

Pazos Anido, M.; Fernández dos Santos, M.

“Hacia un análisis comparativo del léxico disponible en el centro de interés “Educación” en lengua materna y lengua extranjera del profesorado de español en formación inicial en Portugal”
2026. *SABIR. International Bulletin of Applied Linguistics*, 11: 173-211

HACIA UN ANÁLISIS COMPARATIVO DEL LÉXICO DISPONIBLE EN EL CENTRO DE INTERÉS “EDUCACIÓN” EN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN FORMACIÓN INICIAL EN PORTUGAL

TOWARDS A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE AVAILABLE LEXICON ON
THE SEMANTIC PROMPT “EDUCATION” IN MOTHER TONGUE AND
FOREIGN LANGUAGE OF SPANISH PRE-SERVICE TEACHERS IN
PORTUGAL

PAZOS ANIDO, Marta
Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto¹
manido@letras.up.pt

FERNÁNDEZ DOS SANTOS, Mirta
Universidade do Porto
Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM)²
Centro de Linguística da Universidade do Porto
mfernandez@letras.up.pt

Resumen

Se está consolidando recientemente una línea científica centrada en el léxico disponible del futuro profesorado, en lengua materna y en lengua

¹ DOI Institucional CLUP: <https://doi.org/10.54499/UID/00022/2025>

² DOI Institucional CITCEM: <https://sciproj.ptcris.pt/176985UID>

extranjera, aunque los estudios siguen escaseando, especialmente en Portugal. Para reforzar este campo, presentamos los resultados de una investigación en la que se ha analizado comparativamente el léxico disponible de 18 estudiantes de 2.º curso del Máster en Formación del Profesorado de Español impartido en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (n=9) y la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (n=9). En convergencia con trabajos previos realizados en el mismo contexto geográfico y adoptando la metodología habitual del área, se han obtenido datos –en portugués lengua materna y en español lengua extranjera– en cinco centros de interés de índole pedagógico-didáctica diferentes, aunque en este trabajo estudiamos –mediante un enfoque mixto– solo el estímulo “Educação/Educación”, para facilitar la comparabilidad con trabajos previos. Los resultados apuntan a diferencias cuantitativas en el léxico movilizado por ambos grupos de informantes en ambas lenguas, pero también revelan coincidencias a nivel cualitativo y un elevado índice de disponibilidad léxica en el estímulo semántico examinado. Estos hallazgos, aunque limitados, ponen en valor el peso de la formación inicial en la configuración del léxico disponible especializado de los futuros profesores encuestados.

Palabras clave: Disponibilidad léxica. Formación inicial del profesorado. Educación. Español Lengua Extranjera. Portugal.

Abstract

A growing line of research has recently been consolidating around lexical availability in pre-service teachers, both in their mother tongue and in foreign languages. However, studies remain scarce, particularly in Portugal. To contribute to this field, we present the results of a comparative analysis of the lexical availability of 18 second-year students enrolled in the Master's Degree in Spanish Teacher Training at the Faculty of Arts and Humanities, University of

Porto (n=9) and the Faculty of Social and Human Sciences of the New University of Lisbon (n=9). In line with previous studies carried out in the same geographical context and following the standard methodology in lexical-availability research, data were elicited in Portuguese (native language) and Spanish (foreign language) using five pedagogical–didactic semantic prompts. For comparability with previous work, this paper adopts a mixed-methods perspective but analyses only the prompt “Education” (both in Portuguese and in Spanish). The results reveal quantitative differences in the vocabulary produced by the two groups in both languages, as well as points of convergence at a qualitative level and a high lexical availability index for the semantic prompt analysed. Although limited in scope, these findings highlight the importance of initial teacher education in shaping the specialised lexical repertoire of the pre-service teachers surveyed.

Keywords: Lexical availability. Initial teacher training. Education. Spanish as a Foreign Language. Portugal.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la metodología de la disponibilidad léxica se ha ampliado hacia nuevos grupos de informantes y ámbitos especializados, manteniendo en simultáneo su clásica vinculación con la didáctica de lenguas y la léxico-estadística. Estos avances, habituales en campos de estudio plenamente afianzados, como es el caso de la disponibilidad léxica en el contexto hispánico, vienen propiciados por la versatilidad de la propia área científica –que facilita la exploración de nuevas vías de investigación– y por la inclusión “de nuevas miradas provenientes de otras disciplinas o paradigmas metodológicos” (Hernández, Tomé y López, 2025, p. 71), como la sociolingüística, la psicolingüística o la lingüística computacional.

Uno de los dominios que ha suscitado últimamente bastante interés entre los investigadores del área es el estudio del léxico disponible de individuos que

se desenvuelven en contextos profesionales especializados y que, por lo tanto, se comunican entre sí con recurso a unidades léxicas de índole técnica o científica caracterizadas por su alto nivel de restricción (Urzúa, Sáez y Echeverría, 2006).

En particular, se ha consolidado, fundamentalmente en el mundo hispánico, una línea dedicada al análisis de la disponibilidad léxica del futuro profesorado (de distintas materias y niveles educativos), que explora la forma en que la formación inicial configura el léxico especializado en torno a nociones clave de la práctica docente, como “Educación” (Cruz y Samper, 2024; Santos y Juárez, 2022), en combinación con “Nuevas Tecnologías/TIC” (Gómez-Devís y Herranz-Llácer, 2024); “Aprendizaje” (Zambrano y Agustín Llach, 2023; Zambrano, 2021; Valenzuela *et al.*, 2018); “Evaluación” (Fernández y Barros, 2023; Fernández y Soares, 2025; Quintanilla y Salcedo, 2019); o “Lectura” (Trigo y Santos, 2023, Martínez-Lara, 2021; Santos, Trigo y Romero, 2021; Maya y López, 2021), entre otros. Estos trabajos permiten analizar tanto el caudal léxico (palabras, vocablos, índices de cohesión y densidad) como la organización del lexicón mental mediante la generación de redes semánticas y grafos, lo que aporta una visión más profunda de la estructura conceptual que subyace al proceso de formación docente.

Dentro de este marco, el trabajo que aquí se presenta se sitúa en la intersección entre disponibilidad léxica, formación inicial del profesorado de Español como Lengua Extranjera³ y léxico especializado, en el contexto portugués. Partiendo del *input* semántico globalizador “Educação/Educación”, se ha analizado –con un propósito comparativo y contrastivo– el léxico recuperado (en portugués lengua materna y español lengua extranjera) por un conjunto de 18 profesores de ELE inscritos en másteres en formación docente en dos instituciones de enseñanza superior portuguesas: la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL) y la Faculdade

³ En lo sucesivo, ELE.

de Letras da Universidade do Porto (FLUP). La implementación de este estudio parte del presupuesto de que el repertorio léxico disponible en centros de interés nucleares –como el que nos propusimos examinar– constituye un indicador relevante de la competencia profesional emergente y de la influencia de la trayectoria formativa sobre las representaciones que el futuro profesorado construye acerca de la educación y de sus propias prácticas docentes, además de proporcionar información útil sobre la competencia léxica y la fluidez semántica de los informantes en las dos lenguas objeto de indagación.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Antecedentes generales

Este trabajo se inscribe en la línea general de investigación sobre disponibilidad léxica, surgida a mediados del siglo XX en Francia con fines didácticos (Gougenheim *et al.*, 1956) y desarrollada en el ámbito hispánico a partir del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica*⁴, coordinado por Humberto López Morales. El *PPHDL* se puso en marcha a comienzos de los 90 y desde entonces sus investigadores se han afanado en fijar criterios metodológicos comunes (centros de interés, tamaño de las muestras, edición de corpus, índice de disponibilidad, informatización de datos, etc.) que favorezcan la comparabilidad de los estudios realizados. Desde esta perspectiva, el léxico disponible se concibe como el conjunto de unidades léxicas que acuden de forma inmediata a la mente del hablante ante un determinado estímulo temático, lo que permite estudiar el vocabulario potencial vinculado a campos semánticos concretos, más allá de la mera frecuencia de uso:

⁴ En adelante, *PPHDL*.

[...] existe en el lexicón mental una serie de términos que no se actualizan a menos que sean necesarios para comunicar una información muy específica. Se trata de un léxico disponible, cuyo estudio no puede emprenderse manejando frecuencias, porque este factor es pertinente sólo en el caso de las actualizaciones léxicas efectivas, no de las potenciales. (López Morales, 1999, p. 11, citado por Gómez Devís y Herranz-Llácer, 2024, p. 9)

El citado *PPHDL* contempla exclusivamente dieciséis centros de interés genéricos y propone la aplicación de encuestas solo a nativos de lengua española preuniversitarios, en aras de una uniformización procedimental que permita la comparación de distintos trabajos realizados en el ámbito hispánico, a ambas orillas del Atlántico. El principal objetivo de esta estandarización metodológica es llegar a conclusiones de largo alcance, científicamente relevantes, que posibiliten la elaboración de diccionarios de léxico disponible para distintas zonas del mundo hispanohablante que, a su vez, faciliten el cotejo lingüístico y cultural, sentando las bases de ulteriores estudios sociolingüísticos y pedagógicos.

