

# Léxico disponible de escolares de la etapa primaria o básica: bases y propuesta metodológicas<sup>1</sup>

**M. BEGOÑA GÓMEZ-DEVÍS**

Universitat de València

mabegode@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-8829-9833>

**CRISTINA V. HERRANZ-LLÁCER**

Universidad Rey Juan Carlos

cristina.herranz@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0003-2406-1951>

**LÉXICO DISPONIBLE DE ESCOLARES DE LA ETAPA PRIMARIA O BÁSICA: BASES Y PROPUESTA METODOLÓGICAS**

**LEXICAL AVAILABILITY IN PRIMARY OR BASIC SCHOOL-CHILDREN: METHODOLOGICAL BASES AND PROPOSAL**

**LA DISPONIBILITÉ LEXICALE CHEZ LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE : BASES ET PROPOSITION MÉTHODOLOGIQUES**

**RESUMEN:** Este artículo presenta las bases metodológicas de la disponibilidad léxica en el ámbito infantil junto a una propuesta que concreta el paradigma de corpus orales de escolares de 6 años que todavía no han adquirido de forma fluida la escritura. El objetivo ha sido reajustar y desarrollar criterios razonados que aúnen las investigaciones publicadas hasta la fecha. Así, tras la revisión de los trabajos recientes, identificación de puntos comunes junto a los aspectos en los que no existe consenso, se concluye que los corpus infantiles orales no pueden ser recogidos del mismo modo que los escritos. En este sentido, los primeros escollos surgen al considerar el tiempo del que disponen los participantes para responder a la encuesta y al empleo de estímulos evocadores. Algunas investigaciones infantiles orales muestran que las respuestas se desvían del objetivo principal, léxico disponible, pues al presentar durante la prueba otras subáreas temáticas, los materiales generados pueden no ser representativos.

**ABSTRACT:** This article presents the methodological bases of lexical availability in children with a proposal that concretises the paradigm of oral corpora of 6-year-old schoolchildren who have not yet become fluent in writing. The aim has been to readjust and develop reasoned criteria that bring together the research carried out to date. Consequently, after the revision of investigations, the identification of common points and the aspects on which there is no consensus were highlighted. As the main conclusion, it is possible to show that children's corpora cannot be collected in the same way whether they are oral or written. In this sense, the first difficulties arise when considering the time available to participants to respond to the survey and the use of evocative stimuli. Some oral children's research shows that the responses which deviate from the main objective (to collect the available lexis), as the materials generated may not be representative when other sub-topics are presented during the test.

**RÉSUMÉ:** Cet article présente les bases méthodologiques de la disponibilité lexicale chez l'enfant avec une proposition qui concrétise le paradigme des corpus oraux d'écoliers de 6 ans qui ne maîtrisent pas encore l'écriture. L'objectif a été de réajuster et de développer des critères raisonnés qui rassemblent les recherches effectuées jusqu'à présent. Par conséquent, après la révision des recherches, l'identification des points communs et des aspects sur lesquels il n'y a pas de consensus a été mise en évidence. Comme principale conclusion, il est possible de montrer que les corpus d'enfants ne peuvent pas être collectés de la même manière qu'ils soient oraux ou écrits. En ce sens, les premières difficultés apparaissent en considérant le temps dont disposent les participants pour répondre à l'enquête et l'utilisation de stimuli évocateurs. Certaines recherches sur l'oral enfantin montrent que les réponses qui s'écartent de l'objectif principal (recueillir le lexique disponible), car les matériaux générés peuvent ne pas être représentatifs lorsque d'autres sous-thèmes sont présentés au cours du test.

**PALABRAS CLAVE:** disponibilidad léxica; educación primaria; educación básica; propuesta metodológica; corpus oral.

**KEYWORDS:** lexical availability; primary education; basic education; methodological proposal; oral corpus.

**MOTS-CLÉS:** disponibilité lexicale; enseignement primaire; éducation de base; proposition méthodologique; corpus oral.

**Fecha de recepción:** 02/11/2021

**Fecha de revisión:** 25/02/2022

**Fecha de aceptación:** 19/05/2022

**Fecha de publicación:** 01/12/2022

---

<sup>1</sup> Este estudio se ha desarrollado dentro de una estancia de investigación en la Universitat de València y financiada por la Universidad Rey Juan Carlos en el marco de las ayudas a la movilidad del curso 2020-2021.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. Corpus orales *vs.* corpus escritos en disponibilidad léxica. 3. El uso de estímulos facilitadores ¿un asunto necesario? 4. Uno o dos: la temporalización en la encuesta oral infantil. 5. Los centros de interés empleados en corpus orales infantiles. 6. Conclusiones. 7. Referencias.

**SUMMARY:** 1. Introduction. 2. Oral *vs.* written corpora in lexical availability. 3. The use of facilitating stimuli - a necessary issue? 4. One or two: temporalization in children's oral survey. 5. Centres of interest used in children's oral corpora. 6. Conclusions. 7. References.

**SOMMAIRE:** 1. Introduction. 2. Les corpus oraux et écrits en matière de disponibilité lexicale. 3. L'utilisation de stimuli facilitateurs : une question nécessaire ? 4. Un ou deux : la temporalisation dans l'enquête orale des enfants. 5. Centres d'intérêt utilisés dans les corpus oraux des enfants. 6. Conclusions. 7. Références.

## 1. Introducción

La investigación en disponibilidad léxica (DL) atesora en el último año numerosas contribuciones que despliegan una perspectiva multidisciplinar (Calero Fernández y Serrano Zapata, 2021 o Gómez-Devis y Gómez Molina, 2022, entre otros). Atendiendo a esta polifonía, se ofrece un estudio contextualizado en la etapa de educación primaria o básica (6-12 años) focalizado en los corpus orales de léxico disponible. Este asunto requiere acciones indagatorias precisas puesto que, si bien existe un marco metodológico común entre los estudios con corpus escritos, al abordar los orales no se aprecian tales condiciones y ello supone un grave problema para cotejar sus resultados. De hecho, dichas investigaciones, relevantes y necesarias, no permiten ser comparadas de forma directa y pueden terminar siendo pequeñas “islas” en el ámbito del léxico disponible.

De acuerdo con lo arriba indicado, se considera urgente y palmario crear un espacio común para la reflexión con el objetivo de elaborar una primera propuesta razonada que permita a todos los interesados en el léxico disponible infantil investigar de manera consensuada. Así, el primer paso es exponer de forma detallada y argumentada la metodología para aquellos hablantes que todavía no han desarrollado la competencia escrita de forma fluida, en especial los corpus orales de escolares de educación primaria o básica (6-12 años). Para ello se analizarán con detalle los trabajos precedentes que abordan la DL en escolares de 6-7 años como, por ejemplo, Cepeda Guerra *et al.* (2014); Gómez-Devis (2019, 2021); Gómez-Devis y Cepeda Guerra (2022); Hernández Cabrera y Samper Padilla (2019); Samper Padilla *et al.* (2019); Samper Hernández *et al.* (2020) o Paiz Contreras de Campos (2019).

Asimismo, además de esta revisión metodológica, se indagarán los criterios que sustentan nuestra propuesta. En consecuencia, abordaremos el asunto a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo funciona la recogida de corpus orales frente a la de corpus escritos?, durante el pase de la encuesta, ¿se deben utilizar estímulos facilitadores para incrementar el número de respuestas?, en caso afirmativo, ¿cómo influyen dichos estímulos en el tipo de unidades léxicas evocadas?, ¿cuánto tiempo debemos emplear en muestras orales in-

fantiles? Y, por último, ¿qué centros de interés son los más utilizados en trabajos con menores de la etapa primaria o básica?

