

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA DEL TEXTO APLICADA A
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

**DISPONIBILIDAD LÉXICA EN ESCOLARES DE 1.^{ER} GRADO:
ESTUDIO COMPARATIVO EN UNA MUESTRA DE CENTROS EDUCATIVOS
OFICIALES URBANOS Y RURALES DE LA CIUDAD DE PANAMÁ**

BORIC R. CEDEÑO M.

ASESORA:

DRA. ANA MARÍA GONZÁLEZ MAFUD

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN
LINGÜÍSTICA DEL TEXTO APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2024

DEDICATORIA

Deseo dedicar este trabajo de investigación a mi familia: María y Reymar, mis padres; Yamila y Reymar, mis hermanos y, muy especialmente, a mi sobrino, *Aarón Reymar Cedeño Rodríguez*, quien cursó su 1.^{er} grado en el año 2023.

Asimismo, a mis alumnos de la *Fundación Amigos del Niño con Leucemia y Cáncer* (FANLYC), quienes luchan día a día por sus sueños y me han enseñado a nunca darme por vencido, y a todos los niños de Panamá, pues ellos merecen la mejor educación que podamos ofrecerles.

AGRADECIMIENTO

Mis más sinceras muestras de agradecimiento, primero que todo, a Dios, Todopoderoso, y a la Divina Pastora por permitirme escalar un peldaño más en mi formación como agente de cambios educativos, desde mi formación como maestro (y maestro normalista) y profesor de Español, labor que desarrollo con orgullo y sentido de pertenencia; a la Dra. Fulvia Morales de Castillo, Coordinadora de la Maestría en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español y Directora del Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Panamá (CELEAUP); fue ella quien me invitó y motivó a tomar estos estudios y jamás dudó en brindarme una sabia opinión como docente de esta especialidad.

Una mención especial, ¡muy especial!, a la Dra. Ana María González Mafud, mi fiel asesora... Y más que una asesora, una guía, una maestra y una amiga; sus orientaciones sobrepasaron los límites geográficos y sin importar el escenario (Cuba o España), su cariño y excelente profesionalismo acortaron toda distancia.

De igual manera, al Dr. José Antonio Bartol Hernández, de la Universidad de Salamanca y uno de los coordinadores del recién inaugurado Proyecto *DispoGram*, que pretende ampliar el concepto de disponibilidad léxica para investigar la disponibilidad gramatical, por permitirme ser el primer panameño en hacer uso de la herramienta *LexPro*, para el análisis de datos léxicos y la creación de redes complejas.

Finalmente, un agradecimiento especial a la exministra de educación Maruja Gorday de Villalobos y a la actual Ministra de Educación Lucy Molinar por aprobar mi investigación y estar muy pendientes de los resultados; al equipo de la Dirección Regional de Educación de Panamá Centro, particularmente, a la amiga y colega Petra Serracín de Franco, Directora regional y a la profesora Zoraida Castillo, Supervisora regional de las escuelas rurales.

¡Dios les bendiga!

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE ANEXOS

RESUMEN.....1

INTRODUCCIÓN.....2

GENERALIDADES SOBRE LA INVESTIGACIÓN.....5

1. Antecedentes.....5

2. Importancia y justificación.....15

3. Planteamiento del tema.....16

4. Objetivos de la investigación.....17

4.1.1. Objetivos generales.....17

4.1.2. Objetivos específicos.....17

5. Preguntas del estudio.....18

6. Hipótesis de la investigación.....18

7. Organización de los capítulos.....18

**CAPÍTULO I. ESTADO DE LA CUESTIÓN: PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA
DISPONIBILIDAD LÉXICA.....20**

**1.1. Conceptos y definiciones preliminares: hacia la comprensión de la
disponibilidad léxica.....20**

1.1.1. Lenguaje y universo léxico: bases psicológicas y neurológicas del léxico.....20

1.1.1.1.El lexicón mental.....21

1.1.1.2.El léxico: conceptualización y generalidades.....23

1.1.1.3.El léxico en la comunicación y su importancia en el ámbito educativo.....24

1.1.1.4.La competencia léxica: base para la comprensión oral y escrita.....25

1.1.2. El vocabulario: recurso indispensable para la disponibilidad léxica y el aprendizaje.....29

1.1.2.1.Definición.....29

1.1.2.2.¿Qué involucra dominar el vocabulario?.....30

1.1.2.3.El vocabulario meta del español.....	31
1.1.2.4.Léxico y vocabulario: ¿Qué los diferencia?.....	33
1.1.3. La disponibilidad léxica en español: un campo interdisciplinario.....	34
1.1.3.1.Génesis y evolución de los estudios de la disponibilidad léxica: las listas de frecuencias léxicas y la enseñanza de la lengua.....	34
1.1.3.2.Investigaciones de disponibilidad léxica en Hispanoamérica y el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPhDL).....	38
1.1.4. Procesos multidisciplinares relacionados con la disponibilidad léxica.....	40
1.1.4.1.Papel de la Psicolingüística en la disponibilidad léxica.....	40
1.1.4.2.Organización del léxico en la mente.....	43
1.1.4.2.1. Teorías de la organización del lexicón mental.....	43
1.1.4.2.1.1.La teoría de rasgos semánticos.....	44
1.1.4.2.1.2.La teoría de los prototipos.....	45
1.1.4.2.1.3.La teoría de redes semánticas.....	46
CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESCOLARES PANAMEÑOS DE PRIMER GRADO.....	50
2.1. El vocabulario infantil.....	50
2.2. La enseñanza y el aprendizaje del vocabulario: ¿Qué significa aprender léxico?.....	52
2.3. El tratamiento léxico en educación infantil: léxico disponible de los niños de 6 años....	53
2.4. El modelo educativo panameño: enfoque por competencias.....	54
2.5. Mecanismos para el fortalecimiento del léxico en escolares panameños de primer grado.....	57
2.5.1. El currículo panameño de Español en primer grado.....	57
2.5.1.1.Justificación de la enseñanza del español en el plan de estudio de la educación básica general.....	58
2.5.1.2.Descripción de las áreas que comprende el programa de Español de primer grado.....	60
2.5.1.3.Objetivos generales de la asignatura Español en primer grado.....	63
2.5.1.4.Objetivos de grado.....	65
2.5.1.5.Contenidos relacionados con la disponibilidad léxica de los estudiantes.....	66
2.5.2. Programas para fortalecer la enseñanza del vocabulario en primer grado.....	69
2.5.2.1.Los Derechos Fundamentales de Aprendizaje en Español (DFA).....	69
2.5.2.2.Programa <i>Aprendamos Todos a Leer (ATAL)</i>	72
2.5.2.2.1. Materiales y recursos didácticos.....	74
2.5.2.2.2. Metodología.....	74

2.5.2.2.3. Importancia del componedor de palabras o cartel de bolsillo.....	75
2.5.2.2.4. Habilidades y conocimientos necesarios para la lectura.....	76
2.5.2.2.4.1. La conciencia fonológica.....	77
2.5.2.2.4.2. El principio alfabético.....	78
2.5.2.2.4.3. La decodificación.....	78
2.5.2.2.4.4. La automatización.....	79
2.5.2.2.4.5. La fluidez.....	79
2.5.3. La evaluación del léxico en primer grado.....	80
2.5.3.1.Prácticas comunes.....	81
2.5.3.2.La disponibilidad léxica como método de evaluación.....	82
CAPÍTULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	86
3.1. Tipo de estudio.....	86
3.2. Población y muestra.....	86
3.2.1. Selección de la muestra.....	86
3.2.2. Características de la muestra.....	88
3.2.3. Las variables.....	88
3.2.3.1. Variable dependiente: la disponibilidad léxica.....	88
3.2.3.2. Variables independientes.....	89
3.2.3.2.1. El sexo: masculino / femenino.....	89
3.2.3.2.2. El área de ubicación de las escuelas: urbana / rural.....	90
3.2.3.2.3. Registro de las palabras: escrito / oral.....	91
3.3. Los centros de interés: estímulos para la disponibilidad léxica.....	91
3.3.1. Concepto y orígenes.....	91
3.3.2. Clasificación.....	93
3.3.3. Centros de interés seleccionados para el estudio.....	95
3.3.3.1.Justificación.....	95
3.4. Validación del instrumento <i>DISLEXP</i>_A 1°.....	98
3.4.1. Objetivos.....	99
3.4.2. Diseño del instrumento.....	100
3.4.3. Método.....	100

3.4.4. Trabajo de campo.....	101
3.4.4.1.Receptividad.....	101
3.4.4.2.Duración de la encuesta.....	101
3.4.4.3.Personal utilizado.....	101
3.4.4.4.Procesamiento de la información.....	101
3.4.5. Fiabilidad y correlación.....	101
3.4.6. Validez del instrumento.....	102
3.4.7. Análisis estadístico: valoración cuantitativa.....	102
3.4.8. Lista de cotejo: valoración cualitativa.....	103
3.4.9. Resultados.....	103
3.4.9.1.Análisis cuantitativo: Aplicación del instrumento DISLEXP <i>A</i> _1°	103
3.4.9.1.1. Instrumento con imágenes.....	103
3.4.9.1.2. Instrumento sin imágenes.....	104
3.4.9.2. Análisis cualitativo: Lista de cotejo.....	105
3.4.9.2.1. Instrumento con imágenes.....	105
3.4.9.2.2. Instrumento sin imágenes.....	106
3.4.10. Discusión.....	108
3.4.11. Conclusiones.....	108
3.5. Metodología de la aplicación definitiva.....	113
3.5.1. Aplicación del instrumento para el registro escrito.....	113
3.5.2. Aplicación del instrumento para el registro oral.....	116
3.6. Edición de los datos.....	117
3.6.1. Criterios generales de edición.....	118
3.6.1.1. Eliminación de palabras repetidas.....	118
3.6.1.2.Depuración de los términos en un mismo listado.....	118
3.6.1.3.Corrección ortográfica.....	118
3.6.1.4.Definición ortográfica y semántica.....	118
3.6.1.5.Digitación de todas las palabras en minúscula.....	118
3.6.1.6.Anotación de sustantivos y adjetivos en número singular y plural.....	119
3.6.1.7.Registro de los diminutivos en la forma primitiva.....	119

3.6.1.8. Escritura de todas las formas verbales en infinitivo.....	119
3.6.1.9. Digitación de las palabras compuestas separadas mediante barra.....	119
3.6.1.10. Transcripción de imagen a texto.....	119
3.7. Tabulación y análisis estadístico.....	120
3.7.1. Herramientas estadísticas utilizadas para los estudios de disponibilidad léxica.....	122
3.7.2. Herramienta utilizada en la presente investigación: LexPro	123
3.7.3. Información general que brinda la herramienta.....	123
3.7.3.1. Total de palabras (<i>tokens</i>).....	123
3.7.3.2. Vocablos (<i>types</i>).....	123
3.7.3.3. Promedio por informante (<i>token average</i>).....	123
3.7.3.4. Índice de cohesión.....	123
3.7.3.5. Cálculo de los índices matemáticos de redes léxicas.....	123
3.7.3.6. Generación de gráficos.....	123
3.7.4. Manejo de la herramienta LexPro	124
3.7.5. Grupos léxicos: la novedad de la herramienta.....	125
3.7.5.1. Bigram dirigido.....	125
3.7.5.2. Bigram no dirigido.....	127
3.7.5.3. Lineal.....	128
3.7.5.4. Excel.....	129
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	135
4.1. Variables del estudio.....	135
4.1.1. Sexo: masculino / femenino.....	135
4.1.2. Área de ubicación de las escuelas: urbana / rural.....	136
4.1.3. Registro de las palabras: escrito / oral.....	137
4.2. Codificación de las encuestas.....	137
4.3. Resultados globales.....	138
4.3.1. Total de palabras (<i>tokens</i>).....	139
4.3.2. Vocablos (<i>types o palabras diferentes</i>).....	141
4.3.3. Promedio por informante (<i>token average</i>).....	143
4.3.4. Índice de cohesión.....	144
4.4. Resultados generales según variables.....	146

4.3.1. Sexo: masculino / femenino.....	146
4.3.2. Área de ubicación de las escuelas: urbana / rural.....	156
4.3.3. Registro de las palabras: escrito / oral.....	168
4.5. Análisis cuantitativo de la muestra: Sitio <i>LexPro</i>	176
4.5.1. <i>Las partes del cuerpo</i>	177
4.5.2. <i>La ropa</i>	179
4.5.3. <i>La casa</i>	180
4.5.4. <i>Los alimentos y bebidas</i>	181
4.5.5. <i>La escuela</i>	183
4.5.6. <i>La ciudad</i>	184
4.5.7. <i>El campo</i>	185
4.5.8. <i>Los medios de transporte</i>	187
4.5.9. <i>Los animales</i>	188
4.5.10. <i>Los juegos y distracciones</i>	191
4.6. Resultados: Grupos léxicos por centros de interés (nodos).....	193
4.7. Correspondencia entre las palabras que utilizan los escolares de 1.^{er} grado en las cuatro escuelas oficiales, según los diez (10) centros de interés seleccionados y el vocabulario presente en el libro de Español de este nivel.....	202
 CONCLUSIONES.....	 209
RECOMENDACIONES.....	213
BIBLIOGRAFÍA.....	225
ANEXOS.....	238

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Plan de Estudio de la Educación Básica General.....	59
Tabla 2.	Resumen de los Derechos Fundamentales de Aprendizaje de Español, primer grado...	70
Tabla 3.	Escuelas seleccionadas para la intervención.....	87
Tabla 4.	Áreas temáticas del cuestionario <i>DislexPa_1°</i>	100
Tabla 5.	Medidas de consistencia interna y fiabilidad de toda la población (Instrumento con imágenes, Fase de validación).....	104
Tabla 6.	Medidas de consistencia interna y fiabilidad de toda la población (Instrumento sin imágenes, Fase de validación).....	105
Tabla 7.	Total de palabras escritas, por centro de interés, en el instrumento con imágenes (Fase de validación).....	109
Tabla 8.	Palabras escritas con mayor frecuencia, por centro de interés, en el instrumento con imágenes (Fase de validación).....	111
Tabla 9.	Total de palabras escritas, por centro de interés, en el instrumento sin imágenes (Fase de validación).....	111
Tabla 10.	Palabras escritas con mayor frecuencia, por centro de interés, en el instrumento sin imágenes (Fase de validación).....	113
Tabla 11.	Matriz de datos: Cadena <i>perro, gato, caballo, vaca</i> (Bigram dirigido).....	126
Tabla 12.	Matriz de datos: Cadena <i>perro, gato, caballo, vaca</i> (Bigram lineal).....	128
Tabla 13.	Muestra de escolares por centro educativo.....	136
Tabla 14.	Distribución de la muestra en cuanto al área de ubicación.....	136
Tabla 15.	Distribución de la muestra por centro educativo, sexo y registro (escrito y oral).....	137
Tabla 16.	Resultados globales.....	138
Tabla 17.	Total de palabras por centro de interés.....	139
Tabla 18.	Cantidad de vocablos nuevos por centro de interés.....	141
Tabla 19.	Promedio de palabras, por informante, para cada centro de interés.....	143
Tabla 20.	Índice de cohesión por centro de interés.....	145
Tabla 21.	Respuestas globales de los escolares masculinos (registro escrito y oral).....	147
Tabla 22.	Respuestas globales de las escolares femeninas (registro escrito y oral).....	149

Tabla 23.	Comparación de los resultados entre los niños y las niñas en los registros escritos y orales.....	152
Tabla 24.	Resultados globales en los registros escritos y orales de las escuelas urbanas.....	157
Tabla 25.	Resultados globales en los registros escritos y orales de las escuelas rurales.....	159
Tabla 26.	Comparación general de los promedios entre escuelas urbanas y rurales.....	161
Tabla 27.	Registros comparativos por centro educativo.....	164
Tabla 28.	Resultados globales de los escolares en el registro escrito.....	168
Tabla 29.	Resultados globales de los escolares en el registro oral.....	170
Tabla 30.	Comparación general entre los resultados escritos y orales.....	172
Tabla 31.	Comparación del registro oral y escrito por centro educativo.....	175
Tabla 32.	Resultados del centro de interés <i>Las partes del cuerpo</i>	177
Tabla 33.	Resultados del centro de interés <i>La ropa</i>	179
Tabla 34.	Resultados del centro de interés <i>La casa</i>	180
Tabla 35.	Resultados del centro de interés <i>Los alimentos y bebidas</i>	182
Tabla 36.	Resultados del centro de interés <i>La escuela</i>	183
Tabla 37.	Resultados del centro de interés <i>La ciudad</i>	184
Tabla 38.	Resultados del centro de interés <i>El campo</i>	186
Tabla 39.	Resultados del centro de interés <i>Los medios de transporte</i>	187
Tabla 40.	Resultados del centro de interés <i>Los animales</i>	188
Tabla 41.	Primeras palabras registradas por los escolares de Gran Canaria, México y Costa Rica, en el centro de interés Los animales, Gómez Devís, 2019. Comparación con Panamá.	190
Tabla 42.	Resultados del centro de interés <i>Los juegos y distracciones</i>	191
Tabla 43.	Comparación entre las primeras palabras con el nivel más alto de disponibilidad léxica por centro de interés.....	192
Tabla 44.	Cantidad de nodos y aristas en cada centro de interés.....	201
Tabla 45.	Contenidos que se desarrollan en primer grado, según el <i>Programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL)</i>	203