Sin embargo, aun en el dominio de la disponibilidad léxica en lengua española, desde comienzos del siglo XXI se han multiplicado y diversificado las investigaciones que toman como informantes a aprendientes de ELE⁵, con miras a evaluar su competencia léxico-semántica, detectar posibles lagunas formativas y, en función de ello, proponer reformulaciones, tanto de documentos rectores para la práctica lectiva como de manuales y otros materiales didácticos.

Así pues, parafraseando a Paredes (2012), Santos y Juárez (2022, p. 265) constatan que “estos estudios [...] han avanzado notablemente y se han ido renovando tanto conceptual como metodológicamente, pero sin perder la perspectiva de la enseñanza de lenguas”.

Dada la estrecha relación entre disponibilidad léxica e instrucción en lengua materna o extranjera, en los últimos años, en paralelo a los trabajos que

⁵ Algunos trabajos pioneros en esta disciplina son los de Carcedo González (1998 y 2000) y Samper Hernández (2002). Hoy en día, la proliferación de trabajos que estudian la disponibilidad léxica de estudiantes de ELE es de tal orden que cualquier selección representativa resultaría limitada.

estudian el léxico disponible de los aprendientes de ELE, de FLE⁶ o de ILE⁷, que suelen tomar como baremo la escala de seis niveles establecidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, ha cobrado fuerza una línea de investigación que centra su atención en la producción léxica del alumnado de titulaciones universitarias orientadas a la formación del profesorado, ya que permite analizar hasta qué punto el entorno formativo universitario moldea la disponibilidad léxica de los futuros docentes de idiomas. Esta área disciplinar posee, además, una enorme relevancia por sus aportaciones al ámbito educativo general, tal como subrayan Zambrano, Rojas y Salcedo (2019).

Teniendo en cuenta el marco en el que se inserta nuestra investigación y los objetivos delineados, a continuación, revisamos algunos estudios cuyo foco es el análisis del léxico disponible de futuros profesores en procesos de formación inicial, concretamente en el centro de interés “Educación” o en otros próximos desde el punto de vista semántico e igualmente abarcadores, como “Aprendizaje”, por ejemplo.

2.2. El concepto de “Educación” en el léxico disponible del profesorado en formación

Hemos sostenido ya que los futuros profesionales de la educación han sido objeto de numerosas investigaciones en disponibilidad léxica, motivadas por el interés en describir su léxico especializado y en analizar hasta qué punto este se ve condicionado por la formación que reciben (Santos y Juárez, 2022). En este marco, se han realizado estudios tanto sobre la competencia léxica en la lengua materna de los futuros docentes (Herranz-Llácer, 2018 y 2020), como sobre su competencia léxica bilingüe en español e inglés o en español y francés (Santos, 2020) y en otras lenguas que se preparan para impartir (Maya y López,

⁶ Francés como Lengua Extranjera.

⁷ Inglés como Lengua Extranjera.

2020), además de trabajos centrados en centros de interés específicos estrechamente vinculados con dicha formación.

Entre ellos, el centro de interés “Educación” ha sido abordado en diversas investigaciones, especialmente en España, en Chile y en Portugal⁸. En el escenario español, cabe destacar los trabajos de Herranz-Llácer (2018 y 2020) y su estudio posterior con Marcos-Calvo (2022). Sus investigaciones se centran en medir la disponibilidad léxica de alumnado de primer y último curso de los grados de Educación Infantil y Primaria, utilizando varios centros de interés, entre ellos, el que nos ocupa. Sus resultados evidencian que la formación inicial del profesorado incrementa el repertorio léxico y favorece la aparición de términos más técnicos y específicos del campo pedagógico, lo que indica un progresivo perfeccionamiento del discurso profesional de los futuros docentes.

El estudio de Santos y Juárez (2022) se propone definir el concepto de educación del futuro profesorado de Infantil y Primaria de la Universidad de Cádiz mediante pruebas de disponibilidad léxica en español, inglés y francés. El análisis cualitativo muestra que el centro de interés “Educación” activa figuraciones colectivas amplias, de las que emergen ideas asociadas a “respeto”, “valores”, “familia” y “escuela pública”, entre otros, lo que refleja una visión social y axiológica de la educación más allá de lo estrictamente técnico. Esta investigación pone de manifiesto, además, que en español el caudal léxico aumenta con la formación (curso), mientras que en inglés y francés pesa más el grado, con mayor productividad en Primaria; además, se observa una progresiva preferencia por formas inclusivas como “profesorado” y “alumnado” frente a “profesor” y “alumno”.

Por su parte, en el artículo de Gómez-Devís y Herranz-Llácer (2024) se caracteriza el léxico disponible de 219 futuros maestros del grado de Educación Infantil (1.º y 4.º curso) en dos centros de interés: “Nuevas Tecnologías: TIC” y

⁸ Las investigaciones llevadas a cabo en el país luso en torno a esta temática general (Fernández y Barros, 2023; Fernández y Soares, 2025) indagan exclusivamente en el léxico disponible del profesorado de ELE en formación en universidades portuguesas.

“Educación”. A partir de un corpus de 6140 palabras y 993 vocablos, se calculan índices de disponibilidad, densidad léxica y se exploran redes semánticas mediante el programa *DispoGrafo*, comparando los repertorios de primero y cuarto cursos. Los resultados obtenidos evidencian que la formación universitaria incide en la organización del lexicón mental, dado que se observan arquitecturas distintas según centro de interés y nivel, con un léxico en “Educación” más denso, diversificado y fuertemente articulado en torno a nodos como “profesor–alumno” y “colegio–instituto” y *clusters* vinculados a leyes educativas, asignaturas, procesos de enseñanza-aprendizaje y valores. En “Nuevas Tecnologías: TIC”, el inventario es menos denso y más disperso, lo que sugiere un campo aún en construcción para muchos estudiantes. Pese a ello, es importante destacar el alto potencial de este centro de interés para indagar acerca de cómo la formación inicial de profesores contribuye también a la construcción de nuevos dominios léxicos vinculados a la digitalización de la enseñanza y, en ese sentido, acompaña la evolución de la sociedad.

También desde España, Cruz y Samper (2024) han estudiado el léxico disponible de 111 estudiantes del máster de Formación del Profesorado y de 4.º curso del grado en Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en el centro de interés “Educación”. Empleando la metodología clásica de la disciplina, las investigadoras han analizado tanto indicadores cuantitativos (palabras, vocablos, índices) como redes semánticas generadas con grafos, considerando la variable “titulación”. Sus resultados no muestran diferencias cuantitativas relevantes entre informantes de grado y de máster, pero sí divergencias cualitativas. Así, el alumnado de grado parece activar un léxico más especializado, con redes semánticas más densas y complejas en torno a términos como “valores”, “respeto”, “profesor”, “aprendizaje” y “enseñanza”. La comparación con estudios previos (Herranz-Llácer, 2020; Martínez-Lara, 2021; Santos y Juárez, 2022 y Gómez-Devís y Herranz-Llácer, 2024) confirma coincidencias en las palabras más disponibles, a la par que evidencia

particularidades en la jerarquía de términos considerados centrales en el proceso educativo.

Pasando al contexto chileno, el estudio de Ramírez (2019) analiza los estímulos semánticos “Educación”, “Lectura” y “Profesor”, lo que permite observar cómo conciben los informantes tanto la institución educativa como la figura docente y las prácticas lectoras. El propósito declarado por la autora es reflexionar sobre la formación pedagógica en Chile y detectar, a partir del léxico disponible, cuáles son las representaciones, fortalezas y carencias que pueden orientar mejoras en la formación inicial del profesorado en el país.

Con ligeras variaciones de formulación semántica del *input* temático, Valenzuela *et al.* (2018) examinan la evolución del concepto de “Aprendizaje” en una muestra de estudiantes chilenos de Pedagogía, desde el primer hasta el último curso de su formación. El estudio pone de relieve cambios significativos en las unidades léxicas empleadas para conceptualizar el aprendizaje, observándose un reemplazo notable entre el primero y el cuarto cursos: el léxico se vuelve más homogéneo, disminuyen las unidades únicas y aumentan las compartidas, así como la conectividad entre ellas.

