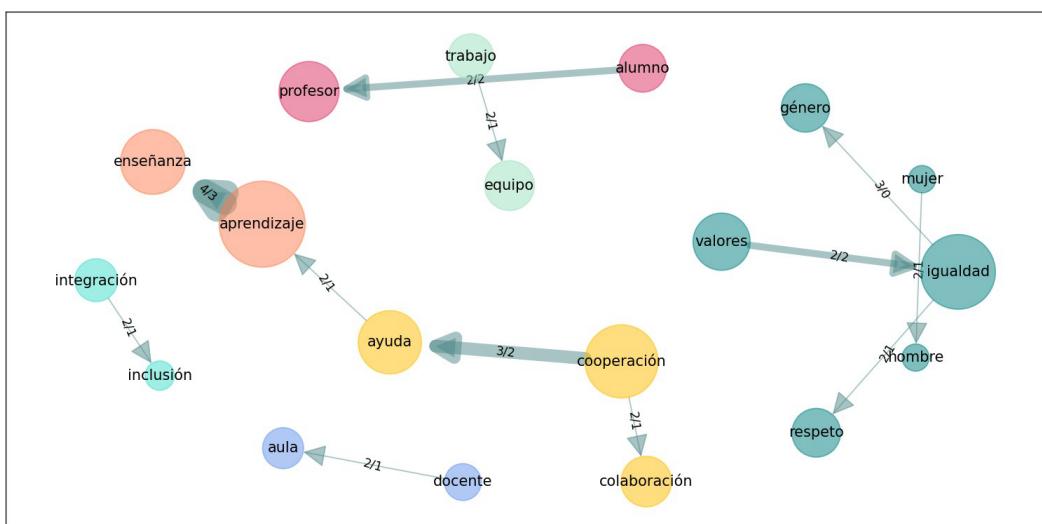
3.2.2 Redes semánticas

Tal y como se especificó en el apartado metodológico, el análisis de las redes semánticas se ha llevado a cabo mediante el programa LexPro (Hernández Muñoz et al., 2023; Hernández Muñoz et al., 2024). Esta herramienta permite generar representaciones visuales de las redes semánticas, conocidas como *grafos*, donde los nodos representan las unidades léxicas y las aristas indican las asociaciones entre ellas. El peso de cada arista —reflejado en su grosor— corresponde a la frecuencia con que se establece dicha relación en el conjunto de respuestas. A su vez, la longitud de la arista indica la proximidad conceptual entre los términos asociados: cuanto menor sea la distancia, mayor será la fuerza de la asociación. Además, se ha trabajado concretamente con *bigrams* dirigidos, que permiten observar la direccionalidad de las relaciones semánticas. Esto posibilita distinguir qué términos actúan como evocadores y cuáles como evocados, así como visualizar, mediante flechas, la dirección predominante y el peso específico de cada vínculo dentro de una misma arista.

En este último subapartado analizaremos las relaciones que se producen entre los vocablos de cada listado tanto desde una perspectiva general como según la titulación que cursa el alumnado. Partimos de la hipótesis de que, del mismo modo que hemos visto en el análisis cuantitativo y en el estudio de los vocablos más disponibles, las redes semánticas del alumnado que se está formando en el grado de Educación Primaria y las correspondientes al que cursa el máster de formación del profesorado mostrarán diferencias. Estas se manifestarán, principalmente, en las asociaciones más recurrentes. En concreto, se espera una mayor densidad de conexiones entre ciertas unidades léxicas, que podrían adquirir un carácter más especializado y preciso en el caso del alumnado de grado.

En la figura 2 encontramos el grafo correspondiente al centro de interés *Coeducación* del total de la muestra analizada. Con el fin de centrar la atención en las relaciones más representativas y evitar el ruido visual derivado de asociaciones poco frecuentes, se optó por eliminar aquellas aristas con un peso igual o inferior a 2, es decir, se incluyen solo aquellas asociaciones léxicas que se han producido en tres o más ocasiones.