Tales cuestiones surgen al entender que el lenguaje infantil no es una “reproducción deficiente del lenguaje adulto y de los signos de su código convencional” (González Pereira, 2020: 180-181), sino que se trata de un proceso de evolución con unas pautas propias; es decir, el habla infantil es diferente a la del adulto. Así pues, al conocer e identificar este lenguaje conseguiremos, al mismo tiempo, distinguir las propiedades genuinas del mismo (Fernández Pérez, 2020), lo cual permitirá desarrollar trabajos cuantitativos que ayuden a descubrir la incorporación o incremento paulatino del vocabulario según la edad (Prado Aragonés y Galloso Camacho, 2008; Samper Hernández, 2009). En definitiva, a partir de la identificación del habla infantil y, siguiendo a Fletcher (2014) y Slobin (2014), conoceremos su evolución. Dicho esto, es primordial realizar un análisis de corte cognitivo cuyo objetivo sea accionar criterios lingüístico-formales y semántico-cognitivos que estimulen, posteriormente, el bagaje léxico en la etapa de educación primaria o básica (Cepeda Guerra *et al.*, 2014; Gómez-Devís, 2019, 2021; Gómez-Devís y Cepeda Guerra, 2022; Henríquez Guarín *et al.*, 2016; Mahecha Mahecha y Mateus Ferro, 2020). En este sentido, la prueba de DL destinada a adultos debe ser adaptada a la realidad infantil y esta cuestión va a ser el propósito general de esta contribución.

## **2. Corpus orales vs. corpus escritos en disponibilidad léxica**

Acometer el estudio del léxico disponible en edades tempranas supone un gran avance en el entramado de esta disciplina ya que entraña ampliar el conocimiento teórico junto a la posibilidad de aportar nuevos materiales para la enseñanza del léxico en los diferentes niveles educativos –planificación y selección–. De hecho, observar la nómina de trabajos dedicados a otras etapas educativas (secundaria y bachillerato) junto a los desarrollados en el ámbito infantil atiende la necesidad de contar con investigaciones que indaguen la progresión, riqueza y precisión del léxico disponible. Pero antes hay que revisar las cuestiones metodológicas, pues si bien la mayoría de los estudios con poblaciones adultas permiten el contraste gracias a que comparten aspectos metodológicos esenciales (16 centros de interés, respuesta escrita, listas abiertas, sin consignas ni resolución de dudas para no influir en las respuestas y dos minutos de tiempo para cada centro), esto no ocurre en la parcela indagatoria de los escolares de la etapa básica o primaria.

Uno de los primeros obstáculos surge en torno al manejo de corpus orales y escritos. En este punto, es preciso concretar que no se han localizado trabajos que analicen los repertorios léxicos de modalidad escrita en escolares de 6 años. En consecuencia, es preciso realizar

una adaptación metodológica que ayude a superar las barreras específicas de este colectivo.

La primera de ellas aborda la naturaleza de los mecanismos o estrategias de activación y producción del léxico disponible, concretamente, la ruta directa e indirecta (Tomé Cornejo, 2015). Mientras que la ruta directa es de carácter visual, la indirecta es fonológica (de la Peña Cruz *et al.*, 2016). Gracias a la primera somos capaces de leer sin pensar en cada una de las letras que conforman una palabra (como ocurre al leer el vocablo *casa*). Por su parte, la ruta indirecta es aquella en la que nos detenemos en cada letra para poder descifrar una palabra (esta ruta suele activarse en la lectura de pseudopalabras como sucede, por ejemplo, con *rabtrandil*). En relación con los corpus escritos se constata que, gracias a la ruta directa, hay un reconocimiento de los rasgos visuales y, una vez identificado el código ortográfico, “este se recodifica fonológicamente para que las siguientes operaciones de reconocimiento puedan darse” (Uribe y Martínez, 2001).

Pero ¿la proyección de ambas rutas es similar en encuestas orales o escritas? Tomé Cornejo (2015) afirma que tanto la producción como recuperación oral de vocabulario es más rápida y los elementos evocados han de mantenerse activos durante menos tiempo, dado que la articulación es más ligera que la escritura. Esto ocurre porque, siguiendo a González Pereira (2020: 182), la representación simbólica, tan distinta de nuestra cognición, “no surge de repente, sino que es el resultado de un desarrollo semiótico que parte de semiosis más básicas, fundamentalmente la icónica”<sup>2</sup>. Por otra parte, también cabe señalar que la evocación requiere menos tiempo de procesamiento en forma oral que escrita. Esto también fue confirmado por Hernández Muñoz (2010) para quién en el caso de corpus orales adultos con los dos minutos se obtenía una mayor asociación periférica de los términos, lo que hacía que las respuestas fuesen más alejadas del campo analizado, así como un mayor número de palabras a nivel subordinado y más repeticiones en comparación con los corpus escritos. Conclusión que se ve fortalecida por la teoría de los prototipos y de los conjuntos difusos (Ávila Muñoz y Sánchez-Sáez, 2011; Ávila Muñoz, 2016).

Finalmente, aunque es evidente que para averiguar si el canal de recogida de respuestas influye en los diccionarios de LD se debería hacer un contraste entre las opciones oral y escrita en niños de la misma edad, sin embargo, este abordaje todavía no se ha ofrecido. O bien se trata de estudios orales (hasta 1º. de primaria) o escritos (a partir de 3º. de primaria). Por otro lado, dado que los niños de 6-7

<sup>2</sup> Peirce explica cómo el lenguaje adulto surge a partir del desarrollo de otros signos, especialmente los icónicos, o de signos que pueden ser clasificados como una mezcla entre iconos y símbolos (González Pereira, 2020). Sin embargo, en el caso de los niños esto no se puede presuponer y debemos analizar el momento cognitivo en el que el menor se encuentra, así como tener en cuenta que la iconicidad será el punto de inicio (Piaget, 1961).

años aún no han adquirido de forma completa la competencia escrita, pues se trata de una actividad compleja que requiere del nivel ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2012), los investigadores, desde hace tiempo, han valorado como única opción trabajar con encuestas orales en esta franja etaria –kínder o prekínder en el contexto latinoamericano–. A partir de esta idea se asume que la recolección de datos orales o escritos no es equiparable y, en consecuencia, el tiempo asignado (v. apartado 4) junto a la decisión de emplear estímulos facilitadores (v. apartado 3) deben ser estudiados con mayor detalle.

### 3. El uso de estímulos facilitadores ¿un asunto necesario?

La comunidad científica vinculada a la DL asume que durante la realización de la prueba asociativa, también denominada test de disponibilidad, no se pueden atender preguntas de los informantes y tampoco ofrecer estímulos adicionales para evitar interferencias en las respuestas. Lógicamente, esta premisa invalida cualquier tipo de ayuda. Entonces ¿cuál es la razón para incluir estímulos evocadores<sup>2</sup> en las investigaciones orales infantiles? Los autores coinciden al observar que, pasado un minuto, más o menos, los niños dejan de producir palabras. Las causas pueden obedecer a que tal vez los escolares desconozcan más vocablos y hayan agotado su lista de palabras o que el tiempo asignado para la evocación y producción de las unidades léxicas (UL) sea excesivo, incluso que necesiten algún tipo de ayuda para activar nuevas asociaciones en el centro de interés correspondiente. Sin embargo, la cuestión es si con la incorporación de estos estímulos (visuales → láminas u orales → consignas) estamos respetando el objetivo de la disponibilidad léxica de recoger aquellas palabras que vienen de forma natural y automática a la mente cuando se tiene necesidad de ella (Michéa, 1953) o estamos recabando otra realidad.