Por su parte, Quintanilla y Salcedo (2019), también con estudiantes chilenos de Pedagogía, investigan cuatro centros de interés (“Planificación de clases”, “Métodos y enfoques de enseñanza de inglés”, “Evaluación” y “Reflexividad”), con el propósito de describir el léxico especializado de los participantes en diferentes momentos de su formación inicial docente. Sus resultados muestran que, a medida que avanzan en los estudios, el repertorio léxico del futuro profesorado se enriquece y se refuerza su cohesión, lo que se refleja en una mejora de su competencia comunicativa, lo cual se evidencia en el aumento del índice de disponibilidad léxica individual. Los autores atribuyen este incremento tanto a los conocimientos adquiridos durante la formación como a las experiencias de aprendizaje acumuladas.

Por último, nos trasladamos al ámbito geográfico portugués con miras a presentar los principales hallazgos de las investigaciones de Fernández y Barros (2023) y Fernández y Soares (2025) que, recordemos, son los precedentes más directos del estudio que aquí se presenta, atendiendo fundamentalmente al hecho de que dichas autoras también han usado como informantes en sus trabajos a futuros docentes de ELE en formación inicial en universidades portuguesas.

En primer lugar, el estudio de Fernández y Barros (2023) parte del planteamiento de los siguientes objetivos: analizar la disponibilidad léxica de los 11 sujetos de la investigación en cinco áreas didácticas (“Planificación de clase”, “Gestión de clase”, “Evaluación”, “TIC” y “Cultura hispánica”); identificar el vocabulario profesional más consolidado; detectar carencias lingüísticas y didácticas; comparar la producción léxica de los subgrupos de primer y segundo curso del máster profesionalizante; e inferir, a partir del vocabulario activado, la imagen colectiva de la profesión docente construida mentalmente por cada subgrupo. Aunque la hipótesis central de la investigación preveía mayor riqueza léxica en estudiantes de segundo curso, los resultados muestran un promedio de palabras por informante superior en primer curso (13,6 vs. 10,8). No obstante, el índice de cohesión resulta más elevado en segundo curso (0,234 frente a 0,218), lo que refleja mayor coincidencia y homogeneidad léxica tras las prácticas pedagógicas, que se realizan durante todo el segundo curso del máster. Asimismo, los dominios “Planificación de clase” y “Evaluación” son los que generan el mayor volumen de vocabulario en ambos grupos, mientras que “Cultura hispánica” presenta la mayor dispersión, con pocas unidades compartidas. Cabe señalar, además, que ambos grupos revelan deficiencias lingüísticas significativas, con errores ortográficos e interferencias del portugués que cuestionan su competencia en español, la lengua que van a enseñar.

En segundo lugar, en la investigación de Fernández y Soares (2025) se analiza el léxico disponible de 26 docentes portugueses de ELE en formación inicial en la Universidade do Porto, centrándose en el posible peso de la

experiencia docente anterior a las prácticas pedagógicas (que poseía uno de los dos subgrupos de informantes de la muestra) en la recuperación de vocabulario profesional más especializado. El análisis de los datos confirma, en efecto, una ligera influencia de la experiencia docente previa en la activación de vocabulario específico. No obstante, en una línea convergente con los resultados obtenidos por Fernández y Barros (2023), las investigadoras destacan la existencia de errores ortográficos y lingüísticos que llaman la atención en informantes con un alto nivel de competencia en ELE (C1) y que se están formando, además, para ser profesores de español. Esta constatación apunta a carencias formativas significativas que requieren tanto una revisión de las estrategias de enseñanza de vocabulario a futuros docentes portugueses de ELE como ajustes pedagógicos en los programas de máster, que podrán traducirse, por ejemplo, en el refuerzo de asignaturas de lengua española en los planes de estudio.

En síntesis, la revisión bibliográfica arriba presentada pone de manifiesto la extraordinaria vitalidad y el elevado potencial científico del centro de interés aglutinador “Educación”, en torno al cual se articula nuestro estudio, que se describe de forma más pormenorizada en los siguientes apartados.

2. METODOLOGÍA

Con este estudio, como ya hemos adelantado en la introducción a este trabajo, pretendemos analizar cuantitativa y cualitativamente el léxico disponible de un grupo de futuros profesores de ELE en Portugal en torno al CI⁹ “Educação/Educación”, en portugués y en español. A continuación, describiremos brevemente la muestra, el contexto del estudio, el procedimiento de recogida de datos y el procesamiento y análisis de los datos.

⁹ En lo sucesivo, por economía lingüística, utilizaremos esta sigla para referirnos a la unidad léxica “centro de interés”.

2.1. Participantes

La investigación se enmarca en el contexto de los másteres de enseñanza de lenguas, concretamente de portugués lengua materna y español lengua extranjera¹⁰ y de inglés lengua extranjera y español lengua extranjera¹¹, dos ciclos de estudios de dos años de duración que habilitan profesionalmente para la enseñanza de estas lenguas en el tercer ciclo de la enseñanza básica y la enseñanza secundaria¹² en Portugal. Durante el primer año, los futuros docentes cursan varias asignaturas relacionadas con la didáctica de las lenguas, la ética, la investigación educacional, la lengua extranjera, las políticas educativas y el currículo o la psicología de la educación, entre otras. El segundo curso se centra especialmente en las prácticas pedagógicas, con clases en la facultad un día a la semana que sirven de acompañamiento y refuerzo del trabajo que desempeñan en los institutos o colegios.

Para la realización de este estudio se ha considerado una muestra constituida por 18 futuros profesores de ELE que, en el curso académico 2024-2025, estaban inscritos en el segundo año de los másteres antes mencionados, ofertados en dos instituciones públicas de enseñanza superior portuguesas: la FSCH-UNL (9 informantes) y la FLUP (9 informantes). Pese a que una muestra de 18 informantes puede parecer que no es representativa, conviene aclarar que corresponde al 81,82 % de los inscritos en el segundo curso de estos másteres en las dos instituciones en el año lectivo 2024-2025¹³. Además, la totalidad de futuros docentes en prácticas en el segundo curso de los másteres de todas las

¹⁰ Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês (MEPIEFA).

¹¹ Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês (MEIEFA).

¹² El 3.º ciclo de *Ensino Básico* en Portugal equivale a los tres primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y la etapa de *Ensino Secundário* al cuarto curso de la ESO y los dos de Bachillerato en España.

¹³ La encuesta también se dirigió a las otras dos universidades portuguesas que imparten este tipo de formación (Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior y la Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra), pero finalmente no se pudieron recoger los datos.

universidades portuguesas con esta formación es de 32 estudiantes, por lo que nuestra muestra supone más del 50 % del total.

Como se observa en la Tabla 1, la mayoría de los informantes son mujeres y tienen entre 20 y 30 años. Su lengua materna es el portugués, excepto la de un informante, que es el español, aunque reside desde hace muchos años en Portugal y se considera bilingüe. Todos se encuentran en el nivel C de español, pues el C1 es el nivel mínimo exigido para acceder al segundo curso de estos ciclos de estudios. Solo un tercio de los participantes (33,3 %) tiene experiencia docente previa, la mayoría impartiendo clases particulares de lenguas.

VARIABLES		N.º DE ESTUDIANTES
Institución educativa	FCSH-UNL	9
	FLUP	9
Sexo	Masculino	3
	Femenino	15
Grupos de edad	20-30	14
	31-44	3
	Más de 45	1
Lengua materna	Portugués	17
	Español	1
Experiencia docente previa	Sí	6
	No	12

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la muestra

Las variables que se han tenido en cuenta para el presente análisis son la lengua y la institución educativa, dado que pueden, por un lado, ofrecer datos interesantes sobre la fluidez semántica en la lengua materna y en la lengua extranjera –en la que tienen acreditado un nivel avanzado– y por otro, sobre la influencia que puede tener el contexto educativo en la disponibilidad léxica de los futuros docentes.

2.2. Procedimiento

Los CI del área pedagógico-didáctica propuestos a los participantes fueron: “Educação/Educación”, “Planificação de aula/Planificación de clase”, “Avaliação/Evaluación”, “TIC/TIC” y “Cultura hispânica/Cultura hispánica”. Todos ellos son temas con los que los informantes están familiarizados, pues se abordan en asignaturas específicas de la formación inicial de los futuros docentes, ya sea durante el primer curso o en las prácticas. Sin embargo, considerando la ingente cantidad de información recabada, en este estudio solo se presentan los resultados para el CI “Educação/Educación”, que ya ha sido examinado en trabajos previos, tal como se ha indicado en el apartado teórico, y permite, por ello, un cotejo más enfocado y exhaustivo.