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Total de palabras escritas, por centro de interés, en el instrumento con imágenes (Fase de validación).....	110
Gráfico 2.	Total de palabras escritas, por centro de interés, en el instrumento sin imágenes (Fase de validación).....	112
Gráfico 3.	Muestra total de escolares.....	135
Gráfico 4.	Total de palabras por centro de interés.....	140
Gráfico 5.	Total de vocablos nuevos por centro de interés.....	142
Gráfico 6.	Promedio de palabras, por informante, para cada centro de interés.....	144
Gráfico 7.	Índice de cohesión por centro de interés.....	145
Gráfico 8.	Índice de disponibilidad- Centro de interés <i>Las partes del cuerpo</i>	178
Gráfico 9.	Índice de disponibilidad- Centro de interés <i>La ropa</i>	179
Gráfico 10.	Índice de disponibilidad- Centro de interés <i>La casa</i>	181
Gráfico 11.	Índice de disponibilidad- Centro de interés <i>Los alimentos y bebidas</i>	182
Gráfico 12.	Índice de disponibilidad- Centro de interés <i>La escuela</i>	184
Gráfico 13.	Índice de disponibilidad- Centro de interés <i>La ciudad</i>	185
Gráfico 14.	Índice de disponibilidad- Centro de interés <i>El campo</i>	186
Gráfico 15.	Índice de disponibilidad- Centro de interés <i>Los medios de transporte</i>	187
Gráfico 16.	Índice de disponibilidad- Centro de interés <i>Los animales</i>	189
Gráfico 17.	Índice de disponibilidad- Centro de interés <i>Los juegos y distracciones</i>	191
Gráfico 18.	Índice de las primeras palabras con el nivel más alto de disponibilidad léxica por centro de interés.....	193
Gráfico 19.	Cantidad de aristas, por grupos léxicos, en cada centro de interés.....	201

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig.1.	Disciplinas implicadas en la teoría general del léxico disponible.....	40
Fig.2.	Esquema de la interacción de las ciencias cognitivas.....	42
Fig.3.	Ejemplo de grafos, centro de interés <i>La ropa</i> - Herramienta <i>LexPro</i>	49
Fig.4.	Aprendizaje fundamental de Español 1, 1º.....	71
Fig.5.	Cartelera fonológica del Programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL).....	73
Fig.6.	Habilidades y conocimientos necesarios para la lectura.....	76
Fig.7.	Niveles de la conciencia fonológica.....	77
Fig.8.	Indicaciones del <i>DislexPa_1º</i>	114
Fig.9.	Ejemplo de Los colores.....	115
Fig.10.	Centro de interés 01: <i>Las partes del cuerpo</i>	116
Fig.11.	Ejemplo de Gráfico de Bigram dirigido: Cadena <i>león-tigre/tigre-león</i>	126
Fig.12.	Ejemplo de Bigram no dirigido: Cadena <i>tigre-león</i>	127
Fig.13.	Ejemplo de Gráfico lineal para el caso <i>Animales</i>	129
Fig.14.	Ejemplo de registro en el formato Excel.....	130
Fig.15.	Opciones de visualización en el formato Excel.....	131
Fig.16.	Ejemplo de repulsión entre nodos de 40.....	132
Fig.17.	Ejemplo de repulsión entre nodos de 150.....	132
Fig.18.	Ejemplo de repulsión entre nodos de 180.....	133
Fig.19.	Ejemplo de subgrafo: palabra <i>araña/s</i>	134
Fig.20.	Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés <i>Las partes del cuerpo</i> ...	194
Fig.21.	Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés <i>La ropa</i>	195
Fig.22.	Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés <i>La casa</i>	195
Fig.23.	Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés <i>Los alimentos y bebidas</i> ..	196
Fig.24.	Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés <i>La escuela</i>	197
Fig.25.	Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés <i>La ciudad</i>	197
Fig.26.	Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés <i>El campo</i>	198
Fig.27.	Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés <i>Medios de transporte</i>	199

Fig.28.	Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés <i>Los animales</i>	199
Fig. 29.	Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés <i>Los juegos y distracciones</i>	200
Fig. 30.	Ejemplo de la asociación del fonema-grafema inicial de la palabra con un animal....	204
Fig. 31.	Ejemplo de actividades que promueven la relación fonema-grafema-imagen.....	205
Fig. 32.	Ejemplo de la promoción de vocabulario, basado en el uso de sustantivos, adjetivos y verbos.....	206
Fig. 33.	Ejemplo del desarrollo de habilidades relacionadas con el vocabulario en general....	207
Fig. 34.	Ejemplo de la aplicación del vocabulario en la lectura y redacción de oraciones.....	208

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1.	Aprendizaje fundamental de Español 2, 1º.....	240
Anexo 2.	Aprendizaje fundamental de Español 3, 1º.....	240
Anexo 3.	Aprendizaje fundamental de Español 4, 1º.....	241
Anexo 4.	Aprendizaje fundamental de Español 5, 1º.....	241
Anexo 5.	Aprendizaje fundamental de Español 6, 1º.....	242
Anexo 6.	Portadas de los Cuadernos del estudiante, primer grado (uno por unidad).....	242
Anexo 7.	Portada de la Guía del docente con experiencias de aprendizaje.....	244
Anexo 8.	Libro de lecturas para los estudiantes 2023.....	244
Anexo 9.	Componedor de palabras o cartel de bolsillo.....	245
Anexo 10.	Contenidos de la Unidad 3. Libro Aprendamos Todos a Leer, 1º.....	245
Anexo 11.	Portada del cuadernillo <i>DispexPa_1º</i>	246
Anexo 12.	Listas de cotejo para el juicio de expertos.....	247
Anexo 13.	Instrumento con imágenes (Validación).....	248
Anexo 14.	Instrumento sin imágenes (Validación).....	249
Anexo 15.	Instrumento utilizado para la medición del tiempo.....	250
Anexo 16.	Proceso de edición: Ejemplos de eliminación de palabras repetidas.....	250
Anexo 17.	Proceso de edición: Ejemplos de depuración de los términos en un mismo listado...	251
Anexo 18.	Proceso de edición: Ejemplos de corrección ortográfica (grafemas).....	251
Anexo 19.	Proceso de edición: Ejemplos de corrección ortográfica (tildes).....	252
Anexo 20.	Proceso de edición: Ejemplos de definición ortográfica.....	252
Anexo 21.	Proceso de edición: Ejemplos de digitación de todas las palabras en minúscula.....	253
Anexo 22.	Proceso de edición: Ejemplos de anotación de sustantivos y adjetivos en número singular y plural.....	253
Anexo 23.	Proceso de edición: Ejemplos de registro de los diminutivos en su forma primitiva...	254
Anexo 24.	Proceso de edición: Ejemplos de escritura de todas las formas verbales en infinitivo..	254
Anexo 25.	Proceso de edición: Ejemplos de digitación de las palabras compuestas separadas mediante barra.....	255

Anexo 26.	Proceso de edición: Ejemplos de transcripción de imagen a texto.....	255
Anexo 27.	Ejemplo de la transcripción de las respuestas a formato Excel.....	256
Anexo 28.	Plantilla modelo del formato Excel proporcionada por la Herramienta <i>LexPro</i>	256
Anexo 29.	Depuración final del archivo en Excel.....	257
Anexo 30.	Aplicación de la encuesta al CE_U_01	258
Anexo 31.	Aplicación de la encuesta al CE_U_02	258
Anexo 32.	Aplicación de la encuesta al CE_R_01	259
Anexo 33.	Aplicación de la encuesta al CE_R_02	259
Anexo 34.	Cuadernillo DislexPa_1º completo.....	260

RESUMEN

Los estudios de disponibilidad léxica muestran la realidad lingüística de ciertas comunidades de habla y se han convertido, por lo tanto, en un excelente diagnóstico para conocer las palabras que dominan personas de distintas edades. La presente investigación determina y compara la disponibilidad léxica de escolares panameños, con edad de 6 años y primer grado, según factores sociales y lingüísticos. La valoración de los datos obtenidos estuvo basada en la teoría de las redes semánticas de Collins y Quillian (1969) y Collins y Loftus (1975). Se analizó una muestra de 100 niños, generada en encuestas escritas y orales, en cuatro escuelas oficiales de la ciudad de Panamá: dos urbanas y dos rurales, durante el año lectivo 2023. Se trabajó con diez centros de interés y con el apoyo del instrumento *DislexPa_1º*, elaborado exclusivamente para la recolección de las respuestas. El análisis de los resultados respondió a las fórmulas diseñadas en la herramienta digital *LexPro*, recientemente publicada y administrada en la Universidad de Salamanca, con énfasis en los porcentajes, promedios, frecuencias cuantitativas y relaciones léxicas, por medio de grafos (*nodos y aristas*). Los resultados indican un mayor predominio de disponibilidad léxica en las niñas, en comparación con los niños; un desempeño considerable de las escuelas urbanas en contraste con las rurales, y una alta fluidez en las respuestas orales en relación con los registros escritos.

Palabras clave: disponibilidad léxica, centros de interés, redes semánticas, grafos, nodos, aristas, enseñanza del vocabulario.

SUMMARY

Lexical availability studies show the linguistic reality of certain speech communities and have therefore become an excellent diagnosis for knowing the words that people of different ages master. The present research determines and compares the lexical availability of Panamanian schoolchildren, aged 6 years and first grade, according to social and linguistic factors. The assessment of the data obtained was based on the theory of semantic networks of Collins and Quillian (1969) and Collins and Loftus (1975). A sample of 100 children was analyzed, generated in written and oral surveys, in four official schools in Panama City: two urban and two rural, during the 2023 school year. We worked with ten centers of interest and with the support of the instrument *DislexPa_1º*, prepared exclusively for the collection of responses. The analysis of the results responded to the formulas designed in the digital tool *LexPro*, recently published and administered at the University of Salamanca, with emphasis on percentages, averages, quantitative frequencies and lexical relationships, through graphs (*nodes and edges*). The results indicate a greater predominance of lexical availability in girls, compared to boys; a considerable performance of urban schools in contrast to rural ones, and a high fluency in oral responses about written records.

Keywords: lexical availability, centers of interest, semantic networks, graphs, nodes, edges, vocabulary teaching.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre disponibilidad léxica proporcionan importantes aportaciones en el campo léxico-estadístico, especialmente durante los últimos años, gracias a la aplicación de técnicas asociadas con la informática. Es así que la aplicación de novedosos programas ha permitido dar a conocer los léxicos básicos de diversas comunidades, generalmente, estudiantes de niveles escolares altos o con formación universitaria, cuyos resultados facilitan cifras considerables en las listas de palabras, según los estímulos que presente el contexto.

Sin embargo, son pocas las investigaciones que indagan las palabras escritas o expresadas oralmente por estudiantes de los primeros niveles educativos y que son claves para iniciar el proceso de lectoescritura y la generación de conocimientos, habilidades y desempeños interdisciplinarios futuros; es decir, que pueden incidir, de manera directa, en el procesamiento y consolidación de los presentes y posteriores aprendizajes.

En este sentido, el estudio de la disponibilidad léxica en escolares de seis años, justifica el propósito de esta investigación, cuya finalidad es determinar y comparar los registros escritos y orales de niños que cursaron estudios en 1.^{er} grado, en el año lectivo 2023, en cuatro escuelas oficiales de la ciudad de Panamá: dos urbanas y dos rurales, puesto que no existen en nuestro país estudios que revelen resultados significativos para aportar estrategias de enseñanza y aprendizaje en los procesos cognitivos afines con este nivel.

Fernández Pérez (2020, citado en Gómez Devís y Herranz Llácer, 2023), señala, en relación con el léxico, que su adquisición permite a los menores generar interacciones eficientes con el entorno que los rodea. En consecuencia, conocer e identificar este lenguaje permite, asimismo, reconocer las singularidades exclusivas y las propiedades genuinas del mismo. (Fernández Pérez, 2020, citado en Gómez Devís y Herranz Llácer, 2023, p. 217).

Tres aspectos resultan esenciales en este ámbito. En primer lugar, si bien existe una gran cantidad de estudios originados en Francia y, sobre el francés como segunda lengua (Gougenheim et al., 1956, 1964), es en el ámbito hispánico en que el examen de este tema se ha manifestado con mayor riqueza y repercusión, gracias a la consolidación del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPhDL) impulsado, desde los años 90, por

Humberto López Morales. Durante muchas décadas, este proyecto ha sabido aglutinar numerosos equipos de investigación que han proporcionado un marco de referencia común y unas bases metodológicas análogas para recolectar, analizar y valorar, tanto desde presupuestos cuantitativos como cualitativos, el léxico disponible de una comunidad de habla.

En segundo lugar, es importante destacar los aportes más recientes, en particular en el último quinquenio, en grupos de niños de seis años. Sobresalen, entonces, en España cuatro estudios: a) *A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de educación primaria* (2019), de María Begoña Gómez Devís, en Valencia; b) *Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica* (2019, 2020), de José Antonio Samper Padilla, Clara Hernández y Marta Samper Hernández, en la isla de Las Palmas de Gran Canaria; c) *Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil* (2021), también de Gómez Devís y d) *Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años*, (2023), de Gómez Devís y Herranz-Llácer, en la parte Atlántica de Valencia (España) y Talca (Chile).

Todos proveen acerca de la organización del lexicón mental de los escolares de seis años, a partir de un corpus de léxicos disponibles, según centros de interés seleccionados, así como las relaciones que se establecen entre las palabras, mediante la visualización de redes asociativas. Además, se apoyan en los resultados de la representación que emite el programa *DispoGrafo*, el cual describe la organización cognitiva de los materiales léxicos disponibles y determina qué tipos de relaciones son las de mayor profusión entre las unidades que conforman el repertorio evocado.

En tercer lugar, se valoran los aportes de estas intervenciones, pues asocian la configuración del lexicón y la construcción de redes semánticas entre los elementos que lo conforman, es decir, el análisis de las relaciones asociativas que se establecen entre las unidades, junto a los mecanismos que las activan y tratan de indagar cómo se almacenan en la mente de los hablantes. Por esta razón, es interesante conocer el alcance que brindan los patrones de organización del lexicón mental en poblaciones de estudiantes que cursan los niveles iniciales de escolaridad; en otras palabras, la adquisición, expansión y

actualización de las unidades léxicas no solo resultan fundamentales en términos comunicativos, sino que, además, son de gran significado para el desarrollo de habilidades durante el proceso de la lectoescritura.

Por las razones antes expuestas, se aborda, en cuarto lugar, un tema imprescindible en la recolección y análisis de los datos. Al respecto, cabe destacar el impacto, aportes e importancia de la tecnología, softwares y herramientas digitales en la cuantificación de los resultados, pues ha favorecido el desarrollo y proyección de las investigaciones al proporcionar un sinnúmero de datos y vías para analizarlos, que amplían las perspectivas de los estudios actuales. Específicamente, el presente estudio utilizó la última herramienta digital, denominada *LexPro*, coordinada por un grupo de especialistas de la Universidad de Salamanca, que vino a reemplazar el sitio *Dispolex*. *LexPro* brinda, entre otros beneficios, los siguientes datos: total de palabras (*tokens*), vocablos (*types*), promedio por informante (*token average*), índice de cohesión, índice de disponibilidad, frecuencia relativa, porcentaje de aparición y la relación léxica, mediante grafos (*nodos y aristas*).

Esta información permite la determinación y comparación de los resultados obtenidos entre los encuestados. De este modo, la novedad y originalidad de esta intervención reside no solo en el hecho de centrarse en estudiantes de primer grado de escuelas urbanas y rurales de la ciudad de Panamá, poco estudiadas hasta la fecha, sino también, en la diversidad de variables a las que atiende y los valiosos datos de las respuestas. Todo lo cual se debe, en gran medida, a esta herramienta tecnológica.

Finalmente, los aportes de esta investigación brindarán orientaciones metodológicas para el fortalecimiento de la lectoescritura, pues por todos es sabido que un factor de gran importancia para las prácticas de aula, sobre todo en los niveles iniciales, es conocer el vocabulario que poseen los niños y que utilizan en la escuela. La continuidad de los estudios léxicos de esta naturaleza permitirá conocer, con mayores detalles, la organización del lexicón mental de los niños en edad escolar inicial; ello facilitará la comprensión de cómo y de qué forma se adquiere el vocabulario y, en consecuencia, sería una contribución importante para la enseñanza de la lectoescritura y de las competencias comunicativas y lingüísticas en menores de seis años que cursen primer grado.

GENERALIDADES SOBRE LA INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes

El léxico es considerado uno de los aspectos más importantes en la comunicación oral y escrita, sobre todo en la enseñanza de la lectoescritura. De ahí que muchas de las capacidades y habilidades que desarrollan los estudiantes dependerán del vocabulario que posean: comprensión lectora, competencias lingüísticas, riqueza léxica, pensamiento crítico y reflexivo; entre otras.

En este sentido, una de las habilidades iniciales que permite diagnosticar el léxico de las personas, en especial de los estudiantes en sus primeras etapas, es la disponibilidad léxica, definida por Humberto López Morales (1995-1996) como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada [...], el conjunto de palabras de contenido semántico muy concreto, que únicamente maneja la lengua si lo permite el tema del discurso (p.245).

En otras palabras, la disponibilidad léxica es un grupo de vocablos que las personas conservan en su mente y utilizan según el tema de la comunicación, es decir, que mediante la noción de disponibilidad léxica se busca identificar cuáles palabras sería capaz de utilizar una persona en determinadas situaciones.