Figura 2
Grafo general del centro de interés Coeducación



El grafo, compuesto por 19 nodos, muestra claramente distintas agrupaciones, también llamadas comunidades o clústeres, que se diferencian entre sí por colores⁵. A la derecha, en color verde, se encuentra la comunidad con mayor número de nodos, donde figuran los vocablos relacionados con *igualdad*, pues a partir de esta palabra se evocan los términos *género*, *respeto* y *valores*. En esta misma agrupación también se halla la palabra *mujer*, que facilita la aparición del término *hombre*.

Conforman una agrupación más pequeña, en color amarillo, los nodos *ayuda*, *colaboración* y *cooperación*, siendo este último el que tiene mayor peso. Esta comunidad es la única que conecta con otro clúster representado en color salmón e integrado por los nodos *aprendizaje* → *enseñanza*. La conexión entre ambas agrupaciones se produce a través del vocablo *ayuda*, que se relaciona con *aprendizaje*, la palabra más disponible de este centro de interés. Asimismo, llama también la atención la presencia de varios clústeres con la misma estructura binaria de la comunidad color salmón: *docente* → *aula*, *trabajo* → *equipo*, *alumno* → *profesor* e *integración* → *inclusión*. Resulta curioso que esta última pareja, próxima semánticamente a los conceptos relacionados con la igualdad, aparezca de forma aislada en el grafo.

A continuación, en la tabla 4, se muestran las conexiones más frecuentes entre los nodos del grafo que representa toda la muestra.

Tabla 4
Conexiones más frecuentes (≥ 3) en el corpus general del centro Coeducación

Nodo 1	Nodo 2	Peso
aprendizaje	enseñanza	4
Enseñanza	aprendizaje	3
Igualdad	género	3
cooperación	ayuda	3

Las conexiones más frecuentes se producen entre *aprendizaje* y *enseñanza*, que también aparece en la dirección inversa con un peso de 3. La palabra *igualdad* evoca, también en tres

⁵ El programa LexPro ofrece la posibilidad de distinguir por colores las agrupaciones que pueden identificarse en los grafos. Esta opción ha sido activada en todas las representaciones gráficas de las redes semánticas incluidas en el presente estudio.

ocasiones el término *género*. Sin embargo, en ningún caso se produce la conexión en sentido contrario. Por último, el vocablo *cooperación* facilita lalicitación de la palabra *ayuda* con un peso de 3, mientras que *ayuda* conecta con *cooperación* en dos ocasiones.

Como se indicó más arriba, también resulta de nuestro interés analizar las redes que dibuja el alumnado en función de la titulación que cursa. Para ello, en primer lugar, vamos a estudiar en la tabla 5 los datos métricos de las redes completas, esto es, sin establecer un límite en función del número de conexiones que se originan.

Tabla 5
Datos métricos de las redes completas según la titulación

	Grado	Máster
Promedio del grado	1,61198738	1,61006289
Promedio de la longitud del camino	5,00802619	4,98510009
Coeficiente de agrupamiento	0,02168978	0,02156442
Modularidad	0,62006943	0,62019749

En primer lugar, el promedio del grado, que señala el “promedio de las conexiones que presenta la red en relación con el número de nodos” (Hernández Muñoz et al. 2023, p. 17), alcanza valores muy similares en ambos grupos de estudiantes. Este resultado está indicando, por tanto, que las dos redes poseen una cohesión muy parecida, lo que se corresponde con la semejanza entre los índices de cohesión registrados para cada grupo que se recogen en la tabla 2. Del mismo modo, se obtienen cifras muy próximas en el promedio de la longitud de camino (promedio de las distancias más cortas para todos los nodos de la red), y casi idénticas tanto en el coeficiente de agrupamiento (probabilidad de que dos nodos adyacentes de un mismo nodo estén también conectados entre sí) como en la modularidad (grado de subdivisión de la red en comunidades más pequeñas). Por tanto, estos resultados evidencian una semejanza notable entre las redes semánticas completas del estudiantado de grado y de máster que integra la muestra.

A continuación, en las figuras 3 y 4 se muestran las redes semánticas por cada grupo de estudiantes. Para ello, hemos realizado un podado de nodos, que hemos limitado a las 20 primeras palabras más disponibles. En esta ocasión, hemos preferido realizar la poda de los nodos y no de las aristas, ya que en el caso del alumnado de máster el peso de todas ellas es igual o inferior a 2, lo que genera una red demasiado densa que dificulta su adecuada visualización.