Así pues, para el desarrollo de este apartado y descubrir el efecto real del uso de tales consignas durante la prueba asociativa vamos a contar con un ejemplo práctico que nos ayude a observar qué ocurre cuando se emplean y si es necesario su uso. Para el experimento hemos tomado cinco centros de interés habituales en este tipo de estudios (*Partes del cuerpo*, *La escuela: muebles y materiales*, *La ciudad*, *Los animales* y *Colores*) atendiendo, también, a su distinta categorización cognitiva<sup>3</sup> (Hernández Muñoz, 2006; Tomé Cornejo, 2011, 2015; Sánchez-Saus Laserna, 2016, 2019). En cuanto a la muestra, se tra-

---

<sup>3</sup> Murillo Rojas (1999) y Sánchez Corrales y Murillo Rojas (1993, 2006) emplearon láminas gráficas. Por su parte, Cepeda Guerra *et al.* (2014), Gómez-Devis (2019, 2021), Hernández Cabrera y Samper Padilla (2019), Samper Padilla *et al.* (2019), y Samper Hernández *et al.* (2020) utilizan preguntas complementarias.

<sup>4</sup> Se trata de áreas clasificadas en categorías *naturales*, *bien definidos*, *esquema* y *radial*.

ta de un corpus oral infantil (n=55) de 6 años, recogido y elaborado por Gómez-Devís (2019, 2021)<sup>4</sup>. La peculiaridad de este corpus y su idoneidad para este caso práctico se debe a que, aunque emplea dos minutos, durante el primero el escolar no recibe ningún tipo de ayuda o estímulo, siempre hay que superar este primer periodo para poder recibirlos. El resto de los estudios con menores utilizan estímulos desde el inicio de la prueba o en los casos recientes de Cepeda *et al.* (2014) y Samper Padilla *et al.* (2019) no especifican el protocolo de uso.

A continuación, en las Tablas 1 a la 5 se presentan las diez unidades léxicas más disponibles en cada uno de los centros de interés analizados. En la primera columna se muestra el inventario completo (minutos 1 y 2), la segunda contiene las UL del primer minuto y, en tercer lugar, únicamente las aportadas durante el segundo minuto. Asimismo, el índice de disponibilidad léxica es presentado en forma de porcentaje dado que, como argumentó Bartol Hernández (2017), es más sencillo entender que una palabra, sobre el 100% de su disponibilidad, presenta un porcentaje de 61,2% frente al 0,61184 de índice de disponibilidad. Además, para el contraste con otras unidades, es igualmente más sencillo comparar dos porcentajes (e.g. 45,2% y 12,6%) que las cifras 0,45237 y 0,12634.

### 3.1. PARTES DEL CUERPO

El inventario general para este centro de interés es de 803 palabras, de las cuales 132 son vocablos (total de unidades diferentes). En el caso del primer minuto los datos arrojan cifras de 642 y 110 respectivamente, mientras que para el segundo minuto presentan 161 y 65. Si atendemos a las diez palabras con mayor índice de disponibilidad<sup>5</sup>, se aprecia que el corpus completo y el del primer minuto muestran coincidencia completa. Tan solo se ven ligeros cambios en el rango (posición que se ocupa en la lista según mayor o menor disponibilidad) de *pie*, *boca* y *nariz*. Por el contrario, si se buscan UL presentes en las tres distribuciones (tiempo completo, primer minuto y segundo minuto) solo encontramos los vocablos *cabeza*, *mano* y *pierna*.

---

<sup>5</sup> Esta investigación trata la DL de once CI en estudiantes que cursan primero de primaria en diferentes centros públicos de la provincia de Valencia (España). El entrevistador ya tiene cierta relación con el niño; así, en primer lugar, le explica la actividad que se va a desarrollar tratando de que la identifique como una actividad lúdica. En segundo lugar, el informante dispone de dos minutos para responder todas aquellas palabras que asocie al CI presentado. Por último, los datos sociológicos del encuestado se recogen en otro momento y los facilita un adulto del entorno del menor.

<sup>6</sup> La decisión de considerar las 10 palabras más disponibles frente a otras cifras reside en que la producción media individual de términos diferentes en los centros de interés analizados osciló entre los 7 (*Colores*) y los 18 (*La escuela: muebles y materiales*). Así, al estar la moda en 11, se consideró que 10 era una cifra representativa.

COMPLETO	% IDL	PRIMER MINUTO	% IDL	SEGUNDO MINUTO	% IDL
ojo	52,4%	ojo	48,6%	culo	13,1%
cabeza	50,8%	cabeza	45,6%	garganta	9,7%
mano	48,1%	mano	40,8%	hueso	9,7%
pie	45,6%	boca	40,3%	barriga	7,5%
boca	45,4%	nariz	39,6%	cabeza	7,3%
nariz	44,0%	pie	39,2%	diente	6,1%
pierna	43,1%	pierna	36,5%	pierna	5,3%
brazo	42,1%	brazo	36,1%	mano	5,1%
oreja	32,9%	oreja	27,8%	corazón	5,0%
pelo	24,0%	pelo	19,5%	dedo	4,8%

Tabla 1: Partes del cuerpo

Mención especial merecen los diecinueve vocablos nuevos que aparecen en el segundo minuto (*barbilla, bronquio, carne, columna vertebral, cúbito, encía, grano, gusto, médula, médula espinal, moño, olfato, ombligo, peca, pene, radio, riñón, tacto y vista*), pues la mayor parte de ellos pueden explicarse como consecuencia a las preguntas empleadas como estímulos facilitadores. A saber, “Cuando vas al médico es porque te duele...”, “Cuando estás en el baño te limpias...” y “¿Y las que no ves porque están dentro y no se pueden tocar?”.

### 3.2. LA ESCUELA: MUEBLES Y MATERIALES

Los resultados generales son de 808 palabras en total, de las cuales 209 son vocablos. Durante el primer minuto los datos se distribuyen en 592 y 197, respectivamente, y pasan a 102 y 30 en el minuto dos. En relación con las diez UL más disponibles se encuentra, de nuevo, una coincidencia total entre el repertorio completo y el del primer minuto, y del 70% entre el primer y el segundo minuto. En cuanto a las palabras que aparecen entre las diez más disponibles en los tres listados son las siguientes: *libro, lápiz, estuche, mochila, goma, colores y rotulador*.

COMPLETO	% IDL	PRIMER MINUTO	% IDL	SEGUNDO MINUTO	% IDL
mesa	63,9%	mesa	58,6%	mochila	33,0%
libro	55,3%	libro	49,8%	estuche	14,7%
lápiz	48,0%	lápiz	41,6%	clase	9,8%
estuche	47,7%	silla	40,1%	colores	8,7%
mochila	47,2%	estuche	38,2%	patio	8,0%
silla	43,1%	pizarra	30,1%	libro	7,5%
pizarra	34,2%	mochila	29,8%	deber	7,2%
goma	26,1%	goma	20,6%	lápiz	6,9%
colores	26,0%	colores	19,9%	goma	6,8%
rotulador	14,7%	rotulador	10,6%	rotulador	6,1%

Tabla 2: La escuela: muebles y materiales

Si nos fijamos en las treinta unidades nuevas evocadas en el segundo minuto de la prueba (*almorzar, aro, aseo, bañera, canica, cartera, compás, cono, cremallera, cubierto, dinero, estantería, gafas, gimnasia, informática, laboratorio, maletín, mando, música, paraguas, piso, planta, pluma, rampita, sala ordenadores, sala profesores, tablón, tele, toalla y zumo*), se observa que, al igual que el CI anterior, se explica su presencia por los estímulos facilitados “¿Qué cosas necesito para ir a la escuela?”, “¿Cuántas partes de la escuela conoces?” y “¿Qué cosas utilizo durante mis clases?”.