1.1. Estudios de disponibilidad léxica: antecedentes y estado actual

Las investigaciones de disponibilidad léxica comenzaron a mediados del siglo XX en Francia. Se destacan los estudios de René Michéa, en 1953, especialmente su obra *Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage, en Les langues modernes [Palabras frecuentes y palabras disponibles. Un nuevo aspecto de las estadísticas de idiomas, en los idiomas modernos]*, cuya finalidad era conocer las palabras que se presentan en la mente del hablante de forma inmediata y natural frente a un tema determinado.

Como reconoce López Morales (1999), los primeros recuentos léxicos aparecen

ante la importancia de conocer el vocabulario que manejan los hablantes de una lengua determinada; tenían, en general, una finalidad pedagógica y contaban con planteamientos teóricos muy débiles. (Gómez Devís, 2003, p.11).

Con el objetivo de crear un lenguaje básico del francés para facilitar la enseñanza-aprendizaje de los inmigrantes y los habitantes de las colonias, se desarrollan diferentes investigaciones. Sobresale el equipo dirigido por Georges Gougenheim, del que formaban parte René Michéa, Paul Rivenc y Aurélien Sauvageot. Su resultado cumbre se publicó en 1956, la obra *Français Fondamental* «estudio estadístico sobre la frecuencia de las palabras, concebido como instrumento eficaz para la difusión amplia y rápida de la lengua francesa». Los datos recopilados se basaban en muestras del lenguaje oral y este estudio se considera pionero entre los relacionados con este ámbito.

Posteriormente, se destaca la obra de Gougenheim, G., Michéa R., Rivence P. y Sauvegot A. (1964) *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'établissement d'une vocabulaire et d'une grammaire de base*. [El desarrollo del francés fundamental (I grado). Estudio sobre el establecimiento de un vocabulario y una gramática básica]; reedición de su obra de 1956.

Estas investigaciones iniciales perseguían establecer el tipo de vocabulario, graduado con diferentes niveles de dificultad y recordado por los hablantes, las personas y los escolares de forma más o menos inmediata en el proceso de asociación de ideas, para favorecer la enseñanza del francés como lengua extranjera a los habitantes de algunas colonias francesas de África.

Ese primer acercamiento para la lengua francesa se basaba en el estudio de la frecuencia de menciones de las palabras, ya que era considerado, en ese entonces, el factor más significativo para la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, pronto se comprobó la existencia de un problema que requería urgente solución: había varias palabras muy conocidas por los hablantes franceses que no aparecían en los listados de frecuencia o que mostraban frecuencia muy baja. Surge entonces la primera distinción entre palabras “*temáticas*” y “*atemáticas*” (Michéa,1950). Las primeras, especialmente sustantivos, se presentan en situaciones concretas y condicionadas por el tema, mientras que las segundas pueden aparecer con regularidad, no importa el tipo de texto que se analice; estas palabras

“atemáticas” son las más frecuentes y son elementos gramaticales (artículos, preposiciones, conjunciones...) (Gómez Devís, 2003, p.11).

En conclusión, Michéa aportó originales y numerosas ideas, particularmente al destacar la necesidad de evaluar no solo la frecuencia sino también la disponibilidad.

Asimismo, a partir de 1983 comenzaron a diseñarse fórmulas capaces de ponderar la frecuencia de las palabras teniendo en cuenta los lugares que ocuparan en las listas que resultaban de los estudios de disponibilidad. Particularmente valiosas resultaron las fórmulas de Roberto Lorán y Humberto López Morales (1983).

Una figura esencial en el ámbito de las indagaciones sobre disponibilidad léxica (DL) es, sin dudas, Humberto López Morales, quien luego de significativas investigaciones, mediante un examen sociolingüístico con fines pedagógicos, se propuso describir el léxico disponible de los escolares en Puerto Rico y determinar con ello la evolución en la adquisición del vocabulario, así como los factores lingüísticos y sociales que influyen en su construcción. El resultado de estos estudios dio lugar al diseño, organización y coordinación del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPhDL), con el objetivo de realizar un diccionario del léxico español disponible en países de los dos lados del Atlántico.

De igual modo, una figura importante en estos estudios es José Antonio Bartol Hernández, quien ha dedicado gran parte de sus investigaciones a este tema. Entre sus obras están *La disponibilidad léxica* (2006), *Disponibilidad léxica y selección del vocabulario* (2010) y *Léxico disponible de España: La ropa* (2020).

Según este autor, al principio los investigadores recurrieron al criterio de la frecuencia porque pensaban que las palabras más repetidas eran las más útiles y las que deberían enseñarse en la clase de lengua extranjera (LE). Basándose en este criterio se construye el llamado léxico básico, que incluye las palabras más usuales o frecuentes de una comunidad. (Palapanidi, 2012, p.188). En realidad, el criterio de frecuencia permite la identificación del léxico básico que unido a la disponibilidad devienen pilares esenciales en la planeación lingüística.

En Hispanoamérica, desde la publicación de *El léxico disponible de República Dominicana* (1995), de Orlando Alba y, posteriormente, *El léxico disponible de Puerto*

Rico (1999), de Humberto López Morales, se han sucedido otras investigaciones. Específicamente, en Panamá, podemos destacar los estudios realizados por Margarita Vásquez, quien publicó el *Diccionario del Español de Panamá* (DEPA), resultado de la investigación que inició en el año 2002, en la que aplicó un instrumento a 150 estudiantes egresados de XII° para conocer su dominio léxico; la tesis de licenciatura de Álex Nieto y Zumey Jáuregui (2012), *La disponibilidad léxica de los estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Panamá*, para un Diccionario del léxico disponible del panameño, con la finalidad de fijar la norma léxica sobresaliente y presentarla mediante un diccionario de disponibilidad que sirviera como fuente de consulta a toda la población panameña.

Sobresale también *El léxico disponible de Panamá* (2013), de Melquiades Villarreal, tercer estudio de esta índole, a nivel nacional. Este compendio, que recoge el vocabulario que manejan los estudiantes de noveno grado, logró examinar muestras de todo el país, gracias a la colaboración de los docentes de la Red Nacional de Docentes de Español (REDNADE).

De igual manera, la tesis de Maestría en Lengua Española y Literatura para el Nivel Superior titulada *Estudio de disponibilidad léxica en escolares de noveno grado del colegio Mariano Prados Araúz del distrito de Natá, en la provincia de Coclé, año lectivo 2013*, bajo la autoría de la profesora Migdalia Agudo Madrid, analizó desde una perspectiva cuantitativa las características del léxico disponible en una muestra de estudiantes de noveno grado del nivel de Educación Básica General del sector oficial y se evidenció que los factores sociales que se abordaron: sexo (masculino / femenino), procedencia (urbana / rural) y el nivel sociocultural (alto / medio / alto medio y medio bajo) se manifiestan de forma muy definida en la capacidad asociativa de esta población como respuesta a los centros de interés propuestos.

Finalmente, la tesis de Maestría en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español denominada *Descripción del nivel léxico de la producción escrita en estudiantes de primer ingreso universitario procedente de áreas comarcales, 2020*, de la profesora Edith Quijano, de carácter descriptivo, tuvo como objetivo conocer el léxico disponible de la producción escrita de una muestra conformada por estudiantes de primer año de dos extensiones universitarias ubicadas en la comarca Ngäbe-Buglé. Es importante

destacar que, en este estudio, la mayor producción de palabras ocurrió en el centro *07 Animales*, con 1,285 palabras y con un porcentaje de 14.39 % de la muestra. El segundo rango lo ocupó el centro *03 Alimentos y bebidas*, con 1,239 palabras y 13.88 % de representación y el tercer rango se obtuvo en el centro *01 Partes del cuerpo*, con 1,197 palabras y un 13.41 % de la muestra.

1.2. Aportes más significativos de los estudios de disponibilidad léxica en los primeros grados de escolaridad

Luego de conocer los inicios y generalidades sobre el surgimiento y evolución de los estudios de disponibilidad léxica y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se presentan las bases de los trabajos e investigaciones llevados a cabo en relación con este tema, en los primeros grados de escolaridad.

Cabe señalar que esta etapa posee cierto grado de complejidad, puesto que los escolares se encuentran en pleno proceso de adquisición y desarrollo de su lengua en el que el léxico cumple una misión determinante.

A continuación, se describen algunos trabajos que han abordado la primera infancia y los grados posteriores, sobre todo en Hispanoamérica. En Puerto Rico, López Morales (1973) y Román (1985) trabajaron con informantes con edades comprendidas entre los 6 y los 10 años. Mesa Canales (1989) y López Chávez et al. (1993), por su parte, recogieron y analizaron el léxico de nivel preescolar y el léxico de preescolar hasta 6º de primaria, respectivamente, de escolares mexicanos.

También, en España, Marta Samper Hernández (2009) se encargó de pasar las pruebas léxicas a discentes de tercero y quinto de primaria, así como a los de primero y tercero de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), todo ello en las Palmas de Gran Canaria. De vuelta a la región central peninsular, Paredes (2012) examinó intercaladamente dos niveles educativos correspondientes a la ESO, en el área madrileña de Alcalá de Henares.

De igual manera, cobran gran relevancia los estudios de Murillo (1993, 1994) con preescolares entre cinco años y medio y seis años. Sus resultados son extraídos a partir de

estímulos visuales (láminas) y de preguntas abiertas como: *¿Qué es esto?* y *¿Qué otras (otros) conoces?* El tiempo de respuesta también se limitó a tres minutos, con la diferencia de que solo abarcó seis de los dieciséis centros de interés y no todos se encuentran en los dieciséis tradicionales. Ya para 1999 se logró conocer el inventario de léxico disponible recopilado por Sánchez y Murillo a partir de entrevistas a 108 niños que acudían a centros educativos públicos y privados. Para tal efecto, se amplió la cantidad de centros de interés a diez: cuerpo, alimentos, vestido, familia, juegos y juguetes, comunidad, medios de transporte, medios de comunicación, animales, y profesiones y oficios. En el 2006, estos autores publicaron los inventarios de léxico disponible definitivos y ampliaron la muestra del estudio a 216 preescolares.

Algunos investigadores han concretado sus estudios con la publicación de diccionarios. Entre ellos se pueden mencionar los de Prado, Galloso y Vázquez (2006) y Prado y Galloso (2008) que, sumados al diccionario de léxico disponible de nivel preuniversitario de los alumnos de Huelva, conforman un legado que permite valorar y conocer la disponibilidad léxica de la provincia onubense tanto en sus estudios formativos obligatorios, como en la etapa previa a la universidad.

Cepeda, Granada y Pomes (2014), por su parte, analizaron los datos de 51 escolares (34 niños y 17 niñas) chilenos de primero de básico, de un centro de enseñanza privada de nivel medio de la ciudad de Talca. Esta investigación incluyó once centros de interés del proyecto panhispánico: *Partes del cuerpo, Ropa y calzado, Alimentos y bebidas, Medios de transporte, Animales, Juguetes, Ciudad, Casa, Escuela, Profesiones y Colores*. Cada estudiante tenía dos minutos y el entrevistador anotaba las palabras que expresaban.

En los últimos 5 años, sobresalen en España cuatro investigaciones. La primera, *A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de educación primaria*, fue desarrollada en la ciudad de Valencia por María Begoña Gómez Devís (2019); participaron 55 escolares: 25 niños y 30 niñas bilingües que cursaban primer grado de primaria, procedentes de distintas escuelas públicas. Las variables que consideraron los autores fueron el sexo, nivel sociocultural de los padres, lugar de residencia y lengua habitual (castellano-catalán de Valencia).

En cuanto a los centros de interés observados fueron once y coincidieron con la

investigación chilena y, de la misma forma que en las dos contribuciones anteriores, el escolar contó con dos minutos para contestar oralmente. Los entrevistadores fueron personas conocidas para los estudiantes y a diferencia de los estudios que le preceden, en la prueba no se anotó nada, sino que la sesión fue grabada. Un aspecto específico de la investigación valenciana fue que los encuestados solo pudieron recibir algún tipo de ayuda, si la necesitaban, una vez superaran el primer minuto del tiempo asignado. (Gómez Devís, 2019, p.171).

La segunda investigación, de José Antonio Samper Padilla, Clara Hernández y Marta Samper Hernández (2019,2020), titulada *Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica*, abordó la disponibilidad léxica de 40 escolares de primer grado, en la isla de Las Palmas de Gran Canaria, mediante una prueba de dos minutos por centro de interés. Igual al caso chileno, el entrevistador anotaba las palabras que los niños mencionaban, pero tal como lo expresan los autores: “*hubo que favorecer la continuidad de las respuestas con algún estímulo adicional del tipo: ¿Qué ropa usas cuando hace calor o cuando hace frío? ¿Cuál es tu comida preferida?*” (Samper Padilla, Hernández y Samper Hernández, 2019, p.145).

Las variables sociales de la muestra fueron el sexo, nivel sociocultural de los padres y el tipo de centro (público o privado/concertado). En cuanto a los centros de interés investigados, se redujeron solo a cinco: *Ropa, Alimentos y bebidas, Escuela, Animales y Colores*.

El tercer estudio *Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil* (2021), también de Gómez Devís, compara los resultados de índole cuantitativa obtenidos en España (Gran Canaria y Valencia) y Chile (Talca), y se aborda el análisis de las relaciones asociativas generadas en los inventarios de léxico disponible.

En el caso de Gran Canaria y Valencia son relativamente altos los promedios de respuesta de estos niños de solo 6 años, mientras que los chilenos puntúan siempre por debajo. Como era de esperar por los resultados de otros trabajos previos con grupos de estudiantes de mayor edad, es el estímulo *Los Animales* el que acumula mayor número de respuestas en las tres muestras, seguido del centro *Alimentos y bebidas* que obtiene, como

es frecuente, promedios más altos que *La ropa* y *La escuela*. (Gómez Devís, 2021, p.175).

Como resultado, el comportamiento de esta población se corresponde con el mostrado por la mayoría de los varones en los estudios preuniversitarios, al presentar en el estímulo *Los animales* el número de respuestas más elevado. En este sentido, Samper Padilla y Samper Hernández (2006, p.p.30-31) determinaron unos promedios que oscilan entre las 26.9 y las 27.6 unidades para este estímulo; el más alto de los 16 centros de interés. Asimismo, el campo *Los alimentos y bebidas* suele ocupar el segundo lugar con unas medias generales que fluctúan entre las 25,5 y las 26,2 unidades. Por último, en cuanto a *La ropa*, que siempre es uno de los centros que visibiliza la distinción entre mujeres y hombres, siendo las primeras las que muestran mejores resultados, en esta ocasión no es tan evidente. (Gómez Devís, 2021, p.176).

El cuarto estudio, titulado *Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años*, de Gómez Devís., Cepeda Guerra y Herranz-Llácer, (2023), indagó la organización del lexicón mental de los escolares de seis años. A partir de un corpus de léxico disponible, que reúne el repertorio de 106 estudiantes, entre niños y niñas, de ambos lados del Atlántico (España y Chile), en relación con su procedencia, por un lado, de Valencia (España), con una representación de 51.9 % (55) y, por otro, de Talca (Chile), con un total de 51 menores (48.11 %). Todos eran alumnos de primer curso de primaria o básica en centros escolares públicos. Sobre el sexo/género de los encuestados, la muestra de Valencia la conformaron 30 niñas (54.5 %) y 25 niños (45.5 %), mientras que en Talca la distribución fue de 17 (33.3 %) y 34 (66.7 %), respectivamente; la muestra general fue de 47 niñas (44.3 %) y 59 niños (55.7 %).

Se analizaron, tanto las unidades activadas en el centro de interés *Partes del cuerpo*, como las relaciones que se establecen entre ellas mediante la visualización de redes asociativas. Interesa, a la luz de la representación que entrega el programa *DispoGrafo*, describir la organización cognitiva de los materiales léxicos disponibles, en cuanto a qué tipos de relaciones son las de mayor profusión entre las unidades que conforman el repertorio disponible, así como descubrir semejanzas o diferencias entre los subgrupos de escolares (mecanismos de activación del léxico disponible, rendimiento y progresión).

1.3. Los centros de interés: fuente para la recolección de datos

Un elemento fundamental en este tipo de investigaciones es el concepto de *centros de interés*, propuesto desde sus inicios por Gougenheim, Michéa, Rivence y Sauvageot en 1964; definido como las *distintas secciones que abarcan el vocabulario básico de una comunidad de habla*.

Sobre este tema, el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPhDL), coordinado desde la Universidad de Salamanca por Borrego Nieto, Bartol Hernández, Fernández Juncal y Hernández Muñoz, cuyos presupuestos metodológicos servirán de base a la presente investigación, retoma la noción y clases de centros de interés propuesta por Gougenheim y otros, a saber:

- 1- *Las partes del cuerpo*
 - 2- *La ropa (sin importar que sea ropa de hombre o de mujer)*
 - 3- *La casa (sin los muebles)*
 - 4- *Los muebles de la casa*
 - 5- *Los alimentos y las bebidas en las comidas (todas las comidas del día)*
 - 6- *Los objetos colocados sobre la mesa que se utilizan para todas las comidas del día*
 - 7- *La cocina, sus muebles y los utensilios que en ella se encuentran*
 - 8- *La escuela, sus muebles y su material escolar*
 - 9- *La calefacción y la iluminación*
 - 10- *La ciudad*
 - 11- *El campo*
 - 12- *Los medios de transporte*
 - 13- *Los trabajos del pueblo y del jardín*
 - 14- *Los animales*
 - 15- *Los juegos y las distracciones.*
 - 16- *Los oficios (los diferentes oficios y no nombres que se refieren a un solo oficio).*
- (Gougenheim y otros, 1964, p.p. 152-153).