Figura 3
Grafo de las veinte palabras más disponibles del alumnado de grado

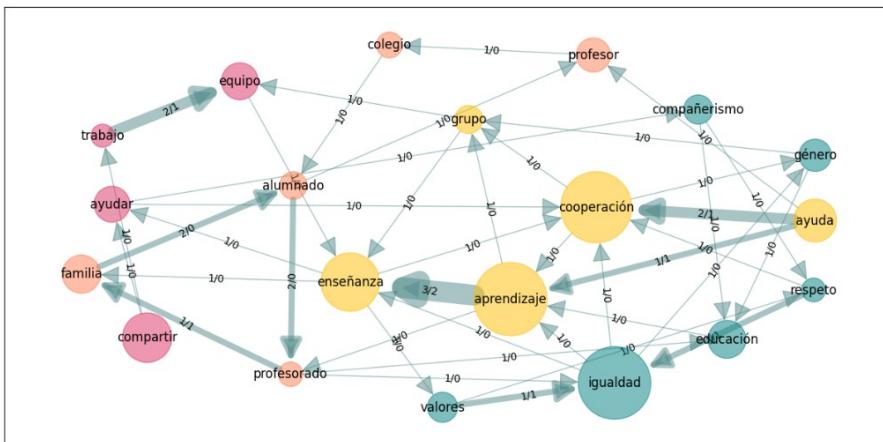
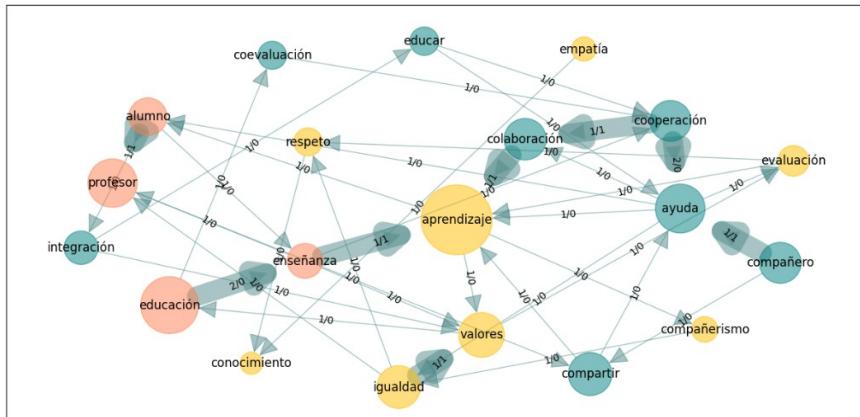


Figura 4
Grafo de las veinte palabras más disponibles del alumnado de máster



La comparación de los grafos revela, en primer lugar, que la red semántica del alumnado de grado está algo más conectada que la del de máster, pues mientras en la primera se aprecian 49 aristas, la segunda muestra 46.

En la red del grado, los nodos *aprendizaje*, *cooperación*, *enseñanza* e *igualdad* son los que establecen un mayor número de relaciones. De estos destacan los vocablos *aprendizaje*, *cooperación* y *enseñanza* porque en ellos converge gran parte de las palabras de esta red. Estos tres nodos conforman una comunidad (en color amarillo) junto a *ayuda* y *grupo*, probablemente relacionados con el aprendizaje cooperativo. Por otra parte, el nodo *igualdad* se agrupa en la comunidad de color verde con *valores*, *educación*, *respeto*, *compañerismo* y *género*. Este clúster refleja una clara orientación hacia la concepción de la educación en valores y, más específicamente, hacia la coeducación, en tanto que se relaciona con la equidad, la inclusión y la convivencia dentro del entorno escolar. El grafo se completa con dos clústeres más. Por una parte, la comunidad de color rosa está conformada por los sustantivos *trabajo* y *equipo*, y los verbos *ayudar* y *compartir*. Estos vocablos pueden estar vinculados con la concepción del trabajo colaborativo, la corresponsabilidad y la participación activa de los miembros de la comunidad educativa. Por otra, el agrupamiento de color salmón relaciona los nodos *profesorado*, *profesor*, *alumnado*, *familia* y *colegio*, vocablos que se asocian semánticamente con el contexto educativo, tanto desde el punto de vista de los agentes que intervienen en el proceso formativo como del espacio donde se desarrolla.