En cuanto a la aplicación de las pruebas de disponibilidad léxica, se cumplimentaron, en papel y de forma anónima, en las dos instituciones: en la FCSH-UNL en febrero de 2025 y la FLUP, en marzo del mismo año. Antes de pasar la encuesta, se explicó en qué consistía y cómo se debía cumplimentar. Se les informó de que tendrían dos minutos para cada CI –en consonancia con la metodología seguida en la mayor parte de las investigaciones sobre disponibilidad léxica (Bartol, 2001; Paredes, 2012)– para escribir en una lista todas las unidades léxicas que relacionaran con un determinado CI, insistiendo en que no había respuestas correctas o incorrectas, sino que todas eran válidas, y en que, una vez mencionado un nuevo CI no podrían añadir ni modificar la lista de los anteriores. Las pruebas constaban de dos apartados: en el primero se recopilaban datos de identificación de los informantes (edad, género, tipo de máster cursado y experiencia docente), mientras que en el segundo se facilitaba espacio para que los participantes escribieran las listas de palabras. Primero se cumplimentaron los cinco CI en portugués y después en español.

2.3. Uniformización del corpus y procesamiento de los datos

Una vez recopilados los datos, se efectuó su procesamiento, siguiendo los pasos consensuados para el *PPHDL* a raíz del primer encuentro de investigadores del área de la disponibilidad léxica hispánica que tuvo lugar en el País Vasco en 1999 y que se recogieron tempranamente en el trabajo de Bartol (2001): primero, la lematización y la fijación de los criterios de edición; a continuación, el vertido del contenido de las encuestas (en este caso usamos el programa LexPRO); y, por último, el análisis propiamente dicho.

Respecto al primer paso, para la edición de los datos seguimos las indicaciones que rigen los trabajos hispánicos de estas características, sobre todo las propuestas por Samper Padilla (1998), Carcedo (2000) y Samper Hernández (2002), en la medida en que son aplicables a nuestro estudio, si bien realizamos algunas adaptaciones, debido al contexto específico de recogida de la información, como se explica a continuación:

1. Corrección de la ortografía de letras y tildes. Observamos un número significativo de incorrecciones en español, si se tiene en cuenta que se trata de estudiantes de máster de nivel avanzado (C1-C2) que se están preparando para ser docentes de español. Señalamos algunos ejemplos: *”didático”, *”diapositivo”, *”teste”, etc. Incluso en portugués, también efectuamos algunas correcciones ortográficas, casi siempre provocadas por interferencias del español como *”lapiz” por “lapis” o *”secundária” por “[ensino] secundário”, etc.
2. Unificación de conceptos. Decidimos unificar unidades léxicas que claramente se referían al mismo concepto, por tratarse de una mayor especificación de la unidad o unidades en distintas variedades de español o portugués. Por ejemplo: unificamos “móvil” y “celular” o en portugués “sala” y “sala/de aula”¹⁴.

¹⁴ Al tratarse del mismo concepto, se ha priorizado el valor semántico de los términos activados (significado) frente a las obvias diferencias morfológicas (significante), con el objetivo de no distorsionar el proceso de recuperación efectuado en el lexicon mental de los informantes.

3. Unificación de variantes flexivas, con excepciones. Optamos por la norma no marcada del paradigma, como el infinitivo para los verbos, pero registramos las variantes para femenino y plural (como “professor/a/es”, “alumno/s”) o solo en plural (en portugués “explicações”¹⁵, “trabalhos de casa”¹⁶, visto que en singular cambia su significado) y también la unificación de formas derivadas (por ejemplo, “enseñar/enseñanza”, “mejorar/mejora”, etc.), pues tratándose de un CI con un alto nivel de abstracción, este criterio puede afectar bastante al índice de disponibilidad.
4. Inclusión de marcas comerciales. Aceptamos nombres de marcas comerciales, como “Office”, “Powerpoint” o “Padlet”.
5. Castellанизación de anglicismos no adaptados. Adaptamos anglicismos con traducción en español, como, por ejemplo, “tablet” por “tableta”¹⁷.

A continuación, procedimos al vertido de los datos en el programa LexPRO, una herramienta de análisis de datos léxicos y creación de redes desarrollada por la Universidad de Salamanca y la Universidad Miguel Hernández de Elche (Hernández, Tomé, López y Bartol, 2023; Hernández, Tomé y López, 2025) que facilita la obtención de datos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, nos permitió extraer información cuantitativa, como el número total de palabras, el número de palabras diferentes (vocablos), el promedio por informante o el índice de cohesión de los cinco CI, en función de la variable “lengua”. Posteriormente, nos centramos en el CI “Educação/Educación” y obtuvimos los vocablos más disponibles en este núcleo semántico, según la lengua y la institución de enseñanza de los informantes, así como datos referentes al léxico compartido y exclusivo de cada grupo de participantes. Por

¹⁵ En español, “clases particulares”.

¹⁶ En español, “deberes”.

¹⁷ Se han establecido diferencias en lo concerniente a la inclusión de anglicismos en el corpus porque en portugués europeo es mucho más frecuente la adopción y uso de estos préstamos que en español. Se ha recurrido tanto al *Diccionario de la Lengua Española* (www.dle.rae.es) como al *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (www.dicionario.priberam.org) para determinar en qué casos la utilización del anglicismo es o no aceptada en cada idioma.

último, este programa también nos permitió crear grafos que muestran las redes semánticas correspondientes al CI “Educação/Educación”; concretamente, optamos por la generación de *bigrams* dirigidos, ya que facilitan la visualización de las conexiones establecidas entre las diferentes unidades léxicas, así como la dirección de dichas conexiones y su fuerza.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

Comenzamos con la presentación de los resultados del análisis cuantitativo de los datos obtenidos de la prueba aplicada al conjunto de informantes para el CI “Educação/Educación”, en portugués y español.

En la Tabla 2, se observa que se registró un total de 611 palabras y 330 vocablos. En portugués el número de palabras es de 329 y el de vocablos, 173, mientras que en español se contabilizan 282 palabras y 157 vocablos, cifras ligeramente inferiores para la lengua extranjera. También el promedio de palabras por informante es más bajo, 18,28 en portugués, frente a 15,67 en español. En portugués, el participante más productivo activa 29 palabras y el que menos, 12, ambos de la FCSH-UNL; mientras que, en español, fueron anotadas 24 palabras (máximo) frente a 8 (mínimo), resultados correspondientes también al grupo de Lisboa. En cuanto a los índices de cohesión, tanto para el portugués (0,106) como para el español (0,1), son bastante bajos, muy alejados del valor 1, lo que evidencia escasas coincidencias entre las unidades léxicas recuperadas por los informantes, un dato que pone de relieve la dispersión existente en el CI.

Lengua	Centro de interés	Número de palabras	Número de vocablos	Promedio/ Informante	Índice de Cohesión
Portugués	Educação	329	173	18,28	0,106
Español	Educación	282	157	15,67	0,100
TOTALES/MEDIA		611	330	16,98	0,103

Tabla 2. Resultados cuantitativos para el CI “Educação/Educación” en portugués y español

En la Tabla 3 se presentan los resultados del CI “Educação”, en portugués, según la institución educativa en la que se estaban formando los participantes en este estudio. Observamos que el número de palabras es ligeramente superior en el grupo de la FLUP. El promedio de palabras por informante más elevado es de 29 palabras y corresponde a un informante de Lisboa, al paso que en Oporto el sujeto de la investigación más productivo aporta 25. Relativamente al promedio más reducido, es de 12 palabras en ambos grupos. Por último, los índices de cohesión siguen siendo bajos, pero algo más elevados que los alcanzados cuando se tiene en cuenta la variable “lengua” (véase Tabla 2).

Institución	Centro de interés	Número de palabras	Número de vocablos	Promedio/ Informante	Índice de Cohesión
FCSH-UNL	Educação	160	102	17,78	0,17
FLUP	Educação	169	108	18,78	0,17

Tabla 3. Resultados cuantitativos para el CI “Educação” en portugués según la variable “institución”

Los resultados correspondientes a los dos grupos de informantes en español (Tabla 4) revelan cifras ligeramente inferiores a las de portugués, lo que pone de manifiesto una menor productividad y diversidad de vocabulario en lengua extranjera. También en español el número total de palabras es superior en el grupo de Oporto, pero no así el número de vocablos (88 para los informantes de Oporto frente a 96 para los de Lisboa). Respecto al promedio de palabras por informante, los valores son bastante similares. El participante más productivo de la FCSH-UNL recupera 24 palabras para el CI “Educación” y el de

la FLUP, 21, en tanto que el menos productivo del grupo de Lisboa activa solo 8 palabras y del de Oporto, 9.

Institución	Centro de interés	Número de palabras	Número de vocablos	Promedio/ Informante	Índice de Cohesión
FCSH-UNL	Educação	139	96	15,44	0,16
FLUP	Educación	143	88	15,89	0,18

Tabla 4. Resultados cuantitativos para el CI “Educação” en español según la variable “institución”

Cabe señalar, para concluir este apartado, que el CI “Educação/Educación”, comparado con los otros estímulos semánticos en los que se recogieron datos, es el más productivo en ambas lenguas y en ambos grupos de informantes.