Teniendo en cuenta la edad y nivel escolar con el que se trabajará en este estudio, como se explicará más adelante, se han seleccionado solo diez:

- (01) *Las partes del cuerpo*
- (02) *La ropa*
- (03) *La casa*
- (04) *Los alimentos y bebidas*
- (05) *La escuela: muebles y material escolar*
- (06) *La ciudad*
- (07) *El campo*
- (08) *Los medios de transporte*
- (09) *Los animales*
- (10) *Los juegos y distracciones*

La selección de estos centros de interés obedece a tres factores:

1. **Edad y nivel de los estudiantes:** los escolares apenas están iniciando el proceso de lectoescritura, por lo que se deben abordar temas que les sean comunes, tanto a su madurez mental como léxica. De igual manera, deben tenerse en cuenta aquellas palabras que puedan expresarse, tanto de manera oral como escrita y que sean usuales en su entorno familiar.
2. **Clases virtuales:** debido a que en los años 2020 y 2021 las clases virtuales predominaron en nuestro país, a causa de la pandemia del Covid-19, el desarrollo del léxico oral y escrito estuvo, en su gran mayoría, a cargo de los padres y acudientes. En otras palabras, en estos años no hubo un contacto directo con el entorno escolar ni con las orientaciones presenciales que regularmente ofrecen los docentes.
3. **Criterio curricular:** se refiere a los contenidos que los docentes desarrollan con los estudiantes, desde los niveles iniciales de escolaridad, los cuales buscan una relación directa entre el hogar, la escuela y la sociedad.

La Ley 47 Orgánica de Educación de Panamá, en el Capítulo II, Artículo 295 señala que el currículo es resultado de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo. El diseño curricular debe responder a una concepción integral de educación y en proceso de cambio permanente. (Ministerio de Educación, 2006, p.107).

Es decir que los contenidos que se desarrollan en las aulas de clases, en los niveles iniciales de escolaridad, abordan temas que refuerzan la competencia comunicativa, lógico-matemática, científica, ciudadana, tecnológica, creativa; entre otras, habilidades y otros ámbitos que se articulan con los centros de interés seleccionados.

2. Importancia y justificación

El concepto de léxico disponible puede ser definido como aquella palabra que «sin ser particularmente frecuente, está siempre lista para ser empleada y viene inmediatamente y naturalmente a la mente en el momento en que se tiene necesidad de ella» (Michéa, 1953, p.310).

Debido a la importancia del léxico en el fortalecimiento de las competencias comunicativas y lingüísticas en los seres humanos, especialmente en los niños, surge el interés por indagar cuál es la disponibilidad léxica de escolares de primer grado en una muestra de escuelas urbanas y rurales. Sobre el tema, Valencia (1997) considera que es al ampliar su vocabulario que el niño extiende también su dominio sobre el entorno y, paulatinamente, va ensanchando su horizonte vivencial. (Valencia, 1997, p.197).

Los estudios en este ámbito son de gran importancia para la planificación de la enseñanza del idioma español, pues proporcionan el vocabulario usual del habla de un sector estudiantil en situaciones concretas de enunciación. Todos los aportes que se han hecho al respecto han perseguido conocer la disponibilidad léxica en jóvenes y adultos y, en menor medida, en niños de etapas iniciales de escolarización.

Esta investigación pretende determinar y comparar la disponibilidad léxica en escolares de 1.^{er} grado en una muestra de cuatro centros educativos oficiales de la ciudad

de Panamá: 2 de áreas urbanas y 2 de áreas rurales, en el año lectivo 2023, es decir, dos escenarios distintos, con situaciones y características diversas y en una etapa en donde el estudiante inicia su proceso de lectoescritura. Asimismo, se tendrán en cuenta las variables *sexo* (masculino / femenino), *ubicación de la escuela* (urbana / rural) y *registro de las respuestas* (escrito / oral).

En consecuencia, se contará con un diagnóstico que facilite a los maestros saber cuál es la disponibilidad léxica que presentan los estudiantes de áreas urbanas y rurales, de tal forma que se valoren los conocimientos lingüísticos que poseen.

3. Planteamiento del tema

Los estudios de disponibilidad léxica señalan el vocabulario específico que un hablante utiliza en una situación comunicativa; de allí su importancia para el fortalecimiento de la enseñanza estructurada del vocabulario.

El interés primordial de este estudio radica en el hecho de que la utilización de las variables, antes señaladas, permitirán identificar el comportamiento de la disponibilidad léxica de los escolares y alertar a las autoridades educativas competentes, según los resultados encontrados, acerca de posibles estrategias y programas de trabajo.

De esta manera, el estudio en cuestión incluirá escolares de 1.^{er} grado, nivel en donde se inicia el proceso de lectoescritura que ha sido precedido por la etapa preescolar y en la que los estudiantes han recibido orientaciones para el desarrollo de habilidades en su expresión oral y los primeros trazos de escritura. Por esta razón, conocer cuál es la disponibilidad léxica que ellos poseen servirá como diagnóstico para indagar el vocabulario que se procesa en su lexicón mental, su forma de expresión y sus diferentes significados.

Confirma nuestro interés saber que investigaciones similares han destacado tanto el hecho de que un eje fundamental en el aprendizaje de las lenguas es el factor lexical y sin este componente es imposible pensar en procesos comunicativos eficientes, como en la idea de que la adquisición léxica es un proceso complejo en el que se ponen en juego también variables como el ambiente donde se desenvuelven los sujetos. (Palapanidi, 2012, p.187).

4. Objetivos de la investigación

4.1.Objetivos generales

- 4.1.1. Establecer el léxico disponible que poseen los escolares de 1.^{er} grado en una muestra de escuelas oficiales urbanas y rurales de la ciudad de Panamá, año lectivo 2023.
- 4.1.2. Determinar los valores de los indicadores relacionados con el sexo (masculino / femenino), área de ubicación de la escuela (urbana / rural) y registro de las respuestas (escrito / oral).
- 4.1.3. Comparar la disponibilidad léxica que poseen los escolares de 1.^{er} grado en una muestra de centros educativos oficiales urbanos y rurales de la ciudad de Panamá, año lectivo 2023, atendiendo a las variables de sexo, tipo de escuela (urbana/rural) y respuesta de los estudiantes en los registros escrito y oral.

4.2.Objetivos específicos

- 4.2.1. Describir y caracterizar los resultados de la disponibilidad léxica de los escolares de 1.^{er} grado en la muestra de escuelas seleccionada, de acuerdo con los centros de interés elegidos para el estudio.
- 4.2.2. Describir los vocablos que predominan en el léxico de los escolares de 1.^{er} grado, teniendo en cuenta sexo (femenino/masculino), el área de ubicación de la escuela (urbana/rural) y el registro de las respuestas (escrito/oral).
- 4.2.3. Determinar la correspondencia entre las palabras que utilizan los escolares de 1.^{er} grado en la muestra de escuelas seleccionada, según los diez (10) centros de interés elegidos, con el vocabulario presente en el libro de Español de este nivel.
- 4.2.4. Comparar la producción oral y escrita de los escolares de 1.^{er} grado en la muestra de centros educativos seleccionada.

5. Preguntas del estudio

- *¿Cuáles son los índices de disponibilidad léxica de las palabras que dominan los escolares panameños de 1.º grado en la muestra de las escuelas urbanas y rurales intervenidas?*
- *¿Cuáles son los índices de disponibilidad léxica de las palabras que se destacan entre los escolares de 1.º grado, según el sexo?*
- *¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre el dominio léxico que poseen los escolares de 1.º grado, según el área donde están ubicados (urbana/ rural)?*
- *¿Cuál es el dominio léxico escrito y oral que poseen los escolares de 1.º grado en centros educativos oficiales urbanos y rurales seleccionados?*

6. Hipótesis de la investigación

Frente a las preguntas señaladas en esta investigación, las hipótesis que se plantean son las siguientes:

- *Los índices de disponibilidad léxica de las palabras que poseen los escolares panameños de 1.º grado en la muestra de las escuelas urbanas y rurales intervenidas son bajos.*
- *Las niñas poseen mayor dominio léxico que los niños.*
- *Los escolares de zonas urbanas demuestran mayor dominio léxico, en comparación con los de áreas rurales.*
- *Los escolares muestran mayor dominio léxico en el registro oral que en el escrito, según cada uno de los centros de interés.*

7. Organización de los capítulos

La información relacionada con este estudio está dividida en cuatro capítulos. El

primero, esencialmente *teórico*, describe el estado de la cuestión, es decir, los principios relacionados con la disponibilidad léxica, se definen algunos términos importantes para la comprensión del tema, el carácter interdisciplinario que posee, su relación con la Psicolingüística y algunas teorías sobre la organización mental.

El segundo capítulo describe la *enseñanza del español en escolares panameños de primer grado y desarrolla los aportes de la disponibilidad léxica como recurso para el aprendizaje de la lengua en escolares de este nivel*. Aborda todo lo relacionado con el vocabulario infantil, el léxico en la educación infantil, algunas tendencias pedagógicas y proyectos; así como programas educativos panameños actuales para fortalecer el proceso de lectoescritura y el léxico en los escolares; el currículo de Español en primer grado y la evaluación del léxico.

El tercero, con una perspectiva *metodológica*, toma en cuenta los siguientes aspectos: tipo de estudio, las características de la población y muestra, los centros de interés seleccionados como estímulos para la disponibilidad léxica, los criterios generales para la edición de los datos, la tabulación y análisis de los resultados, las herramientas estadísticas que se utilizan y se enfatiza en la información que brinda la herramienta *LexPro*, en cuanto al índice de disponibilidad léxica, frecuencia, porcentaje de aparición, número de palabras, número de vocablos, promedio por informantes, índice de cohesión, frecuencia acumulada y la relación de grupos léxicos, mediante nodos y aristas.

De igual manera, se incorpora en este capítulo la validación cuantitativa y cualitativa del instrumento ***DISLEXPA_1º***, diseñado por el maestrante, como un diagnóstico previo a la aplicación final del mismo en las escuelas seleccionadas.

Finalmente, en el cuarto capítulo tiene lugar la *presentación y análisis de los resultados*. Se examinan las variables de la investigación y el análisis cuantitativo de la muestra, según el sitio digital *LexPro*, en cuanto al total de palabras (*tokens*), vocablos (*types*), promedio por informante (*token average*), índice de cohesión, índice de disponibilidad, frecuencia relativa, porcentaje de aparición y la relación léxica, mediante grafos (*nodos y aristas*). El estudio culmina con las conclusiones, recomendaciones (con una propuesta de mejora sobre el tema) y los anexos.

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN: PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA

Sentimos que nuestro conocimiento de cómo usar una palabra está entrelazado inextricablemente con nuestro conocimiento de cómo usar otras muchas palabras. Esto es verdad hasta cierto punto: no implica que, para saber usar una palabra, debemos saber cómo usar todas las palabras, ni que debemos saber cómo usar las otras palabras en la misma medida en sabemos cómo usar la palabra original. (Marconi, 2000, p.71).

1.1. Conceptos y definiciones preliminares: hacia la comprensión de la disponibilidad léxica

La disponibilidad léxica es un campo que ha ofrecido múltiples aportes al ámbito de la lingüística y se ha convertido en un importante pilar para guiar estudios, a nivel mundial, con la finalidad de analizar el léxico que los hablantes utilizan en determinadas situaciones comunicativas. Sin embargo, para comprender el alcance de estos avances se requiere del dominio de los conceptos definidos a continuación.

1.1.1. Lenguaje y universo léxico: bases psicológicas y neurológicas del léxico

El lenguaje es considerado un proceso inherente al desarrollo de los seres humanos. A medida que crecen, también crece este sistema y todos los factores que giran en torno a él, es decir, avanza su caudal léxico.

El *Diccionario de la Lengua Española* (2023) ofrece algunas definiciones sobre el término *lenguaje*: 1) Facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos. 2) Lengua (sistema de comunicación verbal). 3) Manera de expresarse. 4) Estilo y modo de hablar de cada persona en particular. 5) Conjunto de señales que dan a entender algo. 6) Código de signos. 7) Conjunto de signos y reglas que permite la comunicación con una computadora.

En otras palabras, el lenguaje es el conjunto de estrategias que una persona utiliza

para comunicarse, ya que, desde el momento de su nacimiento, establece una actividad de relación con el mundo que lo rodea. El léxico es imprescindible, ya que es el que nos ayuda a expresar, de manera oral y escrita, nuestras ideas y pensamientos.

Así, este conjunto de vocablos se convierte en pieza clave, pues no solo es la facultad más representativa del acto comunicativo, sino que permite la realización de estudios lingüísticos. Por lo tanto, el aprendizaje del léxico resulta fundamental, entre otras cosas, porque simboliza también la carga cultural colectiva de la comunidad de habla que identifica y define. (Bartolo y Martín, 2010, en Alemán, 2020, p.1).

En el caso concreto del léxico, el conjunto de elementos adquiridos y listos para ser utilizados deben estar organizados de alguna manera en la mente de los hablantes en general y de los niños de niveles educativos básicos o primarios en particular. Se ha comprobado que la comunidad científica acepta que las representaciones del lenguaje pueden dividirse en la información léxica o basada en la forma (componentes fonológico, morfológico y ortográfico) y la información semántica (rasgos de la definición semántica de la palabra con los asociados más comunes). (Hunt y Ellis, 2004, en Gómez Devís, 2019, p.166).

Dicho esto, resulta claro comprender que, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los escolares, un aporte sustancial a su léxico es la identificación de categorías de percepción del discurso y de secuencias de vocablos concretos, con las respectivas probabilidades de aparición en el discurso. (Ellis, 2011, p.48, en Gómez Devís, 2019, p.166).

Indiscutiblemente, el lenguaje implica, por parte del hablante, el desarrollo de las competencias fonológicas, morfosintácticas, semánticas, pragmáticas y discursivas; sin embargo, el objetivo de esta investigación es indagar, en particular, la disponibilidad léxica que forma parte del desarrollo semántico y que, a su vez, es un área de la competencia lingüística.

1.1.1.1.El lexicon mental

El origen de las representaciones mentales, los procesos que se requieren y su

producción constituyen uno de los grandes temas que aborda la Psicolingüística. El conjunto de conocimientos sobre el lenguaje, específicamente, el que tiene como referencia al léxico, ha sido denominado lexicón mental y queda definido como un almacén de palabras (representaciones mentales) que contiene la información semántica o conceptual, la información sintáctica y las unidades léxicas. (Aitchison, 1994, citado en Díaz Padilla, 2019, p.p.34-35).

Marslen-Wilson (1998) considera al lexicón mental como el centro de integración de todos los procesos del lenguaje, ya que contiene las unidades abstractas que median entre la información acústico-fonética y la interpretación semántica y sintáctica. (Marslen-Wilson, 1998, citado en Díaz Padilla, 2019, p.35).

En este sentido, el lexicón mental es el conjunto de unidades léxicas que un hablante es capaz de reconocer y/o es capaz de utilizar en mensajes orales o escritos. Katamba (1994) lo define como el diccionario en la mente del hablante. Por otra parte, para el modelo teórico generativista (Chomsky, 1995; Baralo, 1997), este conocimiento aparece dotado de una estructura interna compleja, capaz de regir una amplia variedad de fenómenos. Es, entonces, un conjunto de elementos léxicos que constituyen unidades de la sintaxis; en otras palabras, es una capacidad constituida por elementos sustantivos o formantes, que metafóricamente podríamos denominar *el almacén o diccionario del léxico*; por elementos relacionales o reglas que, probablemente, actúan de manera semejante al sistema computacional de la sintaxis; y, posiblemente, por principios abstractos que rigen la forma y funcionamiento de esas reglas. (Gómez Devís, 2004, p.48).

Un tema de gran relevancia para la didáctica es la organización, en edades tempranas, del lexicón mental. Este puede concebirse como una estructura interna de palabras conectadas mediante redes, en donde hay una jerarquía de elementos típicos y categorías básicas. Gómez Devís (2019) considera a la memoria semántica de los hablantes como un almacén del significado de las palabras —elementos o unidades— organizado y estructurado mediante redes, en el que estas últimas se articulan bajo criterios de asociación y conexión entre los elementos, activándose o desactivándose de manera encadenada. (Gómez Devís, 2019, p.166).

1.1.1.2.El léxico: conceptualización y generalidades

El Diccionario de la Lengua Española (2023) registra *léxico* en cinco acepciones: 1) Perteneciente o relativo al léxico (vocabulario de un idioma o región). 2) Que expresa contenidos o conceptos propios del léxico, por oposición a los característicos de la gramática. 3) Diccionario de una lengua. 4) Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc. 5) Conjunto de voces, modismos y giros característicos de un autor o de una obra.

Para Luis Fernando Lara (2006), el léxico se manifiesta cuando se piensa en las unidades verbales denominadas palabras y la memoria permite recordar muchas de ellas. Así, por ejemplo, pensamos en el vocablo *gato* y vienen a nuestra mente otros con los que hablamos de los animales domésticos, como *perro, caballo, burro, gallina, cabra*, etc., ese conjunto forma un léxico. (Lara, 2006, p.143). Esta idea representaría el principio de asociación expuesto anteriormente. Sin embargo, también es necesario señalar que las diversas relaciones que se dan entre esos vocablos escapan a un único encadenamiento lógico-semántico. Así lo advierte López Chávez (2003) cuando sostiene que una palabra no trae consigo necesariamente a otra, es decir, que no siempre decir 'lápiz' lleva al informante a decir 'cuaderno'. (López Chávez, 2003, citado en Velarde, 2014, p.22).