### 3.3. LA CIUDAD

El corpus inventariado en esta área nocional es de 689 palabras. De ellas, 256 son vocablos. En el caso del primer minuto, los materiales léxicos corresponden a 511 y 219, respectivamente, y, en el segundo se contabilizan 178 y 152. De acuerdo con las diez unidades léxicas más disponibles, así como en el rango obtenido, existe una coincidencia del 100% entre el corpus completo y el repertorio del primer minuto. Sin embargo, y como viene siendo habitual, al analizar el repertorio del segundo minuto tan solo coinciden tres: *columpio, árbol y tienda*.

COMPLETO	% IDL	PRIMER MINUTO	% IDL	SEGUNDO MINUTO	% IDL
casa	68,3%	casa	68,3%	coche	16,0%
árbol	32,8%	árbol	32,8%	columpio	7,3%
coche	31,4%	coche	31,4%	moto	6,7%
parque	27,8%	parque	27,8%	banco	5,9%
edificio	16,8%	edificio	16,8%	persona	5,5%
columpio	15,6%	columpio	15,6%	animal	4,5%
calle	13,9%	calle	13,9%	árbol	4,0%
carretera	13,2%	carretera	13,2%	acera	3,9%
tienda	12,9%	tienda	12,9%	tienda	3,9%
colegio	12,8%	colegio	12,8%	fuelle	3,7%

Tabla 3: La ciudad

Asimismo, la suma de nuevos vocablos durante el segundo minuto de la prueba, a partir de las consignas “Lo que hay en la calle”, “Lo que hay en el parque o la plaza” y “Y si vamos a una ciudad más grande”, asciende a 37 unidades: *arbusto, autovía, balancín, balón, banca, barrandilla, barraca, caballito, cabaña, Campanilla, carroza, carta, cartel, cartero, césped, cine, cochera, Disney Chanel, fruto, hotel, lago, librería, mamá, Mercadona, Mickey Mouse, Minie, paseo, Pato Donald, portal, rascacielos, raya, terremoto, torre, transportista, veterinario y Vidal*.

### 3.4. LOS ANIMALES

Este es el CI cuyos resultados han obtenido las cifras más elevadas. Las unidades evocadas son 994 palabras y 159 vocablos. Como ya es habitual, se reparten en 773 y 159 para el primer minuto y 221 y 124,

respectivamente, para el segundo minuto. Una vez más, la decena de UL más disponibles en el corpus completo y en el del primer minuto se diferencia en un término, mientras que tan solo hay cuatro palabras compartidas por las tres catas: *tigre*, *jirafa*, *elefante* y *pez*.

COMPLETO	% IDL	PRIMER MINUTO	% IDL	SEGUNDO MINUTO	% IDL
león	55,9%	león	52,7%	elefante	17,1%
perro	52,6%	perro	51,3%	jirafa	13,3%
tigre	48,0%	tigre	42,5%	mono	11,2%
jirafa	47,9%	jirafa	41,6%	hipopótamo	9,0%
elefante	41,9%	gato	39,9%	pez	8,4%
gato	41,3%	elefante	32,7%	tiburón	8,3%
pez	33,9%	caballo	32,6%	delfín	8,2%
caballo	33,3%	pez	28,0%	tigre	7,9%
mono	32,9%	serpiente	27,0%	cocodrilo	7,4%
serpiente	29,8%	vaca	26,6%	pájaro	6,8%

Tabla 4: Los animales

Especial atención merece el hecho de que no haya palabras nuevas aportadas durante el segundo minuto de la prueba. Las consigas “Los que viven en el zoo”, “Los que viven en el agua, los que vuelan”, “Los que son muy grandes o muy pequeños” parece que no surten efecto. Aunque es cierto que los animales del zoo, los animales acuáticos y los voladores se concentran, en su mayoría, en el segundo minuto.

### 3.5. COLORES

Si bien no se trata de un CI “tradicional” en la DL, se ha manejado en numerosas investigaciones infantiles. Los cálculos muestran un corpus de 722 palabras, de las cuales 75 son vocablos. La distribución de los resultados en el caso del primer minuto es de 648 unidades léxicas y 67 palabras diferentes, mientras que en el segundo obtenemos 74 palabras y 34 vocablos. El comportamiento de las diez unidades más disponibles sigue las pautas observadas en los casos anteriores: coincidencia completa del inventario general y del primer minuto, logrando compartir solo seis en el caso del segundo minuto (*verde*, *rosa*, *negro*, *blanco*, *gris* y *marrón*).

COMPLETO	% IDL	PRIMER MINUTO	% IDL	SEGUNDO MINUTO	% IDL
rojo	73,5%	rojo	71,7%	marrón	9,6%
azul	64,9%	azul	63,0%	gris	8,8%
amarillo	62,7%	amarillo	59,9%	carne	6,8%
verde	61,1%	verde	57,4%	dorado	6,7%
rosa	49,7%	rosa	45,5%	blanco	5,5%
negro	46,7%	naranja	43,5%	plateado	4,5%
naranja	46,2%	negro	42,8%	verde	3,6%
blanco	44,0%	blanco	38,8%	verde-claro	3,5%
gris	37,0%	gris	32,2%	rosa	3,1%
marrón	32,5%	marrón	27,0%	negro	2,8%

Tabla 5: Colores

Las consignas utilizadas durante el segundo minuto de la encuesta “Los colores de tu ropa o mi ropa”, “Los colores de esta habitación”, “¿Qué colores te gustan más?, ¿Y los que no te gustan tanto?” propiciaron ocho nuevos vocablos que se corresponden más con aspectos de gradación o matices de color que colores nuevos: *amarillo claro, azul cielo, calabaza, morado claro, morado oscuro, naranja clarito, rojo claro y rosa claro*.

A modo de cierre de este apartado, si ya se intuía que las unidades léxicas con índices de DL más bajos se lograrían en el segundo minuto, ahora se presentan resultados concretos que refuerzan esta tesis. Además, las diez UL que mayor disponibilidad han logrado tanto en el inventario general como en el repertorio del primer minuto coinciden en su totalidad. No obstante, todavía queda pendiente comparar, en un futuro próximo, los repertorios de léxico disponible tanto de encuestas orales como escritas en una misma franja etaria; incluso no se descarta la posibilidad de analizar los inventarios producidos en el primer y segundo minuto en ambas modalidades.

Por último, no hay que descuidar el papel que juega la memoria en este proceso y su influencia en la DL. En concreto, Tulving (1987) expuso que la memoria semántica, la referida a los conceptos y al conocimiento, es diferente a la episódica, pues como indica Restrepo Tamaño (2013: 204) “los conocimientos semánticos son almacenados desde los primeros años de vida (a la par con el desarrollo del lenguaje)”. De esta forma, entendiendo la memoria semántica como la antecesora de la episódica se comprende cómo los niños reconocen el significado del lenguaje y logran expresar sus ideas básicas, pero pueden presentar dificultades al evocar recuerdos complejos o experiencias pasadas (memoria episódica). Dicho esto, se supone que los niños están preparados para exponer su léxico disponible al surgir de la memoria semántica y no de la episódica, dado que el infante a partir del tercer-cuarto año de vida ya ha logrado la capacidad de representación (Ruiz Vargas, 1994) y la función simbólica (Piaget, 1991). Por tanto, a partir de este momento “el niño es capaz de expresar ideas concretas acerca de objetos o situaciones que no están presentes” (Restrepo Tamaño, 2013: 206). En otras palabras, un niño a partir de los 3-4 años de edad estaría en disposición de poder ser evaluado en relación con su disponibilidad léxica por estar cognitivamente preparado para evocar su léxico disponible sin necesidad de estímulos externos.