3.2. Análisis cualitativo

A continuación, presentamos el análisis cualitativo de los datos obtenidos para el CI “Educação/Educación”, a fin de averiguar cuáles son las palabras más disponibles y el léxico compartido y exclusivo, teniendo en cuenta las variables “lengua” e “institución”.

De la comparación entre las 10 palabras más disponibles para ambos grupos en las dos lenguas, constatamos que más de la mitad coinciden, siendo las relacionadas con los dos actores principales del proceso educativo, “profesor/es” y “alumno/s”, las que presentan un índice de disponibilidad más elevado; en portugués, en primer lugar, “professor/a/es” (0,753) y en español, “alumno/s” (0,753). Conviene aclarar que en portugués no se utiliza el término “maestro”, sino que se usa “profesor” para todas las etapas educativas y tampoco “instituto”, que se traduce por “escola secundária”. Otro aspecto que revelan los resultados es que en portugués activan más veces “aprendizagem/aprender”, mientras que en español la acción más frecuente es “enseñar/enseñanza”.

PORTUGUÉS			ESPAÑOL		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	professor/a/es	0,7529	1	alumno/s	0,7534
2	aluno/s	0,6870	2	profesor/es	0,5704
3	escola	0,6436	3	clase/s	0,4364
4	sala/s/de aula	0,3060	4	aula	0,3123
5	aula/s	0,2484	5	escuela/s	0,2922
6	quadro	0,2410	6	pizarra	0,2689
7	pedagogia	0,1916	7	estudiante/s	0,1574
8			8	enseñar/enseñanza	0,1543
	livro/s	0,1773	9	instituto/s	0,1233
9	aprendizagem/aprender	0,1717			
10	disciplina/s	0,1559	10	maestro/a/os	0,1127

Tabla 5. Las 10 palabras más disponibles según la variable “lengua”

En cuanto a la variable “institución”, la Tabla 6 nos muestra las diez palabras más disponibles, en portugués, entre los informantes de cada facultad. Constatamos que cuatro de las diez palabras más disponibles coinciden (“aluno/s”, “professor/a/es”, “escola”, “sala de aula”), a pesar de que el orden en que las activan no es el mismo. Por ejemplo, para los informantes de la FCSH-UNL, la palabra más disponible es “aluno/s” (0,752), mientras que para el grupo de la FLUP es “professor/a/es” (0,767); por su parte, este término es el segundo con un mayor índice de disponibilidad en el grupo de Lisboa (0,713), en tanto que en el de Oporto la segunda palabra más disponible es “escola” (0,708).

FCSH-UNL			FLUP		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	aluno/s	0,7524	1	professor/a/es	0,7666
2	professor/a/es	0,7125	2	escola	0,7080
3	escola	0,5643	3	aluno/s	0,5932
4	aula/s	0,3345	4	sala/s/de aula	0,3703
5	pedagogia	0,2885	5	quadro	0,3192
6	aprendizagem/aprender	0,2380	6		
7	sala/s/de aula	0,2210		manual/is	0,2161
8			7	estudante/s	0,1857
	livro/s	0,2180	8	Ministério/ da Educação	0,1814
9	disciplina/s	0,1902	9	caderno/s	0,1751
10	material/is didático/s	0,1867	10	ensino/ensinar	0,1643

Tabla 6. Las 10 palabras más disponibles en portugués según la variable “institución”

Si tenemos en cuenta la variable “institución”, en el caso del español, comprobamos en la Tabla 7 que las seis palabras más disponibles para los informantes de las dos instituciones son las mismas, si bien, como podemos observar, el orden de las más disponibles no coincide totalmente. Por ejemplo, los informantes de Oporto activan más “clase/s” (0,536) que “profesor/es” (0,497), al contrario del grupo de Lisboa (0,628 frente a 0,314).

FCSH-UNL			FLUP		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	alumno/s	0,7714	1	alumno/s	0,7193
2	profesor/es	0,6278	2	clase/s	0,5355
3	clase/s	0,3138	3	profesor/es	0,4969
4	escuela/s	0,2701	4	aula	0,4042
5	pizarra	0,2184	5	escuela/s	0,3063
6	aula	0,2054	6	pizarra	0,3061
7	instituto/s	0,1951	7	estudiante/s	0,3021
8	asignatura/s	0,1843	8	unidad/es didácticas	0,1911
9	plan/es de clase	0,1739	9	enseñar/enseñanza	0,1892
10	ordenador	0,1325	10	maestro/a/os	0,1654

Tabla 7. Las 10 palabras más disponibles en español según la variable “institución”

Entre estas diez palabras encontramos varias cuyo significante difiere entre el portugués y el español, un aspecto que parece conveniente analizar cuando se trata de lenguas afines. Unidades léxicas como “clase”, “aula”, “pizarra”, “instituto”, “asignatura”, “maestro” u “ordenador” muestran que gran parte de las primeras palabras que recuperan en primer lugar los futuros docentes portugueses en español no corresponden únicamente a cognados (que sería lo esperable), entendiendo por “cognados” aquellas palabras que presentan diferencias gráficas o fonéticas mínimas o incluso inexistentes entre ambas lenguas, como es el caso de “estudiante/s”, “alumno/s”, “profesor/es” o “escuela”. Este dato es significativo en la medida en que revela que la producción léxica de los informantes en este CI no parece verse afectada por interferencias o transferencias negativas y que ya no se socorren de estrategias facilitadoras (como el recurso a la lengua materna) para comunicar sobre esta temática tan directamente relacionada con su futuro profesional. Es relevante puntualizar, sin

embargo, que, al tratarse de estudiantes con un nivel C1 de ELE, es lógico que tengan un dominio alto del vocabulario utilizado en sus clases de formación docente.

En lo que respecta al léxico compartido por los informantes de las dos instituciones que participan en el estudio en torno al CI “Educação”, en portugués, el porcentaje de compatibilidad es del 21,39 %. La Tabla 8 indica los diez vocablos con mayor disponibilidad compartidos por ambos grupos de la muestra –ya enumerados en la Tabla 3– y los exclusivos de cada grupo.

N.º COMPARTIDOS		SUMA DE CONJUNTO		COMPATIBILIDAD
37		173		21,39 %
VOCABLOS COMPARTIDOS		VOCABLOS EXCLUSIVOS		
N.º	PALABRA	N.º	FCSH-UNL	FLUP
1	professor/a/es	1	amigo/s/amizade	colégio
2	aluno/s	2	colega/s	exame/s nacional/is
3	escola	3	dedicação	creche
4	sala/s de aula	4	paciência	didática
5	aula/s	5	respeito	pré-escolar
6	quadro	6	auxiliar	cidadania
7	pedagogia	7	pensamento	encarregado/s de educação
8	livro/s	8	progresso	giz
9	aprendizagem/aprender	9	relação/ões	livro de ponto
10	disciplina/s	10	caneta	marcador/es

Tabla 8. Vocablos compartidos y exclusivos en portugués

Centrándonos en las palabras exclusivas de los dos grupos de informantes en portugués, se evidencian diferencias entre ambos. El grupo de informantes de Lisboa activa más vocablos relacionados con valores, como “amigo/s/amizade”, “colega/s”, “respeito” o “relação”, y con características que se le presuponen al docente, como “dedicação” o “paciência”. Por su parte, el grupo de Oporto menciona etapas educativas o instituciones de enseñanza, como “colégio”, “creche¹⁸” o “pré-escolar”; áreas como la “didáctica” o la

¹⁸ En español, “guardería”.

“ciudadanía”; e incluso objetos muy específicos del aula, como “livro de ponto¹⁹”, “giz²⁰” o “marcador/es²¹”.

En lo que concierne a los vocablos compartidos por ambos grupos de informantes, en español, comprobamos que el porcentaje de compatibilidad es ligeramente inferior (17,20 %), en comparación con los resultados correspondientes al portugués (21,39 %). Dado que ya hemos hecho referencia a los diez vocablos más disponibles para ambos grupos en la Tabla 3, nos centraremos ahora en los exclusivos. Como se indica en el Tabla 9, el más disponible en el grupo de la FCSH-UNL es “asignatura”, seguido de “plan de clase”. En cambio, el vocablo más disponible exclusivo de los informantes de la FLUP es “estudiante/s” (el grupo de Lisboa evoca únicamente “alumno/s”) y el segundo, “unidad/es didáctica/s” –mientras que “planificación didáctica” aparece en el cuarto lugar–, ambos relacionados con “plan de clase”, el segundo más disponible en el grupo de Lisboa.