El dominio del léxico favorece conocer el contexto que rodea a las personas, comunicarse y diferenciar elementos lingüísticos a partir de sus características y jerarquizaciones esenciales. Esto quiere decir que el ambiente en que se desenvuelve la vida del hombre se ve reflejado en la expresión lingüística, y la aparición de nuevos elementos en el entorno habitual dará lugar a nuevas lexías para designarlos. (Dalurzo y González, 2010, p.283).

En definitiva, el léxico constituye el conjunto de palabras que una persona guarda en su mente y la manera cómo, cuándo y por qué las utiliza, según las situaciones del entorno; constituye un factor determinante e indispensable en su proceso de comunicación y en la puesta en práctica de las competencias lingüísticas. En el ámbito educativo, sobre todo en los primeros grados, se convierte en una destreza importante, ya que es la base para

la adquisición de dominios posteriores, entre ellos, la disponibilidad léxica.

1.1.1.3.El léxico en la comunicación y su importancia en el ámbito educativo

Ya se ha expresado que el léxico forma parte esencial en la vida de los individuos y es precisamente ese deseo y necesidad de intercambiar ideas con los demás lo que hace posible el proceso de la comunicación.

Valencia (2010) considera que las comunidades humanas se apropian de los objetos y construyen lingüísticamente su cosmovisión del mundo. El léxico de una persona está ligado a sus conocimientos, a sus sensaciones y emociones; la realidad y el mundo aparecen en el texto fundamentalmente por medio del léxico. (Valencia, 2010, p.43). Consecuentemente, la función del léxico se identifica como el agente que permite la expresión del saber en la comunicación; al hablar y al escribir, es el transmisor de información en un sentido amplio, el elemento fundamental en el acceso al conocimiento. (Chomsky,1998, citado en Dalurzo y González, 2010, p.284).

Sin embargo, diariamente se observan en las aulas de clases panameñas, especialmente en los niveles iniciales, problemas de expresión oral y escrita, comprensión lectora, redacción; entre otros, los cuales están relacionados con el dominio del léxico. El uso correcto del lenguaje y sus distintos elementos, factores y manifestaciones es un tema que preocupa a las autoridades y a toda la comunidad educativa: directores de escuelas, personal administrativo, docentes y padres de familia, y a pesar de que se elaboran diagnósticos, se capacitan a docentes y se monitorea su labor, las debilidades en estas áreas son evidentes.

Así como se ha indicado, el enriquecimiento del vocabulario facilita la comprensión y producción textual y, con ello, la comunicación. (Dalurzo y González, 2003, p.105). De allí que la concepción del idioma como instrumento de comunicación, base orientadora de la enseñanza del español [...], enfatiza la importancia de desarrollar en el individuo, de igual manera, la mejor expresión y la más adecuada recepción. (Rojas, 1994, citada en

Vega Castro, 2006, p.173).

En conclusión, es importante destacar que las propuestas de enseñanza deben tener muy presente la necesidad de alcanzar el dominio de un vocabulario útil, que responda a las necesidades de los hablantes y, en este caso, de los estudiantes, en diversos contextos sociales y culturales. Causalmente, es primordial “descubrir” el léxico dominado, oído, leído y usado por el estudiantado, tanto cuantitativa como cualitativamente, porque la lengua es el medio por el cual el sujeto adquiere los contenidos de su currículo educacional y las formas culturales de su sociedad. (Echeverría y Valencia, 1999, p.9).

1.1.1.4.La competencia léxica: base de la producción y comprensión oral y escrita

Uno de los aspectos más significativos para el ser humano es la información que posee en la memoria. Esta capacidad forma parte de su competencia lingüística, que se manifiesta en el uso de palabras empleadas para expresar ideas, nociones, sentimientos, para entablar comunicación y establecer relaciones interpersonales desarrolladas e interactuadas en forma oral, escrita, gráfica o por señas; o sea, *el lenguaje*.

A la luz de estas consideraciones, la lengua se concibe como un objeto de estudio multidisciplinar muy complejo, dadas las múltiples perspectivas desde las cuales puede ser abordada. (Lamus, 2015, p.19).

Diego Marconi (2000) señala que aquello que se entiende como competencia léxica es la capacidad que poseen los hablantes para usar las palabras de una lengua y en la que es posible identificar dos subcomponentes: la *competencia inferencial*, es decir, el acceso a la red de conexiones que una palabra tiene con el resto de las palabras, y la *competencia referencial*, determinada por la capacidad del hablante para proyectar las palabras en el mundo real, o sea, ser capaz de nombrar objetos y aplicar dichas palabras a sus referentes. (Velarde Inzunza, 2014, p.20).

En esta misma línea, Vega Castro (2006) considera que la competencia léxica que posee un individuo le permite desarrollar algunas habilidades tales como la interpretación,

comprensión y emisión de la lengua en forma oral o escrita y, en consecuencia, es capaz de enfrentar las situaciones comunicativas que se le presenten. Dicha competencia se concibe como el manejo correcto y adecuado de la estructura y funcionamiento del sistema léxico de la lengua, es el dominio de todas las características y funciones de las unidades léxicas, género, número, modos y tiempos. (Vega Castro, 2006, p.75).

Las habilidades descritas anteriormente, relacionadas con el dominio de la competencia léxica, coinciden con los fines y objetivos de la Ley 47 Orgánica de Educación de Panamá de 1946 y con las competencias que se pretenden desarrollar en los escolares, mediante los programas de estudio en primer grado.

El artículo 301 de esta Ley señala que el Ministerio de Educación deberá fomentar, primordialmente en los primeros grados de enseñanza, la asimilación de los valores que constituyen la nacionalidad y la identidad cultural, las destrezas fundamentales de lectoescritura y cálculo aritmético [...] (Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, 1946, p.109).

El programa de estudio de la educación básica general, etapa de la cual forman parte los estudiantes de primer grado, establece como uno sus los objetivos:

b-Garantizar que la población estudiantil alcance el dominio de los sistemas esenciales de comunicación oral, escrita y de otros lenguajes simbólicos y gestuales; que sean capaces de aplicar el razonamiento lógico-matemático en identificación, formulación y solución de problemas relacionados con la vida cotidiana, adquiriendo las habilidades necesarias para aprender por sí mismos. (Programa de Estudio de Primer grado, 2014, p. 3).

De igual manera, este documento describe las ocho competencias que el estudiante debe lograr durante sus estudios y sitúa en primer lugar la competencia comunicativa:

Competencia 1: Comunicativa

Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento; además de la organización y autorrealización del pensamiento, las emociones y la conducta necesarios para mejorar la interacción comunicativa dentro del entorno social. (Programa de Estudio de la Educación Básica General, Primer grado, 2014, p.p. 1-15).

También señala los rasgos del perfil para cada competencia, en este caso, la comunicativa:

Rasgos del perfil por competencia

1. Emplea el lenguaje verbal, no verbal y escrito para comunicar hechos, sucesos, ideas, pensamientos, sentimientos en situaciones del entorno mediante su idioma materno, oficial y otros.
2. Comprende, analiza e interpreta lo que se le comunica.
3. Comunica de manera oral, escrita, visual y gestual, sus ideas con claridad y fluidez en diferentes contextos.
4. Desarrolla el hábito de la lectura para el enriquecimiento personal, cultural y profesional.
5. Demuestra capacidad para la comunicación verbal y no verbal y mixta, la abstracción, la síntesis y la toma de decisiones.
6. Aplica normas de gramática y comunicación para expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y hechos.
7. Aplica técnicas para la elaboración y presentación de informes. (Programa de Estudio de la Educación Básica General, Primer grado, 2014, p.p.1-15).

En la descripción del Área 1, *Comunicación oral y escrita*, del programa de estudio de la asignatura de Español se plantea:

Comunicación oral y escrita:

El fenómeno de la comunicación oral y escrita posibilita la interrelación entre las personas, y facilita el funcionamiento de la sociedad; ya que es una necesidad vital de los seres humanos. De igual manera, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, y a que el niño y la niña se conviertan en mejores usuarios (as) de la lengua dentro y fuera del aula.

Los docentes promoverán situaciones en el aula que permitan a los estudiantes expresarse en forma oral sobre distintos temas, por medio de diversos actos comunicativos. En consecuencia, es necesario que los niños aprendan a escuchar, ya que esta habilidad es básica para el logro de los otros aspectos del lenguaje que condicionan a las relaciones humanas: pensar y hablar correctamente. (Programa de Estudio de la Educación Básica General, Primer grado, 2014, p.p. 1-15).

Los objetivos de grado correspondientes a este nivel son:

- Demostrar habilidad para expresar y comprender ideas, pensamientos y sentimientos a través del lenguaje.
- Desarrollar a través de relatos, la habilidad para escuchar e interpretar el lenguaje y las normas elementales del intercambio oral.
- Leer textos en voz alta, empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuado al contenido.
- Desarrollar la habilidad de autocorrección del lenguaje.
- Desarrollar la creatividad, elaborando escritos sencillos y de interés.
- Desarrollar las capacidades creativas y expresivas para generar mensajes propios.
- Relacionar aspectos gramaticales básicos para la redacción de escritos sencillos.
- Interpretar textos sencillos relacionados con la edad e intereses.
- Leer, interpretar y representar textos sencillos de interés, relacionados con el entorno social. (Programa de Estudio de la Educación Básica General, Primer grado, 2014, p.36).

Finalmente, este programa establece los objetivos de aprendizaje del Área 1: *Comunicación oral y escrita*, para este grado:

- Aplica las normas y elementos de la lengua en su comunicación verbal, no verbal y mixta al expresar hechos, sucesos, ideas, pensamientos, sentimientos en las actividades diarias.
- Expresa sus ideas y pensamientos con claridad, coherencia y precisión en las actividades cotidianas para fortalecer la interacción comunicativa.
- Interpreta mensajes provenientes de medios de comunicación, con el fin de interactuar con seguridad en su entorno.
- Considera el uso de los códigos fonéticos y grafemáticos en la construcción de palabras, para utilizarlas en su comunicación oral y escrita en el entorno. (Programa de Estudio de la Educación Básica General, Primer grado, 2014, p.36).

No cabe duda de que el tema de disponibilidad léxica es importante en los actuales y posteriores aprendizajes de los escolares de primer grado, en otras palabras, que el dominio de esta destreza fortalece la adquisición de las competencias comunicativas en los siguientes grados de escolaridad.

Es aquí donde cobra gran relevancia el aprendizaje de la lengua en los niveles iniciales, ya que depende, en gran medida, de que la competencia léxica sea adquirida y

desarrollada de manera eficiente desde el aula. Para Dalurzo y González (2010) es la escuela la que debe programar actividades que fomenten el desarrollo del lenguaje y posibiliten su incremento; esta institución debe asumir el papel central del desarrollo del capital léxico en la comunicación humana y abordarlo como una tarea fundamental en cada una de las ramas del saber. (Dalurzo y González, 2010, p. 281).

López Morales (1983) señala, al respecto, que se cree necesario estudiar ese saber lingüístico internalizado de todo hablante oyente en un ambiente escolar, ya que da cuenta de los conocimientos que los alumnos poseen sobre la realidad extralingüística. Dentro del marco educativo, la producción y comprensión lingüística se logran en función de la carga léxica que una persona posee en su “*archivo mental*”. (López Morales, 1983, p.221).

En conclusión, la competencia léxica es, por tanto, la habilidad y capacidad para reconocer y utilizar las palabras de una lengua, en cualquiera de sus múltiples niveles: *fónico* —¿cómo se pronuncia o suena una palabra? —, *morfológico* —¿de qué partes o estructuras consta? —, *sintáctico* —¿qué funciones gramaticales puede cumplir en relación a la estructura en la que aparece? —, *semántico* —¿qué significado ofrece la palabra en función de los posibles contextos? —, real lexical —asociaciones, expresiones idiomáticas, frases hechas... (Aleman, 2020, p. 19).

1.1.2. El vocabulario: recurso indispensable para la disponibilidad léxica y para el aprendizaje

1.1.2.1. Definición

En el ámbito de esta investigación es necesario preguntarse: *¿Qué es el vocabulario?*

El *vocablo* es definido como una unidad de análisis conceptual que tiene una representación en la realidad lingüística. El estudio del vocablo aborda aspectos de selección léxica, tales como la tipicidad, la edad de adquisición de la palabra, la familiaridad del concepto, el prototipo y el significado de la posición de los vocablos que

se han estudiado en otros trabajos. Son aspectos cognitivos inherentes a la estructura léxica y que se utilizan para explicar la complejidad del vocabulario de una lengua. (Pérez Durán, 2019, p.15).

El *vocabulario* se determina como la organización interna de las palabras en el lexicón mental y la forma en que están dispuestas para ser utilizadas cuando la situación comunicativa lo requiere. Este vocabulario es estable y se obtiene cuando se aplican las pruebas de disponibilidad para extraer del interior el vocabulario que las personas conocen y han almacenado en su competencia lingüística. (Pérez Durán, 2019, p.15).

Por otra parte, Alemán (2020) destaca que el vocabulario —vehículo del lenguaje— va a permitir a los niños expresar sus ideas, hacerse —y hacer— preguntas, estructurar sus pensamientos y relacionarse con su entorno más próximo. Estas acciones no solo van a favorecer su desarrollo emocional, afectivo y social, sino que le van a dotar de autonomía para, junto con el desarrollo del lenguaje, ir desarrollando su propia identidad. (Alemán, 2020, p.1).

1.1.2.2.¿Qué involucra dominar el vocabulario?

Dominar el vocabulario de una lengua es un proceso permanente, continuo, sistemático y requiere de la adquisición previa de elementos lingüísticos. Baumann (2008) considera que el vocabulario es uno de los factores que más influye en las funciones básicas del lenguaje: *hablar, escuchar, leer y escribir*. En cuanto a la lectura y su comprensión, se observa que existe una relación estrecha entre la cantidad de vocabulario disponible y la comprensión lectora: los niños con mayor vocabulario comprenden más lo que leen; a su vez, los buenos lectores adquieren un vocabulario más amplio que los lectores menos competentes. (Baumann, 2008, p.89, citado en Díaz Padilla, 2019, p.24).

No es un secreto que una de las deficiencias que presentan nuestros escolares en los grados iniciales, y en los posteriores, es el dominio del léxico y la comprensión lectora. En consecuencia, se considera grave el hecho de que el estudiante con un limitado léxico no manifieste, con efectiva precisión, las referencias de la realidad; su lexicón mental no está en condiciones para lograr una efectiva comprensión lectora, comprensión textual y

análisis crítico de diversos temas, tanto en el área específica de educación, como en aquellos que tienen que ver con la realidad mundial o nacional y también le resulta difícil la producción de frases en su entorno sociocultural. Los resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales revelan tales debilidades.

Ya desde la década de los 70, López Morales (1978) afirmaba que la escuela es la responsable principal (...) del bagaje léxico de sus egresados. Las aulas, pues, están encargadas de que el alumno adquiera: 1) la cantidad necesaria de unidades léxicas y 2) el tipo adecuado de vocabulario. (López Morales, 1978, p.103).

En las aulas de clases panameñas, para cumplir con los contenidos conceptuales que están en los programas de estudio, se exige la utilización de términos básicos manejados por los escolares en determinadas situaciones sociales de desarrollo, tal como se plantea en los objetivos de la educación básica general, en los objetivos de la asignatura de Español y en los objetivos de aprendizaje correspondientes a primer grado, los cuales están relacionados directamente con el desenvolvimiento de los hablantes en su contexto social, ya que la escuela no es la única encargada de la formación de los individuos y su cultura, pero brinda un aporte valioso dentro de la responsabilidad en la formación del léxico de los estudiantes, conjuntamente con otros factores socioeducativos.

1.1.2.3.El vocabulario meta del español

Definitivamente, la enseñanza del español, como asignatura, pretende que sus estudiantes adquieran competencias comunicativas que les permitan desenvolverse dentro de las exigencias del mundo social actual, habilidades que pueden lograrse mediante la enseñanza y el aprendizaje correcto del vocabulario.

Sin embargo, el proceso de selección del vocabulario y la variedad de criterios existentes para enseñar y aprender el español es una tarea que presenta cierta dificultad, en temas curriculares, metodológicos y académicos, debido a sus particularidades. En este sentido, la selección y delimitación de un vocabulario meta puede ser la clave para el fortalecimiento de la programación y el desarrollo de la competencia lingüística.

Tal como lo acotan Hidalgo Gallardo y Rufat (2022), el conocimiento léxico es esencial para el desarrollo de la competencia lingüística de los aprendientes de lenguas en todas las destrezas (Chao y otros, 2000; Alderson, 2005). Diversos estudios defienden que la comprensión de un texto se logra satisfactoriamente solo cuando el aprendiente conoce entre el 95 y el 98 % de las palabras que lo conforman (Nation, 2006; Laufer y Ravenhorst-Kalovski, 2010). Como resultado de estas ideas, la enseñanza del vocabulario debiera considerarse un objetivo primordial en el aula, para cuya consecución es necesario un ejercicio de planificación docente que implica, antes que nada, determinar cuál será el vocabulario que prioritariamente debe aprenderse. (Hidalgo Gallardo y Rufat, 2022, p.4).

Aunque la selección del vocabulario meta continúa siendo un tema sin resolver en la actual enseñanza del español, hecho que provoca que en cada curso o cada manual se trabaje con un vocabulario diferente para los mismos niveles, existe la posibilidad de recurrir a listas de vocabulario frecuente, entre las que destaca la proporcionada por el diccionario de Davies y Davies (2018).