Por su parte, el grafo del alumnado del máster presenta una configuración menos estructurada que la observada en la red del grado. Esta diferencia se manifiesta, en primer lugar, en que se visualiza una comunidad léxica menos que en el grafo del futuro profesorado de Educación Primaria, y, en segundo, en una disposición más dispersa de los nodos en el espacio gráfico. Asimismo, las conexiones semánticas entre los términos que conforman las distintas comunidades resultan más débiles, como se evidencia en la longitud de algunas aristas, especialmente en los clústeres representados en amarillo y verde. De esta forma, en el agrupamiento de color amarillo aparecen los nodos *aprendizaje, valores, igualdad, conocimiento, compañerismo, evaluación y empatía*, que parecen vincularse en torno a una concepción amplia del proceso formativo, donde confluyen dimensiones cognitivas, éticas y socioafectivas de la educación. Por su parte, el clúster verde, que reúne el mayor número de nodos en el grafo, está compuesto por las palabras *integración, coevaluación, educar, colaboración, cooperación, ayuda, compañero y compartir*, vinculadas probablemente con la interacción y los valores educativos. Finalmente, la comunidad representada en color salmón enlaza los vocablos *alumno, profesor, educación y enseñanza*, un conjunto léxico que presenta una mayor coherencia semántica que las agrupaciones anteriores.

A continuación, en la tabla 6, analizamos los datos métricos de las redes según las veinte palabras más disponibles de cada grupo, donde comprobaremos algunas de las apreciaciones que se han comentado en la visualización de los grafos.

Tabla 6

Datos métricos de las redes de las veinte palabras más disponibles según la titulación

	Grado	Máster
Promedio del grado	4,2	2,3
Promedio de la longitud del camino	2,27894736	2,19473684
Coeficiente de agrupamiento	0,32690476	0,12008704
Modularidad	0,38249362	0,27951388

En esta ocasión, se observan diferencias destacables con respecto a los datos métricos obtenidos en las redes completas. En primer lugar, el promedio de grado es casi el doble en el grafo de los estudiantes de grado que en el del máster. Esto indica que, en la red del grado, los nodos presentan más conexiones directas entre sí, lo que sugiere una red más densa, con una mayor interconexión entre los términos evocados. En cambio, el promedio de longitud de camino muestra valores muy similares, aunque la distancia media entre los nodos es algo menor en el alumnado de máster. Por su parte, el coeficiente de agrupamiento es considerablemente mayor en los estudiantes de grado que en los de máster, lo que podría estar evidenciando que la red de los primeros presenta subgrupos más cohesionados, con asociaciones locales más frecuentes, mientras que en la red del máster las conexiones son más dispersas. Por último, en cuanto a la modularidad, el grafo del grado obtiene también una cifra superior al del máster. Esto podría indicar que el alumnado de grado tiende a organizar su conocimiento en clústeres temáticos más definidos, mientras que los estudiantes de máster generan redes con una subdivisión menor.

4. Discusión y conclusiones

El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos ha permitido responder a las preguntas de investigación que nos planteamos en la introducción de este trabajo.

En relación con la primera pregunta, los resultados muestran que las 100 personas encuestadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC vinculan mayoritariamente el estímulo *Coeducación* con términos como *aprendizaje, igualdad y cooperación*, los tres vocablos más disponibles de este centro de interés. Junto a estos términos principales, aparecen también palabras como *educación, enseñanza, compartir, ayuda, profesor y valores*, que, a pesar de presentar índices de disponibilidad inferiores, figuran entre las respuestas más disponibles. Este resultado revela una asociación léxica coherente con los principios fundamentales de la coeducación que concibe el marco pedagógico actual: un proceso formativo orientado hacia la equidad, la inclusión, la participación activa y la enseñanza en valores. Estas impresiones se confirman con la red semántica que genera el futuro profesorado grancanario, pues los nodos que conectan con mayor frecuencia son *aprendizaje → enseñanza, igualdad → género y cooperación → ayuda*.