Además, sabemos que “la frecuencia de un término [...] no implica obligatoriamente su interiorización” (Dannequin, 1991: 118). De este modo, aunque se habla de frecuencia, esto es extrapolable a nuestro caso dado que en el momento de exponer los estímulos evocadores es fácil que el niño no responda con palabras que sean realmente disponibles para el centro de interés original (e.g. *Partes del cuerpo*), sino que manifiesta otro tipo de estímulo (por ejemplo, relacionado con la res-

puesta a la pregunta “¿y las [partes del cuerpo] que no ves porque están dentro y no se pueden tocar?”). Ante esta consigna aparecen palabras nuevas como *cúbito*, *radio* o *médula*. Estos vocablos, aunque mantienen una relación clara con el área asociativa, no fueron activadas con la denominación original del CI y solo aparecen o son disponibles ante un nuevo estímulo. Por consiguiente, o bien se trata de palabras memorizadas que no han sido comprendidas e interiorizadas para el centro de interés que se evalúa o palabras disponibles para el nuevo estímulo y no para el descriptor original. En conclusión, podemos afirmar que esas palabras no aparecen de forma natural y automática al hablar de *Partes del cuerpo* y, a pesar de ser conocidas, al menos en el momento de la evaluación, no eran disponibles con el enunciado original. En síntesis, la tesis es no utilizar estímulos facilitadores por considerar que dada la madurez del niño no son necesarios y pueden evocar palabras que no se activarían sin este tipo de ayuda, modificando los diccionarios disponibles ya que, continuando con el ejemplo de *Partes del cuerpo*, desaparecen palabras sumamente disponibles, tanto en el repertorio general como en el del primer minuto, como ocurre con *ojo*, *pie*, *boca* o *nariz*.

#### **4. Uno o dos: la temporalización en la encuesta oral infantil**

Desde hace décadas el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible establece dos minutos de tiempo por CI para la recogida del léxico disponible de corpus escritos en estudiantes preuniversitarios; sin embargo, los estudios orales infantiles todavía se lo plantean. Sabemos que es complejo que los escolares tengan la capacidad de mantener la atención durante dos minutos evocando palabras en relación con un tema concreto, además, los silencios a lo largo del tiempo asignado pueden hacerse largos e incómodos, y ello puede derivar, por ejemplo, en distracciones, que se entable conversación con el investigador, e incluso que se pierda el interés por la tarea.

Por este motivo, y asumiendo que “el habla de los niños en edades tempranas no puede abordarse desde la horma de la lengua-producto, sus unidades y características no son las de la lengua adulta” (Fernández Pérez, 2020: 657), el hecho de adaptar estas pruebas asociativas a la realidad y necesidades infantiles resulta lógico y necesario. Por otro lado, la opción de dos minutos de tiempo, indiscutible en otras franjas etarias, puede resultar algo compleja y dispersa. Asimismo, si bien el uso de estímulos evocadores puede ayudar a ocupar y delimitar la tarea asociativa, la propuesta que aquí presentamos no los considera, ni siquiera con la intención de favorecer el proceso de evocación/activación, pues, como hemos mostrado previamente, la verbalización es más rápida que la escritura y los infantes, a partir del tercer año de vida están preparados para evocar su lenguaje simbólico. Defendemos, por tanto, como mejor opción la de reducir el tiempo

de respuesta oral en muestras infantiles a un minuto (véase la demostración del apartado 3).

Así, se muestran, en primer lugar, los resultados generales del corpus oral (Tabla 6). Posteriormente, se recogen los resultados del índice de compatibilidad, creado por López Chávez (1992) y retomado por Samper Padilla (2000), en el que se presentan los resultados del primer y segundo minuto (Tabla 7) con la intención de conocer los resultados sobre la compatibilidad, pero también se persigue obtener los datos necesarios para calcular el Porcentaje de Disponibilidad léxica Retenida (PDR) de Marcos-Calvo y Herranz-Llácer (2021), disponible en la Tabla 8, y que nos ayudará a entender la importancia en términos de peso de las palabras entrantes y salientes en el primer y segundo minuto.

A continuación, la Tabla 6 presenta los resultados generales: la primera columna recoge los datos de la encuesta completa, la segunda muestra los resultados del primer minuto (datos también disponibles en la Figura 1). Después, únicamente los del segundo minuto (Figura 2). El interés de esta descripción reside en comprobar cómo influye la inclusión del segundo minuto en los inventarios léxicos resultantes del primer minuto y del general. Estos análisis nos ayudan a demostrar que, de forma general, el hecho de añadir un segundo minuto, con estímulos evocadores, no aporta un elevado número de palabras extra (en nuestro caso oscila desde el 0% al 20,22%).

	TOTAL MIN 1 + MIN 2		TOTAL SOLO MIN 1		TOTAL SOLO MIN 2		
	Tot. Palabras	Tot. Vocab.	Tot. Palabras	Tot. Vocab.	Tot. Palabras	Tot. Vocab.	Nuevos Vocab.
Cuerpo	803	129 (16,06%)	642 (79,95%)	110 (17,13%)	161 (20,05%)	65 (40,37%)	19 (11,80%)
Escuela	808	209 (25,87%)	592 (73,27%)	179 (30,24%)	216 (26,73%)	102 (47,22%)	30 (13,89%)
Ciudad	689	256 (37,16%)	511 (74,17%)	219 (42,86%)	178 (25,83%)	152 (85,39%)	37 (20,79%)
Animales	994	159 (16,00%)	773 (77,77%)	159 (20,57%)	221 (22,23%)	124 (56,11%)	0 (0,00%)
Colores	722	75 (10,39%)	648 (89,75%)	67 (10,34%)	74 (10,25%)	34 (45,95%)	8 (10,81%)

Tabla 6: Primer minuto vs. segundo minuto

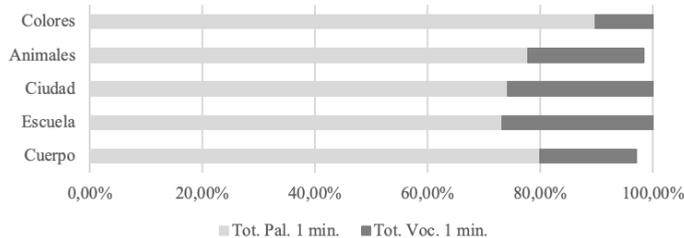


Figura 1: Porcentaje de unidades evocadas durante el primer minuto

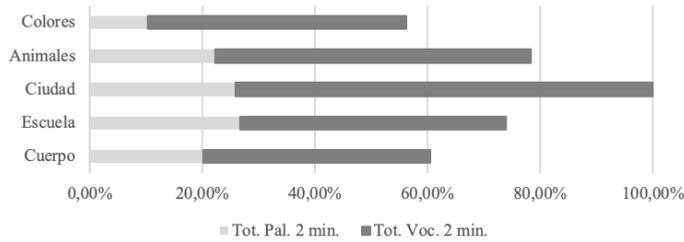


Figura 2: Porcentaje de unidades evocadas durante el segundo minuto

En cuanto a la última parte del proceso de revisión y presentación de nuestra propuesta, la argumentaremos observando los cálculos del índice de compatibilidad, disponible en la Tabla 7 (López Chávez, 1992) y del PDR de Marcos-Calvo y Herranz-Llácer (2021), disponible en la Tabla 8, junto con la representación gráfica del PDR de la intersección (Figura 3).