Pero ¿cómo saber cuál es el vocabulario meta que necesita dominar un estudiante? En el ámbito de la enseñanza del inglés, por ejemplo, existen test de diagnóstico estandarizados que informan de las necesidades precisas de los estudiantes (Schmitt, Schmitt y Clapham, 2001), y que además pueden complementarse con el *Productive Vocabulary Levels Test* [Prueba de Niveles de Vocabulario Productivo] (Laufer y Nation, 1999), que proporciona indicaciones sobre el vocabulario productivo del estudiante. En el caso del español, sin embargo, no disponemos de este tipo de test, por esta razón la selección de vocabulario meta debe realizarse forzosamente a priori; sin embargo, sí es posible atender a los intereses particulares de los estudiantes y trabajar con el vocabulario propio de los ámbitos en los que vayan a desenvolverse, aunque esta área constituye solo una parte de los contenidos léxicos que deben considerarse en un grado o curso determinados. (Hidalgo Gallardo y Rufat, 2022, p.4).

De acuerdo con Davies (2005), conocer las 1,000 palabras más frecuentes permite a los aprendientes reconocer entre el 75 y 80 % de todos los lexemas en el español escrito, y hasta el 88 % en el oral; con las 4,000 palabras más frecuentes el aprendiente puede reconocer más del 90 % de las palabras de una conversación, pero necesitaría alrededor de

6,000 para reconocer ese mismo porcentaje en un texto escrito. Los primeros puestos los ocupan palabras gramaticales básicas como *el* o *de*, desde las que se progresa hacia palabras léxicas intermedias, y se tiene también en cuenta la dispersión o alcance de estas, es decir, el hecho de que se extiendan de manera equilibrada a lo largo de todo el corpus y no deban una presencia relevante a un solo tipo de texto o de registro. (Hidalgo Gallardo y Rufat, 2022, p.5).

En conclusión, las ideas expuestas anteriormente demuestran que la *frecuencia* es un criterio decisivo para determinar el vocabulario meta de quienes aprenden español. Sin embargo, se puede percibir que estas listas de vocabulario frecuente presentan dos grandes inconvenientes. Por una parte, no abordan los *bloques léxicos*, con lo que unidades léxicas tan frecuentes no pueden ser indagadas de manera particular. Y, por la otra, no valoran el problema de la *homonimia*, por lo que una palabra que ocupa una posición elevada en la lista podría deber su ventaja a la suma de varios significados; no se contempla, por lo tanto, la posibilidad de que una palabra frecuente tenga sentidos que no son tan frecuentes.

1.1.2.4.Léxico y vocabulario: ¿Qué los diferencia?

A pesar de que estos términos suelen utilizarse como sinónimos, pues están estrechamente relacionados, hay rasgos que los diferencian de manera muy marcada. Entendemos por *léxico* de una lengua el conjunto de unidades léxicas características y específicas que suponen la entrada de toda ampliación de la competencia comunicativa; es el conjunto de todos los vocablos que están a disposición del emisor en un momento determinado.

El *vocabulario*, por su parte, es el conjunto de vocablos efectivamente empleados por el locutor en un acto de habla concreto, según la intención comunicativa; en otras palabras, es el conocimiento de una persona con respecto a una lista de palabras que usa activamente. El vocabulario es un término limitado, ya que cubre solo los significados de las palabras que están bajo el conocimiento de un individuo.

Así, vocabulario es el conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el

discurso-producción y comprensión-(vocabulario activo y pasivo), y léxico es el conjunto de vocablos, lexemas, voces o palabras que integran el sistema de una lengua; este conjunto léxico puede ser parcial, si se trata de léxicos específicos, repertorios sociales, diccionarios terminológicos, etc., cuando se refiere de forma general a una lengua determinada (unidad en la diversidad diatópica, diastrática y diafásica). (Lamus, 2015, p.26).

Frente a estas posturas, se puede concluir que el *léxico* es la información lingüística sobre una palabra específica, mientras que el *vocabulario* es el conocimiento de un individuo sobre las palabras. Léxico es un término más amplio, ya que se refiere a todo el conocimiento sobre una palabra; por otro lado, el vocabulario es un término limitado, ya que alude al conocimiento de una persona sobre algunas palabras. El léxico es más preciso en comparación con el vocabulario. Dicho vocabulario se desarrolla con el tiempo a medida que aumenta el aprendizaje de un individuo y es una herramienta esencial para la comunicación, pues el hombre es un ser social.

1.1.3. La disponibilidad léxica en español: un campo interdisciplinario

Ya se han expuesto los aportes que las investigaciones de disponibilidad léxica ofrecen a la lengua española: múltiples disciplinas seleccionan las contribuciones y resultados que estas ofrecen y la convierten, de esta manera, en una herramienta válida en estudios de carácter sociolingüístico, etnolingüístico, psicolingüístico; entre otros.

En consecuencia, es importante conocer cómo se originaron tales estudios y cuál fue el recorrido de estos valiosos aportes.

1.1.3.1. Génesis y evolución de los estudios de la disponibilidad léxica: las listas de frecuencias léxicas y la enseñanza de la lengua

Michéa (1953), considerado uno de los pioneros en este campo, conceptualiza la disponibilidad léxica como:

Un mot disponible est un mot qui, sans être particulièrement fréquent, est cependant toujours prêt à être employé et se présente immédiatement et naturellement à l'esprit au moment où l'on en a besoin. C'est un mot qui, faisant partie d'associations d'idées usuelles, existe en puissance chez le sujet parlant, dès que ces associations entrent en jeu. [Una palabra disponible es una palabra que, sin ser particularmente frecuente, está siempre lista para ser utilizada y viene a la mente de forma inmediata y natural cuando se la necesita. Es una palabra que, siendo parte de asociaciones de ideas usuales, existe potencialmente en el sujeto hablante, tan pronto como estas asociaciones entran en juego] (Michéa, 1953, p.340).

Luego de conocer la definición de uno de los precursores de la disponibilidad léxica, se explican las contribuciones más significativas relacionadas con este ámbito.

Los recuentos léxicos y el estudio de los vocabularios estadísticos han tenido varias aplicaciones disciplinares y diversos objetivos científicos en las distintas etapas históricas en que se han realizado. En la década de los años veinte se iniciaron estas recopilaciones para el español destinadas especialmente a la enseñanza del español a extranjeros.

La primera evidencia que se conoce es el estudio de Hayward Keniston, *Common words in Spanish [Palabras comunes en español]* (1920), obra que tuvo una segunda versión en 1929, *Spanish Idiom List [Lista de modismos en español]*. Su intención fue establecer un inventario de lengua cotidiana e incluyó obras de teatro, periódicos, revistas, así como cuentos y novelas. La lista incluye 1,322 palabras divididas en ocho secciones, ordenadas por frecuencias. Según señala Keniston, las 185 palabras que aparecen en la primera lista se encuentran al menos en el 80% de los textos estudiados, mientras que las 221 de la octava, aparecen en el 33% de esos textos. (Ávila, 2010, p.164).

Posteriormente, y con una finalidad pedagógica, se crearon también para el inglés listas de frecuencias para uso de los enseñantes (Alvar, 2004, p.20). *Edward Lee Thorndike* (1921) creó una lista de diez mil palabras:

The Teacher's Word Book is an alphabetical list of the 10,000 words which are found to occur most widely in a count of about 625,000 words from literature for children; about 3,000,000 words from the Bible and English classics; about 300,000 words from elementary-school text books; about 50,000 words from books about cooking, sewing, farming, the trades, and the like; about 90,000 words from the daily newspapers; and about 500,000 words from correspondence. Forty-one different sources were used (1921:7) [El Teacher's Word Book es una lista alfabética de las 10,000 palabras que aparecen más ampliamente en un recuento de unas 625,000 palabras de literatura para

niños; alrededor de 3,000,000 de palabras de la Biblia y de los clásicos en inglés; unas 300,000 palabras de libros de texto de primaria; unas 50,000 palabras de libros sobre cocina, costura, agricultura, oficios y similares; unas 90,000 palabras de los diarios; y unas 500,000 palabras de correspondencia. Se utilizaron cuarenta y una fuentes diferentes] (Ávila, 2010, p.164).

En esa misma década se publica, igualmente en Toronto (Canadá), *Graded Spanish Word Book [Libro de palabras en español calificado]*, de Milton A. Buchanan (1927), basado en un recuento de lenguaje escrito, que gozó de cierto prestigio en los años siguientes.

En 1952 se divulgó el *Recuento de vocabulario español* de Ismael Rodríguez Bou, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Esta lista incluía palabras del lenguaje oral y escrito de niños y adultos, entre las que se destacan composiciones y conversaciones transcritas de niños, periódicos, revistas, programas de radio, literatura religiosa y textos escolares; es decir, incluye el contexto en el que se desenvolvían.

Como se entiende con facilidad, las listas de frecuencias no son la solución de los problemas de la enseñanza del léxico, aunque su utilidad es evidente. En palabras del propio Rodríguez Bou, «una lista de frecuencia de palabras no es por sí un ábrete sésamo para la enseñanza de vocabulario. Creemos, sin embargo, que sí es una excelente ayuda» (Alvar, 2004, p.21).

De igual manera, el *Vocabulario usual, común y fundamental* de Víctor García Hoz, publicado en 1953, recoge 15,000 palabras, que era la cantidad que se suponía debía dominar un adulto. Se selecciona un corpus de unas 400,000 unidades que tienen en cuenta cuatro aspectos: a) la vida familiar –cartas privadas–, b) la vida social indiferenciada –periódicos–, c) la vida social regulada –documentos oficiales del estado y eclesiásticos, así como folletos de organizaciones sindicales–, y d) la vida cultural –textos de los libros más vendidos–. A partir de dicho corpus, García Hoz estableció tres estratos o niveles léxicos: vocabulario usual –12, 428 voces–, común –1,971 voces, presentes en los cuatro bloques seleccionados– y fundamental –208 voces–. En cuanto a la aplicación de este vocabulario común en la lectura, este autor ya señalaba en los años cincuenta:

Está en manos de los autores de libros escolares, quienes, en vez de usar palabras cultas, que en muchas ocasiones reflejan una retórica rebuscada y empalagosa, debieran emplear con preferencia las palabras de uso corriente. (Ávila, 2010, p.165).

Desde que se elaboraron los primeros recuentos de léxico, se apreció la utilidad práctica y pedagógica que tenían, como las diversas listas elaboradas por Thorndike para el inglés hace ya muchos años, o las que se hicieron bajo la dirección de Rodríguez Bou para el español de Puerto Rico. Thorndike expuso claramente los objetivos que perseguía con sus listas, los que fueron retomados más adelante por Rodríguez Bou. (Alvar, 2004, p.p.20-21).

Posteriormente, a mediados de los años cincuenta, el criterio de frecuencia se utilizó en Francia en la creación de manuales de francés elemental para facilitar el aprendizaje de esta lengua. El iniciador de este nuevo enfoque en los estudios léxicos fue René Michéa (1953), con su obra *Un aspect nouveau de la statistique du langage, en Les langues modernes [Palabras frecuentes y palabras disponibles. Un nuevo aspecto de las estadísticas de idiomas, en los idiomas modernos]*.

Sobresale también el equipo dirigido por Georges Gougenheim, del que formaban parte René Michéa, Paul Rivenc y Aurélien Sauvageot. Su resultado cumbre se publicó en 1956, la obra *Français Fondamental* «estudio estadístico sobre la frecuencia de las palabras, concebido como instrumento eficaz para la difusión amplia y rápida de la lengua francesa». Los datos recopilados se basaban en muestras del lenguaje oral. Este estudio se considera pionero en los relacionados con este ámbito.

Más tarde, este mismo equipo (1964) publica *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'établissement d'une vocabulaire et d'une grammaire de base*. [El desarrollo del francés fundamental (I grado). Estudio sobre el establecimiento de un vocabulario y una gramática básica]; reedición de su obra de 1956.

Para la selección del léxico se basaron únicamente en el criterio de la frecuencia. Pero al momento de analizar las listas se dieron cuenta de que en ellas faltaban palabras comunes y muy normales que tenían frecuencias muy bajas; por lo que, siguiendo ese punto de vista, no entrarían a formar parte del francés elemental. Este hecho demostró que la frecuencia no podía ser el único factor para la selección del léxico, había entonces que

evaluar otros elementos que complementaran esta discriminación.

Con el pasar de los años el estudio estadístico del léxico no solo se ha realizado con fines didácticos. Así, por ejemplo, los análisis estadísticos de Charles Müller (1964) tenían como objetivo el estudio estilístico de autores literarios que se ha empleado ampliamente en el recuento de unidades léxicas utilizadas por un autor o en una obra en concreto. Sin embargo, en el año 1968, el propio Müller sugirió tomar en consideración el orden de la aparición de las palabras entregadas en las listas de los encuestados, iniciativa que favoreció que el instrumento se afinara y diera una mejor versión de la realidad, ya que varias palabras podían alcanzar la misma frecuencia y no tener el mismo índice de disponibilidad, el que se ve influido por el orden de la aparición de cada término. (Díaz Padilla, 2019, p.29).

En resumen, se confirma que las tareas de recuento efectuadas sobre estos conjuntos de listas se basaban exclusivamente en cálculos de frecuencia. Así se realizaron las grandes investigaciones de Francia (George Gougenheim et al. 1956, 1965), Canadá (William Mackey 1971 a, 1971 b) y también las de menor alcance llevadas a cabo en Inglaterra (Naum Dimitrijévich 1969), en Puerto Rico (Humberto López Morales 1973, 1978, 1979; Belén Román 1985) y en España (María José Azurmendi 1983). (López Morales, 1996, p. 246).

1.1.3.2. Investigaciones de disponibilidad léxica en Hispanoamérica y el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPhDL)

Es innegable que el *Français Fondamental* supuso una histórica revolución en la metodología léxico-estadística. La primera investigación en incluir el español fue el trabajo de naturaleza bilingüe (inglés-español) desarrollado por Victory (1971). Muy pronto se comienzan a percibir los estudios iniciales centrados, exclusivamente, en la lengua española, que datan también de la década de los setenta del pasado siglo, y que fueron realizados en Centroamérica y el Caribe por el máximo exponente de esta disciplina e impulsor y responsable de su difusión, Humberto López Morales.

Este conjunto de contribuciones explica y justifica la creación del *Proyecto Panhisánico de Disponibilidad Léxica (PPhDL)*, coordinado por el propio López Morales, que concentra esfuerzos bajo una metodología compartida, con el objetivo de elaborar diccionarios de disponibilidad léxica para las diversas zonas del mundo hisánico y establecer así comparaciones lingüísticas, culturales y etnográficas. Estos estudios comienzan de la mano de López Morales (1973), en Puerto Rico, cuyos resultados quedan refrendados en numerosas publicaciones y presentaciones en eventos científicos.

En todo momento resulta evidente la inquietud de Humberto López Morales por mejorar la fórmula que calculaba el grado de disponibilidad de las unidades léxicas. Ya en un artículo de 1978, sobre la disponibilidad léxica en Puerto Rico, señalaba la necesidad de encontrar una fórmula que tuviera en cuenta el grado de espontaneidad de las palabras, es decir, aquellas que acuden primero a la memoria ante un estímulo determinado.

De este modo, Lorán Santos y López Morales (1983) se centran en desarrollar una fórmula de la disponibilidad que cuantificara, tanto la frecuencia como la posición en la que se actualizan las palabras.

López Chávez y Strassburger (1987, 1991) son los responsables de la fórmula que se utiliza hoy día y que forma parte de *Dispolex*, el programa de tratamiento informático de los datos del PPhDL, de *Dispogen II* y de *DispoGram*, en la Universidad de Salamanca.

Con todo esto, vemos que la disponibilidad léxica se extendió a otros países de Hispanoamérica, pasando de Puerto Rico, a México, Chile, República Dominicana, Costa Rica, Guatemala, Estados Unidos y Cuba; entre otros, y, cruzando el océano, a España; que en su devenir se han producido cambios en la metodología y en las aplicaciones.

En España, el primer trabajo basado en la metodología de la disponibilidad léxica es el de Azurmendi Ayerbe (1983). No obstante, no todos los estudios llevados a cabo en España están incluidos en el PPHDL, bien sea porque no cumplen la metodología o porque tienen otros propósitos, ya que la disponibilidad léxica presenta múltiples aplicaciones. (Hidalgo Gallardo, 2019, p.p. 18-19).