Respecto a la segunda pregunta, el análisis comparativo entre la producción léxica del estudiantado del grado en Educación Primaria y el máster del profesorado ha mostrado diferencias destacables. El alumnado del grado en Educación Primaria genera un mayor número de palabras y vocablos, así como un promedio de respuestas por informante ligeramente superior al del alumnado del máster. Aunque esta diferencia de promedios no es estadísticamente significativa, sí resulta relevante que, desde una perspectiva cualitativa, la lista de las veinte palabras más disponibles manifieste una mayor proximidad semántica al concepto *coeducación* en el alumnado de grado. De esta forma, en la lista de vocablos del grado se priorizan términos como *igualdad, cooperación y enseñanza*, mientras que los de máster se inclinan por palabras como *educación, ayuda, profesor y valores*, más relacionadas con una concepción general de la enseñanza en valores. Además, la presencia entre las veinte palabras más disponibles del grado de términos inclusivos, como *alumnado y profesorado*, y colectivos, como *familia, equipo y grupo*, sugiere que este alumnado tiene una visión más integral de la coeducación, que incorpora tanto el lenguaje no sexista como una concepción participativa de toda la comunidad educativa.

Estas diferencias también se reflejan en las redes semánticas dibujadas por cada grupo. Aunque ambos grafos presentan métricas muy similares cuando se analizan de forma completa, la red de los veinte nodos más disponibles del alumnado de grado destaca por un número superior de aristas y una organización más clara de las comunidades léxicas, como lo evidencian sus promedios de grado y la modularidad, superiores a los de la red de máster. Esta mayor conectividad en el grafo del grado podría interpretarse como una representación de esquemas conceptuales más consolidados o compartidos entre los estudiantes, lo que sugiere una visión de la coeducación más homogénea. En contraste, el grafo del alumnado de máster presenta una red menos estructurada y una disposición más dispersa de los nodos, lo que podría estar reflejando una menor convergencia semántica en torno al concepto *coeducación* o incluso una interpretación del término desde una perspectiva pedagógica más amplia.

En definitiva, podemos confirmar que el alumnado que cursa los estudios de grado en Educación Primaria en la ULPGC posee un conocimiento más especializado de la coeducación que el matriculado en el máster del profesorado. Esta diferencia podría deberse no solo a la mayor duración de los estudios de grado, sino también a que, probablemente, en esta etapa se aborda con mayor profundidad la dimensión pedagógica y se trabaja de manera más específica el enfoque coeducativo y los valores asociados.

Aunque debemos ser prudentes con la interpretación de los resultados de nuestro estudio, estos nos permiten plantear algunas líneas futuras de actuación didáctica y de investigación. En cuanto a las primeras, consideramos que podría ser necesario reforzar la enseñanza del vocabulario clave en la formación docente del máster del profesorado, pues esto permitirá a los futuros educadores tomar conciencia de la importancia que tiene conocer en profundidad los conceptos pedagógicos que deben aplicar en su práctica docente. Para ello, creemos que sería recomendable promover en las aulas del máster en formación docente metodologías activas que faciliten la enseñanza del léxico pedagógico a los futuros educadores de Secundaria. Esto no solo mejoraría su desarrollo profesional, sino que también favorecería una mirada más inclusiva y sensible con la diversidad latente en las aulas, sobre todo si tenemos en cuenta que es uno de los aspectos en los que insiste la LOMLOE. Con respecto a las líneas de investigación, creemos que los estudios de disponibilidad léxica en el ámbito educativo ofrecen información valiosa para comprender no solo cómo se estructura y organiza el conocimiento conceptual del alumnado, sino también para poder diseñar instrumentos didácticos que se ajusten a las necesidades formativas de los estudiantes. Por este motivo, estimamos que es pertinente continuar explorando el léxico disponible del futuro profesorado en función de la titulación que cursa, ya que, a la luz de los resultados obtenidos en este trabajo y en otros realizados en este ámbito, el análisis de esta variable permite conocer el grado de especialización que posee este alumnado sobre distintos términos educativos. Además, en investigaciones futuras se podrían contemplar otras variables, como el curso académico, el plan de estudios o incluso otros factores socioculturales que puedan influir en la construcción del vocabulario profesional. Este tipo de trabajos podría contribuir, sin duda, a optimizar la formación inicial del profesorado desde una perspectiva lingüística, pedagógica y curricular.