N.º COMPARTIDOS		SUMA DE CONJUNTO		COMPATIBILIDAD
27		157		17,20 %
VOCABLOS COMPARTIDOS		VOCABLOS EXCLUSIVOS		
N.º	PALABRA	N.º	FCSH-UNL	FLUP
1	alumno/s	1	asignatura/s	estudiante/s
2	profesor/es	2	plan/es de clase	unidad/es didácticas
3	clase/s	3	mejorable/mejorar	enfoque por tareas
4	aula	4	relación/es	planificación didáctica
5	escuela/s	5	empeño	enfoque comunicativo
6	pizarra	6	diversidad	didáctica
7	enseñar/enseñanza	7	importante	política
8	instituto/s	8	amistad/es	cuaderno/s
9	maestro/a/os	9	integración	conexión
10	evaluación/evaluar	10	esperanza	retroalimentación

Tabla 9. Vocablos compartidos y exclusivos en español

El análisis del resto de vocablos exclusivos de los informantes de la FCSH-UNL presentados en la figura anterior evidencia que, al igual que en los resultados para el portugués, predominan unidades léxicas relacionadas con

¹⁹ Documento en el que se registra la presencia de los estudiantes, los contenidos trabajados en la clase y otras incidencias que puedan darse en el aula.

²⁰ En español, “tiza”.

²¹ En español, “rotulador para la pizarra”.

A partir de los resultados obtenidos para el CI “Educação”, en portugués, y considerando la muestra completa de futuros profesores de español en Portugal, presentamos en la Figura 1 un grafo dirigido mediante el cual obtenemos una representación visual de las relaciones que se establecen entre los vocablos más disponibles, así como su direccionalidad. Para elaborarlo, situamos el umbral de aparición en un 5 % y eliminamos aquellas aristas con un peso igual o inferior a 1.

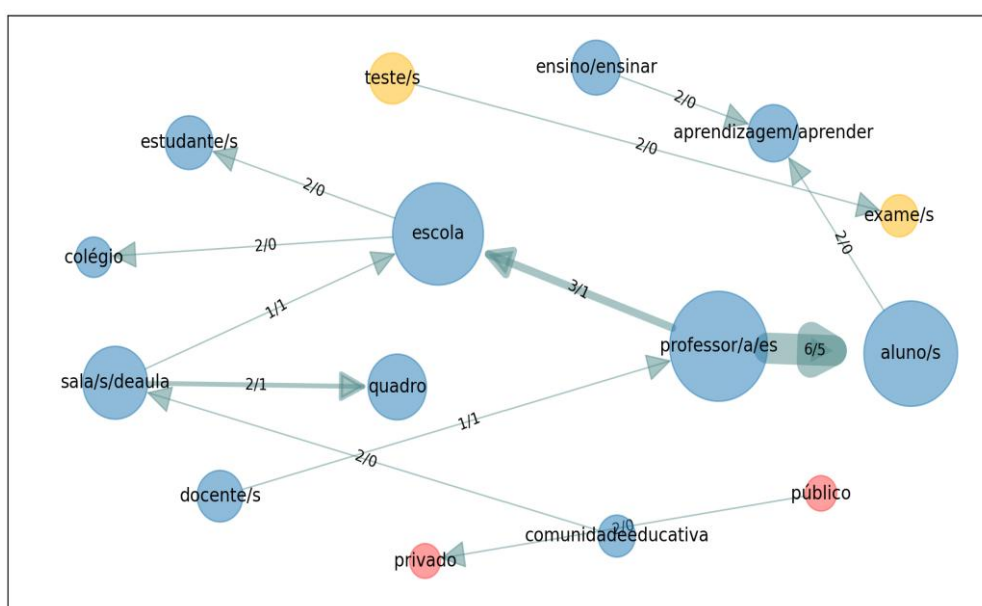


Figura 1. Grafo dirigido del CI “Educação” (portugués)

Nodo	Grado de entrada	Grado de salida	Longitud del camino de salida	Longitud del camino de entrada
professor/a/es	3	3	1,75	1,83333333
sala/s/de aula	3	2	2,25	1,83333333
escola	2	4	1,625	1,66666667
aluno/s	1	2	2,375	2,66666667
docente/s	1	1	2,625	2,66666667
aprender	1	0	-	3,28571429
estudante/s	1	0	-	2,42857143
colégio	1	0	-	2,42857143
quadro	1	1	3,125	2,66666667
comunidade educativa	0	1	3	-
aprendizagem	1	0	-	1
ensino/ensinar	0	1	1	-
exame/s	1	0	-	1
teste/s	0	1	1	-
privado	1	0	-	1
público	0	1	1	-

Tabla 10. Datos métricos de los nodos del grafo para el CI “Educação” (portugués)

Constatamos que el centro de la red lo conforman “professor/a/es” y “escola”. Las aristas evidencian que los vocablos que establecen relaciones más fuertes son “professor/a/es” y “aluno/s”, puesto que en seis ocasiones los informantes mencionan antes “professor/a/es” y después “aluno/s”, y en cinco, a la inversa. A partir de “professor/a/es” activan tres veces “escola”, mientras que solo van de “escola” a “professor/a/es” una vez. También se observa que “escola” tiene relación con “colégio²²” y con “estudiante”, pero únicamente en esta dirección. “Sala/s de aula”, como espacio donde se desarrolla el proceso educativo, es otro de los vocablos que más relaciones establece, pues a partir de él se activan “escola” y “quadro” y también es movilizado a partir de “comunidade educativa”.

Además, en el grafo se observan diferentes agrupaciones (*clusters*). A la derecha encontramos “ensino/ensinar”, que evoca “aprendizagem/aprender”,

²² En portugués, “colégio” se refiere siempre a una institución educativa con titularidad privada.

sugerido por “aluno/s”. A la izquierda destacan unidades léxicas relacionadas con los espacios, como “escola” → “colégio” y “sala/s de aula”. También se verifican dos binomios que no registran otras relaciones: “público” → “privado” y “teste/s” → “exame/s”.

A continuación, en la Figura 2, se presenta el grafo dirigido obtenido a partir de los resultados de todos los informantes en español. Para su creación, también establecimos el umbral de aparición en un 5 % y eliminamos las aristas con un peso igual o inferior a 1.

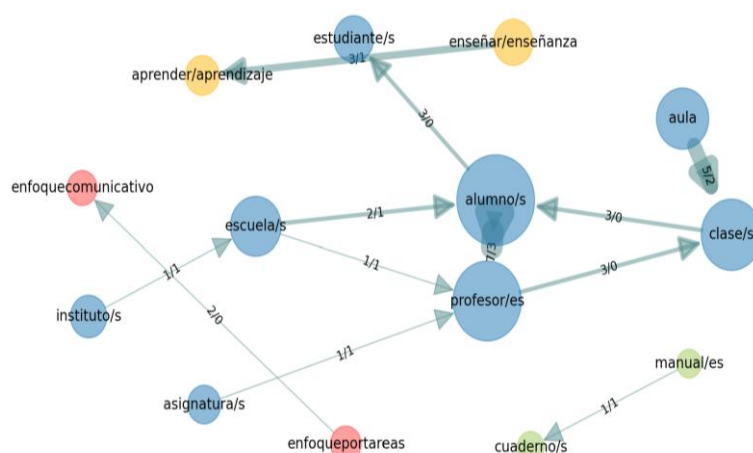


Figura 2. Grafo dirigido del CI “Educación” (español)

Nodo	Grado de entrada	Grado de salida	Longitud del camino de salida	Longitud del camino de entrada
alumno/s	3	3	1,714286	1,5
profesor/es	3	4	1,428571	1,666667
escuela/s	3	3	1,714286	1,666667
clase/s	2	2	2	1,833333
estudiante/s	1	0	-	2,285714
asignatura/s	1	1	2,285714	2,5
aula	1	1	2,857143	2,666667
instituto/s	1	1	2,571429	2,5
enseñar/enseñanza	1	1	1	1
aprender/aprendizaje	1	1	1	1
enfoque comunicativo	1	0	-	1
enfoque por tareas	0	1	1	-
cuaderno/s	1	1	1	1
manual/es	1	1	1	1

Tabla 11. Datos métricos de los nodos del grafo para el CI “Educación” (español)

El grafo generado a partir de los resultados de español muestra que las relaciones más fuertes también son “alumno/s” → “profesor/es”, siendo 7 veces el término “profesor/es” el evocador y solo 3, el evocado, mientras que en portugués la direccionalidad de este binomio era la opuesta. El peso de las aristas indica que la siguiente conexión más fuerte es “aula” → “clase/s”, dándose esta direccionalidad 5 veces, frente a dos únicas ocasiones en las que “clase/s” es el término evocador. “Escuela” es otro de los vocablos que establece más relaciones, con “alumno/s” y “profesor/es” e “instituto”, vinculándose también con “escuela”.