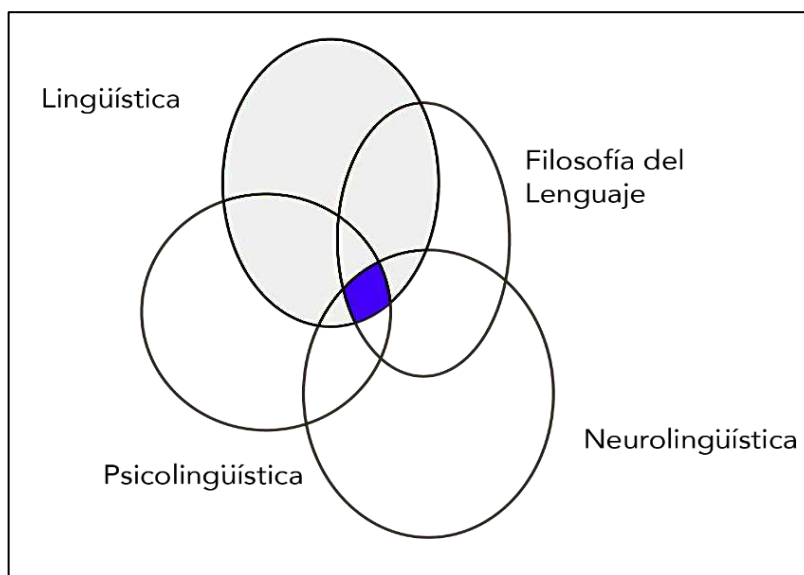
1.1.4. Procesos multidisciplinares relacionados con la disponibilidad léxica

1.1.4.1. Papel de la Psicolingüística en la disponibilidad léxica

La Psicolingüística es una ciencia amplia y en los múltiples campos que aborda puede tratar el desarrollo de distintos aspectos de la lengua (sonido, léxico, significado); además, estudia las relaciones del lenguaje con el pensamiento, conocimiento, producción y comprensión del discurso; aspectos que guardan una estrecha relación con la producción del léxico. Es indiscutible la conexión que existe entre la Psicolingüística con otras ciencias relacionadas al conocimiento y a la adquisición del léxico. (Ver figura 1).

Figura 1

Disciplinas implicadas en la teoría general del léxico disponible



Fuente: Tomado de Hernández Muñoz, 2006, p.40.

La imagen muestra que el léxico disponible está representado por la parte sombreada con un color más oscuro. De igual manera, aparece sombreado en gris el alcance de la Lingüística con relación a las otras disciplinas.

En este sentido, dicha correspondencia ofrece significativos aportes al tema de la disponibilidad léxica, pues se evidencia que el léxico guarda un vínculo directo con el

conocimiento, el pensamiento, la producción del lenguaje, la comprensión; en fin, el entrecruce de la psicología con la lingüística es una manera de dar respuesta a la estrecha cooperación con otras disciplinas como lo son la pedagogía, la literatura, la sociología; entre otras. (Lemus, 2015, p.22).

Desde la perspectiva psicolingüística, hay que tener en cuenta varias consideraciones epistemológicas. La primera de ellas surge de Echeverría (1991), quien se ha centrado en dos perspectivas relacionadas con la estructura del lexicón mental: por una parte, atiende a los procedimientos de asociación controlada al evocar el léxico disponible asociado con el estímulo predeterminado; hace referencia a la importancia de los índices de cohesión. Por la otra, aporta nueva información sobre dicha estructura del lexicón mental, ahora desde la perspectiva de la tipología léxica, que basa sus postulados en estudios de lingüística contrastiva; hecho que permite indagar cuál es el grado de convergencia conceptual entre las asociaciones que establecen grupos de hablantes de diferentes lenguas ante los mismos estímulos temático-comunicativos. (Echeverría, 1991, p.17).

Es importante señalar que al procesar la información de las palabras del cuestionario de disponibilidad y aplicar la fórmula matemática, se observa un proceso de identificación léxica que aparece en el modelo psicolingüístico de acceso paralelo. En él, se encuentran tres etapas: preléxica, léxica y posléxica. En la primera, se analizan las señales acústicas que activan una serie de candidatos formalmente semejantes que posiblemente el informante ha percibido al momento de escuchar el vocablo; es el inicio de activación del cuestionario.

En la segunda etapa, el informante hace la selección de la pieza léxica, luego de que ha escuchado todos los posibles candidatos que fueron activados en la etapa anterior y, por último, se ingresa al significado de la palabra. En esta última etapa, la unidad léxica posee una base sintáctica y una pragmática-discursiva que está operando en el constructo de selección del léxico. (Igoa, 2009, p.p. 405-434).

De igual manera, la Psicolingüística proporciona un enfoque interdisciplinar entre la Psicología, la Lingüística y otras ciencias. Su interés principal recae en estudiar la relación existente entre el conocimiento lingüístico y los procesos cognitivos que están

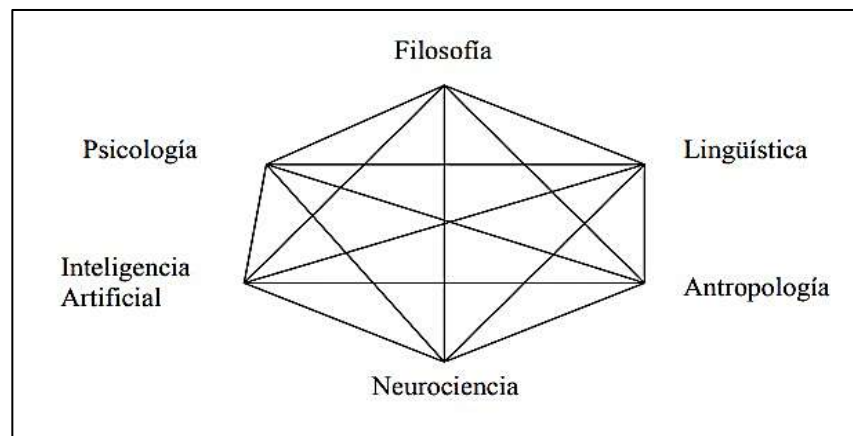
implicados en él. Actualmente, esta ciencia presenta tres campos principales de interés: la estructuración y estatus del saber lingüístico, el aprendizaje de lenguas extranjeras y el proceso de adquisición de la lengua. Asimismo, estudia el modo en que se organiza el léxico o las vías de acceso a él, cómo se estructuran los significados o los conceptos y cuáles son los procesos de aprendizaje de la lectoescritura; entre otros.

Con respecto al modo en que los niños adquieren el lenguaje, las interrogantes recaen en descubrir la naturaleza y el mecanismo funcional de las operaciones mentales involucradas en el uso del conocimiento lingüístico, con el objetivo de revelar cómo los niños codifican —producen— y decodifican —comprenden— la lengua. (Alemán, 2020, p.6).

Finalmente, Ruiz Vargas (1994) considera que el resurgimiento del cognitismo en Psicología se produjo en el seno de una revolución cognitiva de amplia visión que transformó no solo a la propia Psicología sino a disciplinas tales como la Lingüística, la Inteligencia Artificial, la Antropología, la Filosofía y la Neurociencia; así lo muestra la figura 2. (Ruiz Vargas, 1994, p. 37, citado en Hernández Muñoz, 2006, p.37).

Figura 2

Esquema de la interacción de las ciencias cognitivas



Fuente: Hernández Muñoz, 2006, p. 37.

Estas disciplinas se articulan, ya que todas tienen como objeto de referencia la cognición y, por ende, el estudio de los procesos de la mente humana. La única diferencia es que cada una de ellas estudia una de sus manifestaciones de manera concreta e

independiente.

1.1.4.2.Organización del léxico en la mente

El léxico disponible es una herramienta que puede servir para conocer la organización del lexicón mental. Para identificar la relación que se da entre las palabras es necesario tener en cuenta el ‘índice de cohesión’ que se obtiene en el análisis de los centros de interés, ya que según Echeverría et al. (1987), mide el grado de coincidencia en las respuestas de los sujetos para un mismo centro. (Echeverría, 1987, p. 68).

La fórmula que permite determinar cuál es el índice de disponibilidad léxica de cada vocablo se expresa entre 0 y 1, en donde 1 corresponde a la disponibilidad de una palabra mencionada, en primer lugar, por todos los informantes, y el 0, la mínima. La fórmula de López-Chávez y Strassburger para hallar los índices de disponibilidad léxica es la que se usa en programas como *Dispolex*. (Carpio, 2019, p.27).

1.1.4.2.1. Teorías de la organización del lexicón mental

Todos los trabajos relacionados con este ámbito cuentan con los principios teóricos y metodológicos necesarios, pero al hacer la revisión se ha encontrado que, si bien se han realizado ajustes en la forma de trabajar, no ha habido una reforma integral al abordar tales nociones que guíen de forma puntual los estudios de esta índole, tal como lo considera Tomé Cornejo (2015). Ella expresa que hace falta mucho por estandarizar aquellos pormenores que, aun cuando han sido superados, también, pueden ocasionar divergencias al momento de tratar la información. (Pérez Durán, 2019, p.3).

Si bien es cierto que la mayor parte de los estudios de disponibilidad léxica son esencialmente cuantitativos y de carácter sociolingüístico, pues se calcula el índice de disponibilidad léxica (IDL), el promedio de vocablos por centro (XR), el número de palabras diferentes en cada uno de ellos (PD), el índice de cohesión (IC), la convergencia/divergencia entre grupos, la incidencia del sexo, nivel sociocultural y tipo de enseñanza en los resultados obtenidos; desde el punto de vista cualitativo debemos tomar

en cuenta la organización del lexicón en forma de redes semánticas, propias de un paradigma conexionista, sobre todo si valoramos que hoy el avance de las tecnologías y las técnicas de inteligencia artificial nos permiten su estudio como no pensamos que podría darse. (Salcedo y otras, 2014, p.20).

Dicho esto, la disponibilidad léxica cumple con la finalidad de organización léxica de la memoria semántica y del lexicón mental, mediante el reconocimiento de algunos elementos nucleares que sirven como organizadores de la información y que se encuentran en el campo de los prototipos semánticos (Kalan, 2017). Para demostrar este hecho, dicho autor se basa en la idea de que las primeras asociaciones de léxicos disponibles de diferentes culturas pueden ser catalogadas como voces prototípicas o elementos nucleares del estímulo y utiliza el método de fluencia semántica, en el que se da al informante el nombre de una categoría semántica (ropa, animales, etcétera) en un tiempo definido. Este tiempo ayuda a que el informante pueda procesar la información que se solicite, la organice y la escriba en el cuestionario. (Pérez Durán, 2019, p.17).

Para dar cuenta de la organización de este lexicón mental se han propuesto diversas teorías, entre las que se destacan la teoría de rasgos semánticos, la teoría de prototipos y la teoría de redes semánticas. Debido a la naturaleza de este estudio, solo se hará una breve descripción de las dos primeras y se hará mayor énfasis en la tercera, la teoría de las redes semánticas.

1.1.4.2.1.1. La teoría de rasgos semánticos

La teoría de rasgos semánticos establece que los humanos descomponemos el significado de las palabras en elementos mínimos y que esa información es almacenada en nuestro diccionario mental, junto a información fonológica y gramatical. (Salcedo y otros, 2014, p.14).

Clark (1973), padre de esta teoría, expresa que el significado de las palabras se constituye a partir de rasgos; surge, entonces, una teoría sobre el desarrollo semántico denominada “*hipótesis de los rasgos semánticos*”. La hipótesis se refiere a que los niños aprenden el significado exacto de las palabras y extraen algunas características de los

referentes que pertenecen a un objeto (básicamente aquellas que se perciben visualmente, tales como forma, tamaño, movimiento; entre otras).

El sema o rasgo semántico es la más pequeña unidad de significación definida por el análisis. Un rasgo semántico es una característica del significado de las palabras y permite agruparlas en campos semánticos también llamado “familias léxicas”. (Clark, 1973, p.10).

1.1.4.2.1.2.La teoría de los prototipos

La noción del prototipo fue propuesta por Eleanor Rosch en los años 70, desde la psicología cognitiva (Rosch 1973, 1975; Rosch y Lloyd 1978), por lo que el concepto ha sido utilizado en diferentes trabajos de este corte. Su antecedente fue un experimento de corte antropológico de Berlin y Kay (1969), aplicado a la designación e identificación de los colores focales por parte de los individuos. El resultado mostraba que los informantes denominaban a las palabras elegidas como puntos focales, que, tiempo después, Rosch les llamaría *prototipos*, los cuales operan en el reconocimiento de los elementos de una categoría (Rosch, 1973, p.329, citado en Pérez Durán, 2019, p.13).

En otras palabras, según esta teoría, las personas categorizan elementos y conceptos basándose en un prototipo o representación ideal de esa categoría. Por ejemplo, el concepto de *perro* a menudo se caracteriza por el pelaje, la cola y las patas. Cuando se habla de perros o se piensa en ellos, las personas piensan en modelos clásicos y estereotipados, porque representan el prototipo. Si bien un *lobo* o un *coyote* también pueden cumplir los criterios de un perro, estos animales no son el prototipo de un perro.

Por otra parte, esta teoría estudia cómo los individuos categorizan y estereotipan ciertos elementos en el lenguaje. Estos conocimientos ayudan a los psicólogos a comprender y estudiar la adquisición de vocabulario, léxicos mentales individuales y el desarrollo de habilidades lingüísticas en los individuos. Los entornos de enseñanza, como las escuelas primarias, se benefician de dicha investigación y comprensión debido al desarrollo de programas de estudio para los estudiantes. Revisar cómo la mente categoriza y clasifica la información, así como la manera en que ese proceso se ve afectado por el

desarrollo cognitivo, la cultura y las experiencias de aprendizaje temprano, ayuda a los discentes a ampliar vocabulario y desarrollar habilidades lingüísticas más avanzadas.

«Las palabras más disponibles son las más prototípicas» (Sánchez-Saus Laserna, 2011, p.200). Son los elementos prototípicos del nivel de base, ejemplares idóneos o casos centrales, con los que los restantes miembros mantienen algún grado de similitud. Estos elementos prototípicos del nivel de base aparecen mencionados en las listas en primer lugar inmediatamente después de la etiqueta categorial (supraordinada) y son categorizados más rápido que los no prototípicos, ya que «son punto de referencia cognitiva y son los primeros que aprenden los niños» (Hernández Muñoz, 2006, p.136, citada en López González, 2014, p.51).

1.1.4.2.1.3.La teoría de las redes semánticas

La teoría de las redes semánticas, desarrollada por Collins y Quillian (1969) y Collins y Loftus (1975), considera que las unidades de la memoria semántica, idealizaciones abstractas llamadas *nodos* (nodes), están organizadas en redes asociativas. En estas redes, constituidas por conjuntos de nodos unidos por *conexiones* (links), la activación de la información semántica se propaga jerárquicamente, dependiendo de la fuerza intrínseca de cada una de las conexiones. Este modelo ha servido como marco teórico para el desarrollo de la mayoría de los modelos semánticos computacionales sobre el aprendizaje, almacenamiento y procesamiento de unidades (Steyvers y Tenenbaum, 2005, citados en Hernández Muñoz, 2006, p.66).

Con relación a la descripción de la estructura semántica en torno a redes, se pueden reconocer dos líneas claramente definidas. Por un lado, en la bibliografía clásica, a través de los modelos abstractos de procesamiento como las *semantic networks* (redes semánticas) (Collins y Quillian, 1969; Collins y Loftus, 1975) y, por el otro, en un ámbito más reciente, a través de modelos computacionales basados en pruebas de psicología experimental, que dan como resultado las llamadas *complex networks* (redes complejas).

Este modelo de organización del léxico se compara con el plano de una ciudad, es decir, un diagrama simplificado que encapsula rasgos informativos cruciales de una zona

que es mucho más compleja. En este modelo de "mapa mental" no importa tanto la localización espacial, pero sí la interconexión. Los componentes principales del lexicon mental son dos: el componente fonológico y el sintáctico-semántico, a través de los cuales se accede al conocimiento léxico. (Moreno Ortiz, 2000, p.4).

De igual manera, este autor considera que:

Este modelo de lexicon mental está en consonancia con la teoría lingüística de campos léxicos, en la que se basa la organización lingüística del lexicon verbal, ya que estudios realizados con niños de edades entre seis y ocho años sobre aprendizaje y crecimiento de vocabulario, han demostrado que a esa edad, la "perceptibilidad léxica" está muy desarrollada y que los niños son especialmente perceptivos a las palabras nuevas, pudiendo deducir su significado del contexto en el que las oyen, y llegando a aprender una media de 21 palabras nuevas cada día. (p.4).

Finalmente, en este proceso de aprendizaje, el niño debe, primero, asignar la palabra nueva a una categoría semántica y aprender a distinguirla de los demás vocablos asignados a la misma categoría, de modo que parece imposible que los niños aprendan un número tan elevado de palabras, en un periodo tan corto, a no ser que las organicen en su mente de algún modo, y la mayoría de los experimentos señalan hacia la organización en campos léxicos. (Moreno Ortiz, 2000, p.4).

Un dato interesante de esta teoría es que también se relaciona estrechamente con los procesos de producción. Los experimentos realizados por Miller (1986), sugieren que la selección de una palabra por un hablante comienza en el componente semántico, pues este debe seleccionar la que mejor se ajusta al significado que quiere expresar.

En estos modelos de redes semánticas, el componente fonológico también es considerado fundamental en los procesos de producción, ya que se ha demostrado que las asociaciones entre palabras que poseen sonidos similares son muy fuertes y el análisis de los errores en la selección de una de ellas demuestra que las confusiones ocurren entre las que poseen sonidos similares.

Las redes semánticas suelen describirse en términos de proximidad y de semejanza semántica:

Networks are considered the natural representation of word associations, where nodes correspond to lexicalized concepts and links indicate semantic or lexical relationships between two nodes. [Las redes se consideran la representación natural de asociaciones de palabras, donde los

nodos corresponden a conceptos lexicalizados y los enlaces indican relaciones semánticas o léxicas entre dos nodos]. (De Deyne et al., p.1, citados en Hernández Muñoz y López García, 2014, p.194).

De igual manera, en una red, una palabra está próxima a otra cuando comparte con ella algún rasgo de cierto tipo. Cuanto más cercano es el camino, más alto es el grado de asociación. En este contexto, el componente compartido es entendido, en un sentido amplio, como cualquier relación asociativa, estrictamente semántica como *perro-gato*, o incluso derivada de la proximidad en el contexto, como resultado de la experiencia metalingüística del individuo como *tranvía-deseo* (dos palabras pueden estar relacionadas porque aparecen en contextos lingüísticos similares que necesariamente presuponen un sentido global compartido). (Hernández Muñoz y López García, 2014, p.194).