Cardinalidad '1er min.'	110	179	219	159	67
Cardinalidad '2º min.'	65	102	152	124	34
Intersección	44	64	54	71	28
Unión	131	217	317	212	73
Complemento de '1er min.'	66	115	165	88	39
Complemento '2º min.'	19	30	36	0	19
Suma disyunt. '1er min.' y '2º min.'	85	145	202	88	58
Comp. de conjuntos	33,6%	29,5%	17,0%	33,5%	38,4%
Contrib. de '1er min.' a intersección	40,0%	35,8%	24,7%	44,7%	41,8%
Contrib. de '2º min.' a intersección	67,7%	62,7%	35,5%	57,3%	82,4%
Cont. '1er min.' respecto a '2º min.'	1,69	1,75	1,44	1,28	1,97
Cód. exclusivo '1er min.'	50,4%	53,0%	52,1%	41,5%	53,4%

Tabla 7: Índices de compatibilidad

	CUERPO	ESCUELA	CIUDAD	ANIMALES	COLORES
Intersección 1 (%IDL I 1er min)	83,1%	75,4%	53,8%	81,9%	55,0%
Intersección 2 (%IDL I 2º min.)	87,2%	85,9%	73,8%	100,0%	90,8%
Parte exclusiva 1 (%IDL C 1er min)	16,9%	24,6%	46,2%	18,1%	45,0%
Parte exclusiva 2 (%IDL C 2º min.)	12,8%	14,1%	26,2%	0,0%	9,2%

Tabla 8: Porcentaje de Disponibilidad Léxica Retenida

Con los datos aportados en las Tablas 7 y 8 se puede afirmar que, aunque ciertamente hay una incorporación de vocablos durante el segundo minuto, más o menos importante, su relevancia, en términos de DL, es escasa. Por ejemplo, las 34 palabras evocadas en ese periodo en *Colores* no presentan un peso elevado dado que el PDR de la intersección supone un 90,8%; es decir, tan solo representan un 9,2% del inventario del CI. Si observamos otro caso como *La ciudad* puede resultar llamativo que se den 152 unidades léxicas a lo largo del segundo minuto, incluso se podría pensar que no contemplarlo supondría una pérdida importante en el corpus, pero no es así, estas 152 palabras presentan un PDR de la parte exclusiva del 26,2% del total y, por consiguiente, un 73,8% del PDR de la intersección. Dicho esto, se confirma que es el primer minuto el que aporta las palabras de mayor peso al corpus y el segundo minuto va desde un 0% de aportación (*Los animales*) a un 26,2% (*La ciudad*). De forma gráfica, estos resultados quedarían representados de la siguiente forma (Figura 3):



Figura 3: PDR de la intersección (1 y 2 minutos)

En definitiva, y tras los diversos cálculos presentados en torno a la temporalización de la prueba asociativa de carácter oral con informantes de corta edad, se puede afirmar que limitar el tiempo de respuesta a un minuto no resta valor al objetivo de la disponibilidad, mientras que el manejo de dos minutos junto a la utilización de láminas motivadoras o la interacción con el escolar a modo de consignas o preguntas facilitadoras desvirtúa el repertorio de léxico disponible.

## 5. Los centros de interés empleados en corpus orales infantiles

Por último, aunque no es nuestro objetivo indicar qué CI pueden ser los más adecuados o cuáles son más representativos del universo infantil, se pretende averiguar si existe una sintonía o cierto patrón por parte de aquellos investigadores que ya se han ocupado de corpus orales infantiles para luego plantear una propuesta de consenso. En este sentido, la elección de las áreas temáticas es fundamental para averiguar qué palabras han adquirido los niños a esa edad y poder discernir, posteriormente, cómo es la evolución. De esta forma, es obligado detenerse en los CI que se han empleado hasta la fecha para comprender cómo estos abren la puerta del conocimiento (Smith

y Kosslyn, 2008). En concreto, y de manera resumida, en la Tabla 9 se observan los centros de interés según el país estudiado<sup>6</sup>.

De acuerdo con la Tabla 9 existe cierta equivalencia entre los distintos trabajos, aunque solo Chile (Talca) y Valencia pueden cotejarse de forma completa. Las distintas opciones que se recogen, aunque recurren a buena parte de las áreas asociativas tradicionales, incorporan otras de índole menos usuales como, por ejemplo, *Medios de comunicación* o *Familia*. Por otra parte, también cabe señalar la necesidad de llegar a un acuerdo en la denominación de dichos centros de interés: ya se ha comprobado que se presentan distintos descriptores con el mismo propósito (*Juegos y distracciones*, *Juegos y juguetes*, *Juegos*, *Juegos y diversiones*, etc.), lo que hace que el investigador no pueda estar seguro de si se está estudiando la misma realidad.

CENTRO DE INTERÉS	COSTA RICA	CHILE	ESPAÑA: VALENCIA	ESPAÑA: CANARIAS	GUATEMALA
Cuerpo humano	X	X	X		X
Ropa	X	X	X	X	X
La casa		X	X		
Muebles de la casa					X
Alimentos y bebidas	X	X	X	X	X
Escuela		X	X	X	X
La ciudad		X	X		X
Medios de transporte	X	X	X		
Animales	X	X	X	X	X
Juegos y distracciones	X	X	X		X
Profesiones y oficios	X	X	X		X
Colores		X	X	X	
Comunidad	X				
Medios de comunicación	X				
Familia	X				X

Tabla 9: Centros de interés utilizados en encuestas infantiles orales

Antes de proseguir con la exposición de las distintas razones que sustentan nuestra propuesta en torno a los CI que deberían contemplarse en las investigaciones dirigidas sobre este colectivo, se presenta, a continuación, la relación de los 15 seleccionados. Son los siguientes: 1. *Partes del cuerpo*; 2. *Ropa*; 3. *La casa*; 4. *Alimentos y bebidas*; 5. *La escuela*; 6. *La ciudad*; 7. *El campo*; 8. *Medios de transporte*; 9. *Animales*; 10. *Juegos y distracciones*; 11. *Profesiones y oficios*; 12. *Colores*;

<sup>7</sup> A continuación, se detallan los países junto a los principales autores. Costa Rica: Murillo Rojas (1999) y Sánchez Corrales y Murillo Rojas (2006); Chile: Cepeda Guerra *et al.* (2014); España (Valencia): Gómez-Devis (2019, 2021); España (Canarias): Hernández Cabrera y Samper Padilla (2019); Samper Padilla *et al.* (2019) y Samper Hernández *et al.* (2020); Guatemala: Paiz Contreras de Campos (2019).

13. *Familia*; 14. *Tecnología y digitalización*; y 15. *Energía, Iluminación, Calefacción y Medios para airear un recinto*.

El contexto curricular del año 2022 se define, entre otras cosas, por la nueva ley de educación española conocida como LOMLOE que ha afectado a todos los niveles y etapas. Para el caso que nos ocupa, indagar el léxico disponible de niños de 6 años, se requiere un ejercicio de revisión del modelo de aprendizaje competencial del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, así como el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ciñéndonos a la etapa de educación infantil, la “denominación de la realidad” resulta fundamental en el aprendizaje léxico de los niños y nuestra propuesta atiende dicho objetivo al activar la realidad vivida/conocida por los menores, ya sea por sus propias vivencias o por las enseñanzas de la escuela. La etapa de educación primaria, por su parte, sostiene que la competencia en comunicación lingüística resulta clave al constituir “la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber”; concretamente, establece una serie de competencias entre las que las áreas temáticas de nuestra propuesta (los 15 CI ya mencionados) encajan sin lugar a dudas.