Asimismo, resaltan varias agrupaciones o *clusters*. El que más nodos presenta es el formado por los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (“alumno/s”, “profesor/es”, “estudiante/s”), el propio proceso (“clase/s”, “asignatura/s”) o los lugares en los que se puede desarrollar (“aula”, “escuela/s”, “instituto/s”). Las demás agrupaciones se componen solo de dos nodos: “enseñar/enseñanza” → “aprender/aprendizaje”, “enfoque por tareas” → “enfoque comunicativo” y “cuaderno/s” ↔ “manual/es”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis realizado sobre la disponibilidad léxica en torno al CI “Educação/Educación”, en el que participaron 18 estudiantes de segundo curso de los másteres en enseñanza de español y portugués o español e inglés de la FCSH-UNL y de la FLUP, nos ha permitido responder a los objetivos establecidos para este trabajo.

De los cinco CI sobre los que recogimos datos, el más productivo fue “Educação/Educación”, en ambas lenguas y para ambos grupos de informantes, tal vez porque es el CI más general o globalizador. También fue “Educação/Educación” el que registró, en portugués, una mayor diversidad de unidades léxicas (173 vocablos). En la investigación realizada por Gómez-Devís y Herranz-Llácer (2024) en torno a los CI “Nuevas Tecnologías: TIC” y

“Educación” los resultados mostraron que este último CI fue mucho más productivo, concordando, en este sentido, con nuestros resultados.

En cuanto al número total de palabras para el CI “Educação/Educación”, los informantes activan más unidades léxicas en la lengua materna que en la lengua extranjera (329 en portugués y 282 en español). Por tanto, el promedio de palabras disponibles de los futuros docentes de ELE en Portugal es ligeramente superior en su lengua materna que en español (18,28 palabras por informante en portugués frente a 15,67 en español). Si comparamos el dato correspondiente al español con los resultantes de dos trabajos implementados en el mismo ciclo de estudios de la FLUP en el que está inscrita la mitad de los participantes de nuestro estudio, trabajos que, como ya hemos indicado en el marco teórico, versaban sobre cinco CI relacionados con la práctica lectiva, comprobamos que el promedio alcanzado es superior: en el de Fernández y Soares (2025), cuya muestra la constituyen 26 estudiantes, pero del primer curso del máster, que realizan la prueba en español, el promedio se sitúa en 10,216 palabras para el grupo de informantes que tenía experiencia docente previa a la entrada en el máster y 10,158 palabras para el grupo que no la tenía; y en el de Fernández y Barros (2023), con 11 estudiantes de primer y segundo curso, el promedio es de 13,6 para los informantes de primero y 10,8 para los de segundo. Aunque en un primer momento pensamos que la diferencia podría radicar en el curso en el que se encontraban los participantes, esa hipótesis no se confirma, atendiendo a los resultados de Fernández y Barros (2023).

El promedio de palabras de 18,28 palabras por informante en portugués –lengua materna de 17 de los 18 participantes– es bastante superior al promedio de 15,14 alcanzado en el estudio de Cruz y Samper (2024) y muy próximo a 18,04 y 18,29, promedios registrados en los dos grupos de informantes de la investigación de Gómez-Devís y Herranz-Llácer (2024), ambas investigaciones implementadas con futuro profesorado, con producción en su lengua materna y focalizados en “Educación”. Especialmente interesante resulta la comparación de nuestros resultados con los obtenidos por Santos y Juárez (2022), que

apuntan un promedio de 13,59 palabras por informante en español –lengua materna de los informantes–, 8,78 en inglés y 2,89 en francés, lo que evidencia valores más bajos para las lenguas extranjeras y, en ambos casos, bastante inferiores a los de nuestro estudio.

El índice de cohesión alcanzado es de 0,106 en portugués y 0,10 en español, lo que revela una gran dispersión del vocabulario activado, que puede deberse a la naturaleza abstracta del estímulo semántico “Educação/Educación”, en comparación con los CI clásicos con los que se trabaja en el *PPHDL*, mucho más concretos y específicos. En el trabajo de Santos y Juárez (2022) este índice es de 0,020 y en el de Cruz y Samper (2024) es de 0,025; sin embargo, no debemos olvidar que las muestras de estas investigaciones son muy diferentes y la nuestra, por las características del contexto, especialmente reducida, pero, pese a ello, representativa, como ya hemos apuntado.

Los resultados obtenidos para ambas lenguas y para ambos grupos de informantes, con pequeños matices, nos permiten vislumbrar que la percepción de educación de los futuros docentes de español en Portugal que han participado en nuestro estudio se relaciona con sustantivos que hacen referencia a los agentes implicados (“profesor”, “alumno”, “maestro”, “estudiante”, “director”, “padres”, “tutores”); sustantivos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje y su organización (“clase”, “asignatura”, “unidad didáctica”); verbos en infinitivo que aluden a acciones del ámbito formativo (“enseñar”, “aprender”, “evaluar”, “conocer”, “estudiar”); sustantivos relativos a espacios físicos de la enseñanza formal (“aula”, “escuela”, “instituto”, “universidad”); o recursos (“pizarra”, “libro”, “materiales didácticos”, “cuaderno”). Una diferencia que advertimos entre los grupos es que los informantes de Lisboa actualizan más vocabulario asociado a valores (“amistad”, “respeto”, “dedicación”), mientras que entre los de Oporto hay una mayor prevalencia y variedad de conceptos propios del área de la didáctica (“didáctica”, “unidad didáctica”, “enfoque por tareas”, “enfoque comunicativo”, “planificación didáctica”, “retroalimentación”). Estos datos nos llevan a preguntarnos hasta qué punto el tipo de formación recibida en el primer curso

del máster, en dos facultades diferentes, ha podido influir en la visión de la educación de nuestros informantes o si resultaron más determinantes su experiencia o sus preocupaciones durante el período de prácticas en el que estaban inmersos en el momento de la recogida de los datos.

Las redes semánticas elaboradas a partir de los resultados para portugués y español de los 18 informantes evidencian que la mayoría de los términos arriba reseñados ocupan posiciones centrales. En el caso del portugués, la relación más fuerte es “professor/a/es” → “aluno/s”, como en Cruz y Samper (2024) y en Gómez-Devís y Herranz-Llácer (2024). Sin embargo, como ya hemos comentado, la direccionalidad en español cambia y la conexión más fuerte es “alumno/s” → “profesor/es”.

Las palabras con una disponibilidad superior al 0,5 más frecuentes en las dos lenguas y en los dos grupos de informantes son “profesor”, “alumno”, “escuela” y “clase”. Este dato revela que el futuro profesorado, al pensar en el concepto de educación, activa en primer lugar términos relacionados con los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y también con el espacio en el que tiene lugar ese proceso, que siempre asocian a la enseñanza formal. Estas palabras también ocupan las primeras posiciones en los resultados de las investigaciones de Santos y Juárez (2022), Cruz y Samper (2024) y Gómez-Devís y Herranz-Llácer (2024), antes citadas. Si ampliamos este cotejo a las 15 palabras más disponibles entre los informantes de estas tres investigaciones²³ y las resultantes del presente estudio (solo en español) sobre el CI “Educación”, verificamos, como muestra la tabla en anexo, que, pese a la disparidad en cuanto al número de informantes entre los varios trabajos, existen bastantes coincidencias.

Del análisis de dicha tabla, concluimos que los resultados, basados en las 15 palabras más disponibles de los diferentes estudios referenciados en ella,

²³ Para este contraste no consideramos los dos estudios implementados en Portugal con profesores en formación inicial, dado que en ellos no se ha abordado específicamente el núcleo semántico “Educación”.

muestran que los futuros docentes de los distintos contextos asocian el concepto de educación a los principales actores (“profesor”, “profesorado”, “docente”, “maestro”, “alumno”, “alumnado” y “familia” –esta última únicamente en el caso de los informantes de la Universidad de Cádiz–) y a los espacios físicos donde se cursan las diferentes etapas educativas en la enseñanza formal (“colegio”, “escuela”, “instituto”, “universidad” y “aula” –en los dos grupos de informantes de nuestro estudio y en el de la Universidad Rey Juan Carlos–). También se registran términos relacionados con verbos de acción o procesos y resultados, como “conocimiento” en las investigaciones de Cruz y Samper (2024), Gómez-Devís y Herranz-Llácer (2024) y en nuestro estudio, concretamente entre los estudiantes de la FCSH-UNL; y “enseñar” o “enseñanza”, que aparece en todos los grupos, excepto en el de informantes de Lisboa. En cambio, el verbo “aprender” o el sustantivo “aprendizaje” figuran entre las palabras más disponibles en los listados de los tres estudios implementados en España, pero no en los correspondientes a los informantes de nuestra investigación, aunque conviene matizar que el vocablo “aprendizagem/aprender”, en portugués, sí se encuentra entre los 10 más disponibles, con más ocurrencias en el grupo de Lisboa, ya que en el de Oporto prevalece la acción “enseñar/enseñanza”.