Referencias

- Álvarez-Uria, A., Vizcarra Morales, M. T. y Lasarte Leonet, G. (2019). El significado y la evolución del término “coeducación” con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Cerda Etchepare, G., Salcedo Lagos, P., Pérez, C. y Marín, V. (2017). Futuros profesores de Matemáticas: rol de la disponibilidad léxica, esquemas de razonamiento formal en logros académicos durante su formación Inicial. *Formación Universitaria*, 10(1), 33-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100005>
- Cruz Ventura, S. y Samper Hernández, M. (2024). Palabras en torno a la educación en las aulas de formación del profesorado: un acercamiento a través del léxico disponible. *Lenguas Modernas*, 64, 11–35. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/77268>
- Cruz Ventura, S. y Samper Hernández, M. (2026, en prensa). Léxico disponible de las partes del cuerpo en estudiantes de Ciencias de la Educación. Incidencia de la formación académica.
- 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. (2022). *DLEX*. <http://dlex.capptura.com>.

- Escudero Sánchez, R., Santos Díaz, I. y Trigo Ibáñez, E. (2022). Evolución del léxico disponible sobre la "Escuela" del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo. *Cultura, lenguaje y representación* 28, 61-81. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376>
- Escudero Sánchez, R., Santos Díaz, I. y Trigo Ibáñez, E. (2025). Evolución del léxico disponible del centro de interés «Partes del cuerpo» en estudiantes de Educación Primaria. *Caplletra* 78, 105-129. <https://doi.org/10.7203/caplletra.78.30267>
- Gómez-Devís, M. B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 165-183. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183>
- Gómez Devís, M. B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 169-181. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.2021.25.10>
- Gómez-Devís, M. B. (2024). *Léxico disponible de los escolares valencianos. Alcance, control y evolución en educación primaria*. Octaedro.
- Gómez-Devís, M. B. (2025). Disponibilidad léxica de escolares valencianos de 8 años. Efectos de la variable sexo/género. *Caplletra*, 78, 131-151. <https://doi.org/10.7203/caplletra.78.30268>
- Gómez Devís, M. B. y Cepeda Guerra, M. (2022). Bases para la enseñanza del léxico: mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil. *Tejuelo*, 35(3), 105-134. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.105>
- Gómez Devís, M. B., Cepeda Guerra, M., y Herranz Llácer, C. (2023). Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del lexicón en las etapas iniciales de adquisición. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 215-227. <https://doi.org/10.5209/clac.81903>
- Gómez Devís, M. B., y Herranz Llácer, C. (2022). Léxico disponible de escolares de la etapa primaria o básica: bases y propuesta metodológicas. *Pragmalingüística*, 30, 183-204. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2022.i30.09>
- Gómez Devís, M. B., y Herranz Llácer, C. (2024). Nuevas Tecnologías: TIC y Educación en futuros maestros de Educación Infantil. Caracterización desde la disponibilidad léxica. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 35, 7-30. <https://doi.org/10.24197/ogigia/35.2024.7-30>
- Jiménez Berrio, F. (2015). *El léxico disponible de escolares navarros de primaria y secundaria obligatoria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=139262>
- Jiménez López, G. (2022). *Evaluación de la competencia lingüística en inglés de estudiantes del grado en educación primaria de la Universidad de Málaga*. [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/24355>
- Hernández Muñoz, N., Tomé Cornejo, C., López García, M. y Bartol Hernández, J. A. (2023). *Manual de LexPro*. <https://disprogram.usal.es/>
- Hernández Muñoz, N., Tomé Cornejo, C. y López García, M. (2024). Análisis de las herramientas automáticas para el léxico disponible: LexPro. En A. Ávila e I. C. Santos (Eds.). *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible. Una aproximación desde la variación léxica* (pp. 71-91). Peter Lang.