Revisando el citado RD 157/2022, en el caso de *Partes del cuerpo*, por ejemplo, despliega la competencia de “conocer y tomar conciencia del propio cuerpo”. Para *Alimentos y bebidas* se detalla “la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible” y el conocimiento de las “características de alimentos naturales, procesados y ultraprocesados”. También en *Medios de transporte* se apunta que los escolares identifiquen los medios de locomoción ‘clásicos’ como coche, tren o avión, junto a otros más activos, seguros y sostenibles como la bicicleta, patines, patinetes, etc. En cuanto a *Animales*, se especifica que además de reconocer los “más próximos al ser humano” hay que mostrar las “características propias de los animales que permiten su clasificación y diferenciación en subgrupos relacionados con su capacidad adaptativa al medio”. En el área de *Juegos y distracciones* se valoran actividades como “combas, los malabares, las actividades acrobáticas [...] el juego motor y la indagación, los espacios de acción y aventura, [...] los juegos deportivos”. En el caso de *Profesiones y oficios* se subraya la interiorización de “las profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología desde una perspectiva de género” y que se descubran “las principales actividades profesionales y laborales de mujeres y hombres en el entorno”. En el marco de *Energía, Iluminación, Calefacción y Medios para airear un recinto* el bloque de *Cultura científica* valora especialmente “la materia, las fuerzas y la energía”, “la obtención de energía” o “las fuentes de energías renovables y no renovables”. Por último, se señala la idoneidad de incluir *Tecnología y*

*digitalización* pues atiende el bloque de contenido vinculado a enseñar a “utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente”.

Otro criterio que se ha barajado en la propuesta de CI para los estudios de léxico disponible de muestras orales es el de su consideración en estudios previos. *Familia, Colores, La ropa, La escuela: muebles y materiales, La ciudad y El campo*, pueden aportar valiosa información con la que evaluar el léxico asociado a la realidad inmediata del escolar (educación infantil y primaria). Asimismo, y desde otra perspectiva, se propone *La casa* en un sentido más amplio pues incluiría otros CI de los denominados “tradicionales” (*Partes de la casa, sin los muebles; Los muebles de la casa: La cocina y sus utensilios; etc.*).

## 6. Conclusiones

A lo largo de esta contribución se ha puesto de manifiesto que indagar la DL en escolares de corta edad abre nuevas perspectivas y ricas posibilidades de aplicación al terreno de la enseñanza y aprendizaje de vocabulario. El conocimiento teórico aquí presentado sobre esta rama de la léxico-estadística se proyecta en aspectos tan relevantes como la edad, género/sexo, tipo de centro educativo, área geográfica, etc. para explicar posibles cambios en el caudal léxico –riqueza, precisión, progresión de los escolares–, así como aportar nuevos materiales para la enseñanza de la lengua española en los diferentes niveles educativos –planificación y selección–, sin descuidar su utilidad para determinar el carácter de las relaciones asociativas que han manifestado los niños y niñas distinguiendo entre las que son de naturaleza lingüística o extralingüística.

Desde el inicio se ha insistido en el interés y dificultad de desarrollar una propuesta metodológica que atienda los corpus orales de niños que todavía no han adquirido la escritura y sea capaz de aglutinar las distintas consideraciones de los investigadores. Para ello se han examinado muchos de los aspectos revisados y, en los casos en los que no existía un acuerdo, como por ejemplo número de minutos y uso de estímulos evocadores, se han elaborado argumentos que nos han ayudado a tomar ciertas decisiones. Así, a lo largo del trabajo hemos dado respuesta a ¿cómo funciona la recogida de corpus orales frente a la de corpus escritos?, ¿se deben utilizar estímulos facilitadores para incrementar el número de respuestas? y ¿qué centros de interés son los más utilizados en trabajos con menores de la etapa primaria o básica?

A continuación, de acuerdo con las consideraciones aportadas a lo largo del trabajo y según los resultados obtenidos, se destacan las siguientes conclusiones:

1. Grabación de la encuesta. De acuerdo con algunos trabajos (Paiz Contreras de Campos, 2019; Gómez-Devis, 2019, 2020; Gómez-Devis y Cepeda Guerra, 2022) se considera que la grabación de la prueba es la mejor opción, pues evita distracciones al menor y permite capturar sin esfuerzo para el investigador el repertorio léxico facilitado por el escolar. Por supuesto, al tratarse de trabajos con menores, se considera fundamental solicitar permiso, por un lado, al comité de ética de la institución a la que pertenezcan los investigadores y por otro, a los padres/tutores legales de los menores así como a las instituciones educativas.
2. Límite de 1 minuto para las respuestas. Tal como han demostrado los cálculos del PDR, los vocablos nuevos aportados durante el segundo minuto no muestran un peso significativo en el conjunto disponible. Por consiguiente, se puede prescindir de ese segundo minuto en las encuestas orales infantiles.
3. Sin ningún tipo de ayuda, lámina o consigna. El uso de estímulos evocadores durante la encuesta conlleva que algunas de las palabras actualizadas puedan no estar directamente relacionadas con la disponibilidad del centro de interés estudiado. De esta forma, en el caso de utilizarlas podríamos estar evaluando el léxico disponible de una realidad similar a la del CI, pero no igual.
4. Nuevos centros de interés. Tras considerar los trabajos de DL en niños con corpus orales previos y consultar el currículum de la LOMLOE se proponen 15 áreas temáticas: *Partes del cuerpo, Ropa, La casa, Alimentos y bebidas, La escuela, La ciudad, El campo, Medios de transporte, Animales, Juegos y distracciones, Profesiones y oficios, Colores, Familia, Tecnología y digitalización, y Energía, Iluminación, Calefacción y Medios para airear un recinto.*

Por último, somos conscientes de que esta propuesta metodológica vinculada a los corpus orales de léxico disponible infantil puede suscitar debate y probables reajustes. Asimismo, se quiere dejar claro que, si bien se asumen los criterios expuestos por Samper Padilla (1998) y refrendados por el PPHDL, tampoco se descarta su adaptación para el caso de los materiales infantiles de la etapa de primaria o básica. Finalmente, es importante incidir en el aspecto unificador de nuestro planteamiento, pues solo así será posible valorar los resultados a gran escala, desde trabajos en el ámbito panhispánico. De hecho, descubrir el bagaje léxico de los escolares es el primer paso para conseguir ampliarlo; esto es, comunicarse con mayor precisión, propiedad y claridad, así como propiciar procesos mentales tan importantes como ordenar, relacionar, matizar o clasificar la realidad individual y extrapersonal.