Un aspecto que merece la pena comentar y que resulta llamativo, en relación con las figuras asociadas a la educación, tiene que ver con el uso de términos inclusivos como “profesorado” o “alumnado”. El primero se encuentra entre las 15 palabras más disponibles únicamente en el estudio de Santos y Juárez (2022) y el segundo, en los tres contextos universitarios españoles tomados como referencia para esta comparación. Sin embargo, en los datos obtenidos en nuestra investigación para el español, estos términos no se encuentran entre los más disponibles en ninguno de los grupos, pese a que, en el conjunto de los datos, sí se registra una ocurrencia para “profesorado” y dos para “alumnado”, en todos los casos en informantes del grupo de Oporto. En el corpus de datos en portugués tampoco aparece ninguna de estas palabras, si

bien, cabe precisar que en esta lengua su uso no es tan habitual como en español.

En definitiva, este estudio es el primero realizado en Portugal que compara el léxico disponible en el CI “Educação/Educación” del profesorado de ELE en formación inicial de dos universidades diferentes y en dos lenguas, portugués y español. Aun así, no está exento de limitaciones, entre las que destaca la naturaleza reducida de la muestra, que, pese a ser representativa, teniendo en cuenta el número total de inscritos en el segundo curso de los másteres en enseñanza del español en el territorio portugués a fecha de recogida de los datos, puede no ser suficiente para extraer conclusiones de gran alcance ni para extrapolar los resultados. No obstante, este trabajo nos ha permitido indagar sobre la percepción de los informantes, todos ellos futuros docentes de español inscritos en programas de formación de dos instituciones portuguesas diferentes, acerca de su concepto de educación; constatar que, en términos generales, su competencia léxica en ELE en lo que respecta al campo semántico examinado corresponde a lo esperado para un nivel C1; y reflexionar, como profesoras universitarias, sobre posibles actuaciones en la formación inicial docente de cara al futuro, con miras a la mejora constante del proceso. Entre dichas medidas consideramos, por ejemplo, la importancia del fomento del lenguaje inclusivo entre la comunidad discente; la necesidad de otorgar una mayor visibilidad a los valores en el proceso educativo; la conveniencia de reforzar el metalenguaje de la didáctica ; y, en última instancia, la utilidad de la coordinación interuniversitaria en materia de formación de profesores de ELE de enseñanzas medias que van a ejercer la profesión en el territorio portugués, puesto que, independientemente de la formación recibida, deberán ajustarse en su actividad profesional a las mismas directrices y documentos rectores.

En el futuro pretendemos ampliar este estudio a las otras instituciones portuguesas de enseñanza superior en las cuales se ofertan másteres de formación inicial docente de español y extender el análisis a los otros cuatro CI sobre los cuales obtuvimos datos (“Planificação de aula/Planificación de clase”,

“Avaliação/Evaluación”, “TIC/TIC” y “Cultura hispânica/Cultura hispánica”), a fin de llegar a conclusiones más específicas y de mayor representatividad en lo concerniente a las prácticas formativas en el contexto de la formación inicial del profesorado de lengua española en el país luso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartol Hernández, J. A. (2001). Reflexiones sobre la disponibilidad léxica. En J. A. Bartol, M. C. Fernández, S. Crespo, C. Pensado, E. J. Prieto y M. N. Sánchez (Coords.). *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española: investigaciones filológicas* (pp. 221-235). Luso-Española Ediciones.
- Carcedo González, A. (1998). Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica. *Lingüística*, 10, 5-68.
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso del finlandés (estudio de nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Publicaciones del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España y Grupo Anaya S.A.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cruz Ventura, S. de R. 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>

- Fernández dos Santos, M. y Barros Lorenzo M. (2023). Una aproximación al léxico disponible de futuros profesores portugueses de ELE en dominios pedagógico-didácticos. En M. Bedera Bravo, M. L. Aznar Juan, E. Gamazo Carretero y Á. Sánchez Maíquez (Coords.). *El español como lengua extranjera en Portugal III: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 81-98). Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España.
- Fernández dos Santos, M. y Silva Soares, C. (2025). Contribuciones al estudio del léxico disponible del profesorado de Español como Lengua Extranjera en Portugal. En A. Ávila Muñoz e I. C. Santos Díaz (Eds.). *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible. Una aproximación desde la variación léxica* (pp. 143-166). Peter Lang.
- Gómez-Devís, M. B. y Herranz-Llácer, C. V. (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>
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire : Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Hernández Muñoz, N., Tomé Cornejo, C. y López García, M. (2025). Análisis de las herramientas automáticas para el léxico disponible: LexPro. En A. Ávila Muñoz e I. C. Santos Díaz (Eds.). *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible. Una aproximación desde la variación léxica* (pp. 71-91). Peter Lang.
- 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.
- Herranz-Llácer, C. V. y Marcos-Calvo, M. Á. (2022). Dinámica del cambio en el léxico disponible inglés de 1.º de ESO y 1.º de Bachillerato. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 246–268.
<https://doi.org/10.15443/rl3215>
- López Morales, H. (1999). *Léxico Disponible de Puerto Rico*. Arco Libros.
- 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>
- Maya Retamar, G. de la 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>
- Maya Retamar, G. de la y López Pérez, M. (2021). Hábitos lectores y competencia léxica de futuros profesores de inglés en Educación Primaria. *Educação & Formação*, 6(1), 1-21.
<https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3504>
- Maya Retamar, G. de la y Mora Ramos, I. (2019). Estudio del conocimiento léxico en FLE de estudiantes españoles de Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 527-543. <https://doi.org/10.5209/RCED.57773>
- Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.26378/rnlael611177>

“Hacia un análisis comparativo del léxico disponible en el centro de interés “Educación” en lengua materna y lengua extranjera del profesorado de español en formación inicial en Portugal”
2026. *SABIR. International Bulletin of Applied Linguistics*, 11: 173-211

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.

<http://dx.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://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762019000200143>

Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-333.

Santos Díaz, I. y Juárez Calvillo, M. (2022). El concepto de educación del futuro profesorado desde la disponibilidad léxica según su formación académica. *Tejuelo*, 35(3), 263-298. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.263>

Santos Díaz, I.C. (2020). *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad léxica*. Peter Lang.

Santos, I., Trigo, E. y Romero, M. F. (2021). Predictores de la competencia léxica del futuro profesorado. *Estudios filológicos*, 67, 223-245.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132021000100223>

Urzúa, P., Sáez, K. y Echeverría, M. S. (2006). Disponibilidad léxica matemática: análisis cuantitativo y cualitativo. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44(2), 59-76.

<https://doi.org/10.4067/S0718-48832006000200005>

Valenzuela Castellanos, M., Pérez Villalobos, M. V., Bustos Navarrete, 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.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132018000100143>

Zambrano Matamala, C. (2021). Un estudio de la disponibilidad léxica en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente. *Lingüística y Literatura*, 42(79), 11-33. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a01>

Zambrano, C. y Agustín Llach, M. P. (2023). Un estudio de disponibilidad léxica asociado a las áreas de aprendizaje y motivación por el aprendizaje. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 473-492. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.23855>

Zambrano, C., Rojas, D. F. y Salcedo, P. (2019). Revisión sistemática a estudios de disponibilidad léxica en la base de datos *Scielo* y sus aportes a [la] educación. *Información Tecnológica*, 30(4), 189-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000400189>

Anexo

Contraste de las 15 palabras más disponibles del profesorado de español en formación inicial en Portugal (2024-2025) con las de otros estudios recientes realizados en España con futuros profesores

N.º	U. CÁDIZ (Santos y Juárez, 2022)	U. LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (Cruz y Samper, 2024)	UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS (Gómez-Devís y Herranz- Llácer, 2024)	FCSH-UNL	FLUP
1	familia	profesor	profesor	alumno/s	alumno/s
2	enseñanza	valores	alumnado	profesor/es	clase/s
3	alumno	enseñanza	enseñanza	clase/s	profesor/es
4	profesor	aprendizaje	cole(gio)	escuela/s	aula
5	profesorado	colegio	infancia	pizarra	escuela/s
6	valores	alumno	maestro	aula	pizarra
7	escuela	instituto	valor	instituto/s	estudiante/s
8	aprendizaje	universidad	libro	asignatura/s	unidad/es didácticas
9	alumnado	conocimiento	aprender	plan/es de clase	enseñar/ enseñanza
10	colegio	(educación) primaria	aprendizaje	ordenador	maestro/a/os
11	respeto	respeto	universidad	mejorar/mejorable	material/es didáctico/s
12	docente	aprender	respetar	relación/es	enfoque por tareas
13	formación	alumnado	instituto	conocimiento/s	planificación didáctica
14	primaria	ley	conocimiento	empeño	Ministerio de Educación
15	aprender	formación	aula	importante	universidad

Licencia Creative Commons: CC BY NC ND 4.0 DEED



Fecha de recepción: 15/12/2025

Fecha de aceptación: 28/01/2026