- Herranz Llácer, C. (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. (2020). *Palabra de maestro*. Peter Lang.
- Marcos Calvo, M. Á. y Herranz Llácer, C. (2021). Porcentaje de disponibilidad léxica retenida. Análisis del vocabulario de futuros maestros. En M. Serrano Zapata, M. Á. Calero Fernández y M. Álvarez de la Granja (Coord.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 81-98). Tirant lo Blanch.
- Martínez Lara, J. (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* 56(2), 519-548. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-93032021000200519>
- Medina Peñate, I. y Samper Hernández, M. (2024). Evolución de las redes semánticas en escolares de Gran Canaria. En A. Ávila e I. C. Santos (Eds.), *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible. Una aproximación desde la variación léxica* (pp. 93-120). Peter Lang.
- Navarro Rubio, M. C., Trigo Ibáñez, E. y Santos Díaz, I. C. (2024). La competencia léxica en el futuro profesorado en lengua extranjera: criterios de lematización de los estudios de disponibilidad léxica en el ámbito educativo. *SABIR. International Bulletin of Applied Linguistics*, 6, 142-170. <https://doi.org/10.25115/nkycg350>
- Navarro Rubio, M. C., Trigo Ibáñez, E. y Santos Díaz, I. C. (2026, en prensa). La visión de la coeducación en futuros docentes andaluces de educación primaria: análisis según la variable “sexo”.
- Quintanilla Espinoza, A. y Salcedo Lagos, P. (2019). Estudio del léxico especializado en inglés como lengua extranjera en estudiantes de pregrado. *Formación Universitaria* 12(4), 73-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400073>
- Rodríguez Marín, Y. (2016). La enseñanza y el aprendizaje de la coeducación en las aulas de educación infantil de la Región de Murcia. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/50084>
- Santos Díaz, I. (2015). Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado. [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10447>
- Santos Díaz, I. 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>
- Santos Díaz, I., Trigo Ibáñez, E. y Romero Oliva, M. (2020). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 33, 75-93. <http://hdl.handle.net/10481/62807>
- Samper Hernández, M. (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Cabildo de Gran Canaria.
- Samper Hernández, M., Hernández Cabrera, C. E. y Samper Padilla, J. A. (2020). Incidencia del factor sexo/género en la disponibilidad léxica de niños grancanarios de 6 años. En F. Gimeno Menéndez (Coord.), *Lengua, sociedad y cultura. Estudios dedicados a Alberto Carcedo González* (pp. 287-312). Universitat d'Alacant, Servicio de Publicaciones.

- Samper Padilla, J. (1998). Criterios de edición del léxico disponible. *Lingüística*, 10, 311-333.
- Samper Padilla, J. A., Hernández Cabrera, C. E. y Samper Hernández, M. (2019). Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 139-163. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163>
- Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. y Santos Díaz, I. (2018). Factores que inciden en el léxico disponible en inglés o francés según la especialidad del futuro profesorado. En *Exploring the lexicon of bilingual and plurilingual learners: lexical availability and vocabulary acquisition* (pp. 23-24). Universidad de La Rioja.
- Valdivia Moral, P. A., López López, M., Lara Sánchez, A. J. y Zagalaz Sánchez, M. L. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 18(4), 197-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4604767>

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado gracias al proyecto a Jóvenes Investigadores de la Universidad de Málaga. Ref: B1-2022_24, *La formación inicial del profesorado para la enseñanza bilingüe: análisis de la competencia léxica en español, inglés y francés*, así como también al proyecto *Estudio de los condicionantes sociales del español actual en Las Palmas de Gran Canaria y Sevilla. Nuevas identidades, nuevos retos, nuevas soluciones* (ECOS-LASPASE), Ref. PID2023-148371NB-C44, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, por la Agencia Estatal de Investigación y por la Unión Europea. De la misma forma, esta investigación se enmarca en la Red Temática PPRO-D5-2025-014. PLURILEX- Disponibilidad Léxica y Educación Plurilingüe.