## 7. Referencias

- ÁVILA MUÑOZ, A. M. (2016): "El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos", *Journal of Spanish Language Teaching*, 3, pp. 31-43. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163038>
- ÁVILA MUÑOZ, A. M. y SÁNCHEZ SÁEZ, J. M. (2011): "La posición de los vocablos en el cálculo del índice de disponibilidad léxica: Procesos de reentrada en las listas del léxico disponible de la ciudad de Málaga", *ELUA. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 25, pp. 45-74.
- BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2017): *Léxico panhispánico*. Jornadas de Investigación en Disponibilidad Léxica: Nuevas tendencias y aportaciones, Salamanca. <https://bit.ly/3iSSDJm>
- CALERO FERNÁNDEZ, M. Á. y SERRANO ZAPATA, M. (2021): "Prólogo", Serrano Zapata, M. y Calero Fernández, M. Á. (eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*, Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 15-17.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (2012): *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (3a edición actualizada), Barcelona: Ariel.
- CEPEDA GUERRA, M., GRANADA AZCÁRRAGA, M. y POMES CORRERA, M. (2014): "Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico", *Literatura y lingüística*, 30, pp. 166-181.
- DANNEQUIN, C. (1991): "El corpus oral en observación del lenguaje infantil". *CL y E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9, pp. 117-124.
- DE LA PEÑA CRUZ, G., GÓMEZ CAMPOS, R. y COSSIO-BOLAÑOS, M. (2016): "Valoración del procesamiento léxico de niños escolares con desarrollo típico de lenguaje", *Literatura y lingüística*, 34, pp. 319-334. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112016000200015>
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2020): "Corpus lingüísticos de habla infantil y representatividad: El valor de los datos en repertorios de habla en desarrollo", *RILCE: Revista de filología hispánica*, 36(2), pp. 651-673.
- FLETCHER, P. (2014): "Data and beyond". *Journal of Child Language*, 41(S1), pp. 18-25. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000191>
- 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*, pp. 165-183. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019>
- 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, pp. 169-181. <https://doi.org/10.6035/CLR.2021.25.10>
- 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. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(3), pp. 105-134. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.105>
- GÓMEZ-DEVÍS, M. B. y GÓMEZ MOLINA, J. R. (2022): "La investigación en disponibilidad léxica y su proyección en el ámbito de la didáctica de la lengua". *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(3), pp. 1-15. <https://tejuelo.unex.es/article/view/4369>

- GONZÁLEZ PEREIRA, M. (2020): "Semiosis icónica en el desarrollo del lenguaje infantil", *Pragmalinguística*, monográfico 2, pp. 179-198. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.iextra2.11>
- HENRÍQUEZ GUARÍN, M. C., MAHECHA MAHECHA, V. y MATEUS FERRO, G. E. (2016): "Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible de Cuerpo humano a través de grafos", *Linguística y Literatura*, 69, pp. 229-251.
- HERNÁNDEZ CABRERA, C. E. y SAMPER PADILLA, J.A. (2019): "Per vivencia de dialectalismos en el léxico disponible de niños gran canarios de seis años", Cazorla Vivas, C., García Aranda, M.<sup>a</sup> Á. y Nuño Álvarez, M.<sup>a</sup> P. (eds.), *Lo que hablan las palabras: Estudios de Lexicología, Lexicografía y Gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerro*, Lugo: Editorial Axac, pp. 285-298.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2006): *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2010): "El cambio de canal en la producción léxica experimental", *LEA: Lingüística española actual*, XXXII(2), pp. 259-289.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N., IZURA, C. y ELLIS, A.W. (2006): Cognitive aspects of lexical availability. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(5), pp. 730-755. <https://doi.org/10.1080/09541440500339119>
- JIMÉNEZ BERRIO, F. (2016): "La disponibilidad léxica en escolares de primaria y secundaria obligatoria: Revisión historiográfica", Álvarez López, C. J. y Martínez Navarro, M.<sup>a</sup> R. (eds.), *Diálogos entre la lengua y la literatura*, Sevilla: Vitela, pp. 143-159.
- LAKOFF, G. (1987a): "Cognitive models and prototype theory", Neisser, U. (ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-100.
- LAKOFF, G. (1987b): *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*, Chicago: University of Chicago Press.
- LÓPEZ CHÁVEZ, J. (1992): "Alcances panhispánicos del léxico disponible", *Linguística*, 4, pp. 26-124.
- MAHECHA MAHECHA, V. y MATEUS FERRO, G. (2020): "Tipología de mecanismos cognitivos y lingüísticos que caracterizan el léxico disponible", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 82, pp. 165-178. <https://doi.org/10.5209/clac.68971>
- MARCOS-CALVO, M. Á. y HERRANZ-LLÁCER, C. V. (2021): "Porcentaje de Disponibilidad léxica Retenida: Análisis del vocabulario de futuros maestros", Serrano Zapata, M. y Calero Fernández, M. A. (eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- MICHÉA, R. (1953): "Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect Nouveau de la statistique du langage", *Les Langues Modernes*, 47, pp. 338-344.
- MURILLO ROJAS, M. (1999): "Crecimiento de la disponibilidad léxica: Niños de preescolar y primer ciclo de la educación básica costarricense", *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 25(2), pp. 187-204.
- PAIZ CONTRERAS DE CAMPOS, I. Y. (2019): "Disponibilidad Léxica en estudiantes de primer grado de nivel primario de escuelas oficiales en Guatemala", *Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y Caribe*, 39, 84-94. <https://red-lei.org/disponibilidad-lexica/>

- PIAGET, J. (1961): *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1991): *Seis estudios de psicología*, Barcelona: Labor.
- PRADO ARAGONÉS, J. y GALLOSO CAMACHO, M. V. (2008): *Léxico disponible de Huelva: Nivel 6º de educación primaria*, Huelva: Universidad de Huelva.
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, (Boletín Oficial del Estado, Gobierno de España). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- REAL DECRETO 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, (Boletín Oficial del Estado, Gobierno de España). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- RESTREPO TAMAYO, V. A. (2013): “Adquisición de los recuerdos autobiográficos: Interacciones con el desarrollo del lenguaje y la teoría de la mente entre los 3 y los 4 años y 11 meses de edad”, *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 201-222.
- RUIZ VARGAS, J. M. (1994): *La memoria humana: Función y estructura*, Madrid: Alianza Editorial.
- SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2009): *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza Primaria y Secundaria*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular 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”, *Lengua, sociedad y cultura: estudios dedicados a Alberto Carcedo González*, pp. 287-312.
- SAMPER PADILLA, J. A. (1998): “Criterios de edición del léxico disponible: Sugerencias”, *Lingüística*, 10, 311-333.
- SAMPER PADILLA, J. A. (2000): “El léxico de la norma popular de Las Palmas de Gran Canaria. Comparación con el de la norma culta”, Corrales, C. y Corbella, D. (eds.), *Estudios de dialectología dedicados a Manuel Alvar*, San Cristóbal de la Laguna: Instituto de Estudios Canarios, pp. 39-74.
- 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, pp. 139-163.
- SÁNCHEZ CORRALES, V. M. y MURILLO ROJAS, M. (2006): *Disponibilidad Léxica de los niños Preescolares Costarricenses*, San José: Universidad de Costa Rica.
- SÁNCHEZ CORRALES, V. M. y MURILLO ROJAS, M. (1993): “Campos semánticos y disponibilidad léxica en preescolar”. *Revista Educación*, 17(2), pp. 15-25. <https://doi.org/10.15517/revdu.v17i2.13289>
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. (2016): *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*, Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. (2019): *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*, Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- SLOBIN, D. I. (2014): “Before the beginning: The development of tools of the trade”. *Journal of Child Language*, 41(S1), pp. 1-17. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000166>

- SMITH, E. E. y KOSSLYN, S. M. (2008): *Procesos cognitivos modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson.
- TOMÉ CORNEJO, C. (2011): "Reflexiones en torno a los centros de interés", Galloso Camacho, M.<sup>a</sup> V.(ed.), *La investigación de la lengua y la literatura en la Onubense*, Huelva: Universidad de Huelva, pp. 119-159.
- TOMÉ CORNEJO, C. (2015): *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- TULVING, E. (1987): "Multiple memory systems and consciousness". *Human Neurobiology*, 6(2), pp. 67-80.
- URIBE, Á. C. y MARTÍNEZ, C. H. (2001): "Análisis de dos tareas de acceso al léxico", *Folios*, 14, pp. 79-91. <https://doi.org/10.17227/01234870.14folios79.91>