Los defensores de la teoría de redes semánticas (Quillian, 1969) no niegan la existencia de palabras prototípicas, pero postulan que la semejanza cognitiva no es la única manera de organizar los significados, sino que son muy importantes las diversas relaciones que se establecen entre palabras.

Esas relaciones son fundamentalmente *semánticas* (*alto* y *bajo*, porque son antónimos), pero también aparecen conexiones *fonológicas* (*barco*, *avión*, *coche*, *camión*; es muy probable que estén más cerca en nuestro diccionario mental la pareja *avión-camión* por presentar un esquema silábico y acentual semejante) y concordancias *gramaticales* (en la serie *profesor*, *alumno*, *escribir*, *explicar* se agrupan, por un lado, *profesor-alumno*, porque son sustantivos y, por otro, *escribir-explicar*, pues son verbos). (Manjón Cabeza, 2010, p.200).

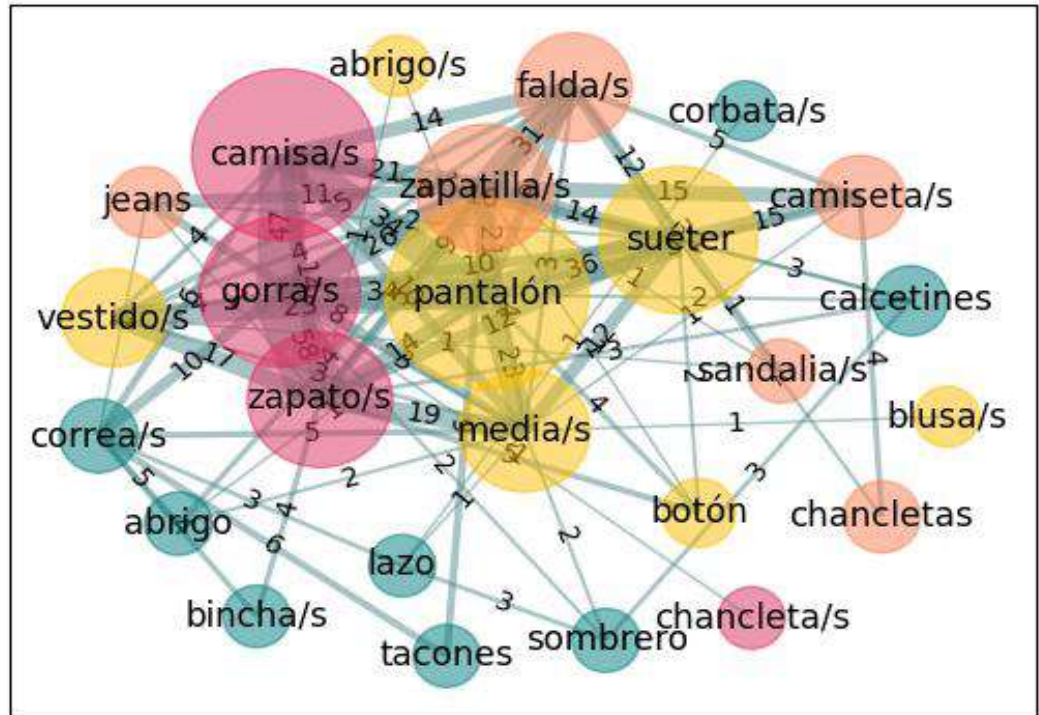
Este modelo de organización del lexicón mental ha tenido una gran repercusión en el ámbito computacional. Hoy día, el uso de los modelos psicolingüísticos de redes semánticas está muy extendido en el campo de la Inteligencia Artificial. (Moreno Ortiz, 2000, p.5).

La teoría de las *redes semánticas* es, en nuestra opinión, la más oportuna para el tratamiento de la información que resulte de los escolares de primer grado, no solo por sus postulados teóricos, que han sido la base para estudios relacionados con el aprendizaje,

sino porque considera los avances y herramientas computacionales de la actualidad, hecho que se demostrará en la presentación y análisis de los resultados, sobre todo, mediante el uso del programa informático *LexPro*. (Ver figura 3).

Figura 3

Ejemplo de grafos, centro de interés La ropa- Herramienta LexPro



Fuente: Herramienta *LexPro*, grafos, 2023.

En este sentido, la metodología para la elaboración de las encuestas de disponibilidad ayuda en el intento de establecer redes semánticas por dos motivos principales:

a) *Permiten delimitar el campo*. Sabido es que, al seleccionar centros de interés, se subdivide el lexicón en apartados que serán más manejables en cuanto a su volumen.

b) *Favorecen acotar el número de palabras con el que se decida trabajar*. Es mucho más operativo intentar establecer redes semánticas con las palabras más disponibles y obviar aquellas con bajo índice de disponibilidad. (Manjón Cabeza, 2010, p. 202).

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESCOLARES PANAMEÑOS DE PRIMER GRADO

La enseñanza del vocabulario debe partir de la identificación de la disponibilidad léxica de los alumnos a quienes se pretende enseñar. Saber cuál es el léxico real que utilizan y cuál es el que tienen que aprender. (Prado y Galloso, 2008, p.11).

2.1.El vocabulario infantil

Sin lugar a dudas, el desarrollo del lenguaje es un proceso estrechamente relacionado con el contexto sociofamiliar del niño y con su madurez cerebral. Los recién nacidos, por ejemplo, durante un periodo denominado *prelingüístico*, emiten sonidos guturales y balbuceos que se traducen progresivamente en expresiones y manifestaciones sonoras, gracias a las cuales podrán relacionarse con el mundo que los rodea, con el apoyo de las personas que conviven con ellos y que les ofrecerán a estas expresiones un significado dentro del contexto.

Vemos, entonces, que el inicio del lenguaje, propiamente dicho, se origina alrededor del octavo mes, cuando el niño genera sus primeras expresiones. A partir de aquí y de manera progresiva, incrementará sus habilidades para la producción y utilización de este medio de comunicación. Esta capacidad es caracterizada por una serie de ciclos o fases inherentes al propio desarrollo humano que, en sentido general, coincide con las etapas de la edad, en las cuales se llevan a cabo resultados característicos e interrelacionados en el crecimiento físico, en el aspecto social y de la personalidad. (Weiner y Elkind, 1985, citados en Alemán, 2020, p.15).

López Morales (1986) afirma que la escuela no tiene por qué enseñar vocabulario ya aprendido y que los primeros materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura deberían reconocer este hecho y contemplarlo:

Sabemos que entre la edad de año y medio y los siete años, el vocabulario del niño aumenta rápidamente hasta llegar a las 2,000 o 2,500 unidades. Este es el promedio de adquisición léxica que tiene un niño normal al ingresar a la escuela. Pero ¿cuáles son esas palabras? [...] La forma de

conseguir esa información es mediante la preparación de listas de frecuencia y a través de investigaciones de disponibilidad léxica en la población infantil. (López Morales, 1986, p.78, citado en Gómez Devís, 2021, p.170).

Asimismo, todas las escuelas lingüísticas están de acuerdo en que el léxico se organiza mentalmente de alguna manera y se descarta, categóricamente, que se trate de una mera acumulación de palabras, como suele presentarse en los diccionarios. También se acepta que las representaciones del lenguaje comprenden la información léxica, basada en la forma – componentes fonológico, morfológico y ortográfico–, y el aspecto semántico – rasgos de la definición semántica de la palabra con los asociados más comunes– (Hunt y Ellis, 2004, en Gómez Devís, 2021, p.170).

Cuando el niño inicia el periodo de escolarización desarrolla notablemente su potencial de aprendizaje gracias a actividades y a momentos de juego libre, en los que tendrá la oportunidad de observar, experimentar y manipular el contexto donde se desenvuelve.

Durante estas acciones, tan importantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje, surgirán múltiples y variados intercambios lingüísticos que favorecerán el desarrollo del lenguaje; no obstante, puesto que el mismo es una de las áreas del desarrollo humano, su producción o ejecución se pueden ver afectadas, tanto por factores intrínsecos y extrínsecos, entre ellos las variables sociales, familiares, demográficas o alguna condición especial que presenten los escolares.

En ese sentido, y conociendo la existencia de estos factores, así como las etapas de desarrollo del lenguaje, se puede trabajar para promover y acondicionar los recursos y herramientas necesarias para su adquisición. Según Asensio (2016), dicho aprendizaje también se encuentra en el proceso de conocer su propia lengua materna. En consecuencia, de acuerdo con la etapa en la que se encuentre, se le podrá variar la exigencia lingüística.

De esta forma, es posible establecer dos etapas en el desarrollo del lenguaje: *la etapa prelingüística*, en la que el niño desarrolla los sonidos, las pautas gestuales y las vocales, y *la etapa lingüística*, en la que experimentará, progresivamente, un desarrollo fonético-fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático. (Asensio, 2016, p. 98, en

Alemán, 2020, p.p.15-16).

2.2.La enseñanza y el aprendizaje del vocabulario: ¿Qué significa aprender léxico?

Los distintos sistemas educativos mundiales, en especial el panameño, se han preocupado porque los procesos de enseñar y aprender el vocabulario, en los primeros niveles de escolaridad, sean cónsonos con las directrices curriculares y con las estrategias y orientaciones que proponen algunos programas para complementar la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, esta preocupación por cumplir las exigencias que emanan desde el currículo nacional quizás sea la causa de que se perciban ciertas debilidades en la adquisición del vocabulario que los escolares requieren en sus etapas iniciales, ya que muchos programas podrían ser extensos en contenidos y, en consecuencia, se descuida la verdadera esencia en el fortalecimiento de habilidades.

Al respecto, Cheikh-Khamis (2013), reconoce que los esfuerzos de los docentes y los objetivos de las actividades que se propongan deben centrarse en el léxico potencial disponible, es decir, en qué unidades lingüísticas son capaces de reproducir los alumnos (conocimiento productivo) y no solo cuáles son capaces de interpretar (conocimiento receptivo), pues este tipo de conocimientos puede evolucionar de modo independiente, según los intereses o necesidades de cada hablante. (Cheikh-Khamis, 2013, p.42).

De igual manera, el autor se pregunta: *¿Qué significa realmente conocer una unidad lingüística?* Aprender léxico es aprender el significado de una unidad. Se trata de una reestructuración, del conocimiento previo en el lexicón del hablante, de la diferenciación de la unidad aprendida y de otras conocidas, y de establecer asociaciones entre ellas. Esto supone 3 subprocesos paralelos: 1) el de etiquetación o interconexión entre el referente, la forma y otras relaciones internas como la imagen léxica; 2) el empaquetado o agrupación por etiquetas, rasgos dialectales, pragmáticos, sociales, metafóricos, etc. y 3) la construcción de redes. (Cheikh-Khamis, 2013, p.42).

2.3. El tratamiento léxico en educación infantil: léxico disponible de los niños de 6 años

Es indiscutible el hecho de que el léxico desempeña un papel importante en el proceso de comunicación de los escolares de 6 años, es decir, aquellos que cursan el primer grado, ya que les servirá como herramienta para facilitar su aprendizaje y fortalecer las competencias lingüísticas y comunicativas que se requieren, como las habilidades lectoras, la expresión oral y escrita, la comprensión, la generación de conocimientos, el análisis y otras destrezas idiomáticas.

Para que un estudiante pueda poseer un léxico amplio es muy importante que se imparta, promueva y motive en las primeras etapas de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, muchos enfoques tradicionales no le otorgan el valor que se merece en los primeros niveles; centran su atención en una gran carga gramatical y el léxico queda relegado a un segundo plano. En el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, Instituto Cervantes, 2001) se describe la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales, no como un conjunto de estas en las que se insertan las unidades léxicas: la comprensión léxica es la comprensión gramatical.

En otras palabras, el léxico no solo es la máxima figura representativa del acto comunicativo, sino que protagoniza el inicio del que parten los estudios lingüísticos en los escolares. Según Wilkins (1972, p.11) “... *while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed*” [...sin gramática se puede transportar muy poco; sin vocabulario no se puede transmitir nada]. Por tal razón, el aprendizaje del léxico resulta fundamental, entre otras cosas, porque representa la carga cultural colectiva de una comunidad de habla.

Este proceso de aprendizaje supone una serie de complejos pasos que requieren conocimiento, vocación y dominio por parte de los docentes, pues de la manera cómo se enseña, depende, en gran medida, el aprendizaje de los escolares. Desde esta perspectiva, Alemán (2020) refiere que el mecanismo para que los niños puedan conseguir el significado completo de las palabras —más allá de utilizarlas simplemente para etiquetar elementos— es un proceso arduo, lento y que exige de la maduración y el desarrollo de

fases cognitivas involucradas en el procedimiento; sin embargo, este hecho no suele ocurrir hasta que la escolarización se encuentra en un estado avanzado y, por ende, dificulta tanto la comprensión como el uso del lenguaje en sí mismo, y afecta a todas aquellas áreas a las que se extiende su proceso educativo, su competencia y adaptación socioescolar. (Aleman, 2020, p.2).

Por esta razón, es imprescindible que en la enseñanza del léxico y del vocabulario se valoren los aportes de la disponibilidad léxica, tal como se pretende promover mediante esta investigación. Sobre el tema, Prado y Galloso (2008) indican:

La enseñanza del vocabulario debe partir de la identificación de la disponibilidad léxica de los alumnos a quienes se pretende enseñar. Saber cuál es el léxico real que utilizan y cuál es el que tienen que aprender. (p.11).

Finalmente, se hace énfasis en que la presente investigación valora y parte de los estudios de DL, con la finalidad de analizar las fortalezas y debilidades léxicas que poseen los escolares de primer grado, dentro de su vocabulario infantil oral y escrito. De esta manera y mediante el uso del instrumento que se propone (*DISLEXP_A_I°*), los docentes panameños tendrán la oportunidad de indagar el léxico que dominan los estudiantes y podrán, entonces, enseñar a leer y a escribir con base en el mismo, al tiempo que complementan las orientaciones curriculares que se establecen.

2.4. El modelo educativo panameño: enfoque por competencias

La educación del menor de seis años tiene características diferentes en relación con los otros niveles del sistema educativo, ya que atiende a una población que se encuentra en una etapa esencial para el desarrollo de la persona y de la propia personalidad. Al respecto, Rivera (1998) afirma:

Diversas investigaciones permiten enfatizar que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en los seres humanos ocurre más rápido durante los primeros años. La mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años y en el desenvolvimiento del cerebro –esencial para aumentar el potencial de aprendizaje– interviene no solo la salud y nutrición de los pequeños, sino factores como

el tipo de interacción social y el ambiente que los rodea; los niños que sufren tensión extrema en sus primeros años pueden ser afectados desfavorable y permanentemente en el funcionamiento del cerebro, el aprendizaje y la memoria. (Rivera, 1998, p. 50, en Chaves, 2002, p.p. 2-3).

Es decir, la función pedagógica es la más importante en el nivel inicial, pues se ocupa de optimizar el desarrollo integral del infante, ya que considera los aspectos socioafectivos, psicomotores, cognoscitivos y nutricionales, y como punto de partida la familia, primer agente educativo del contexto sociocultural que rodea al niño.

Denies (1989) indica, sobre este tema, que se le ha adjudicado, tradicionalmente, la tarea de preparar al párvulo para la escuela primaria, de ahí el nombre que se le ha dado a este nivel: *educación preescolar*. Desde esta perspectiva, muchas veces se trabaja intensamente el aprestamiento, sin tomar en cuenta que el sujeto construye el conocimiento a partir de la interacción con las personas, los objetos, la creación de hipótesis y su esfuerzo por comprender el mundo que lo rodea. (Chaves, 2002, p.4).

En Panamá, el Texto Único, Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, establece:

Artículo 94: La educación inicial brindará a la niñez la estimulación temprana, procurando el desarrollo óptimo de sus capacidades y ofreciendo una atención integral, de manera que le garantice niveles favorables de salud (bienestar social, físico y psicológico), desde su nacimiento hasta los cinco (5) años de edad.

Artículo 95: La educación inicial atenderá al niño de manera integral, fundamentalmente, y permitirá detectar a los niños que necesiten atención especial. Contará con la participación de la familia, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación, así como de otros sectores afines. (Texto Único, Ley 47, Orgánica de Educación, 1946, p.p. 41-42).

La educación preescolar panameña tiene como finalidad desarrollar, de manera integral, las áreas psicomotora, cognoscitiva y afectiva de los niños, mediante estrategias y estilos pedagógicos apropiados para su desarrollo psicoevolutivo, a partir de su natural condición, relacionada con el avance de sus potencialidades en la adquisición del lenguaje, el progreso psicomotriz, la promoción de habilidades y destrezas básicas para su lectoescritura; así como la libre expresión y socialización de su personalidad y el desarrollo lógico-matemático.

Esta etapa pertenece al primer nivel de enseñanza o educación básica general, que

es de carácter universal, gratuito y obligatorio. En el subsistema regular, la educación preescolar comprende el período de educación de niños desde los cuatro (4) años de edad y tiene una duración de dos (2) años. (Programa de preescolar, 2014, p.5).

Si analizamos el enfoque de la enseñanza por competencias, planteamiento educativo que actualmente predomina en Panamá, apreciamos que se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que evoluciona en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido, se estructuran con los anteriores y se aplican en la vida cotidiana.

Una competencia se puede definir como un saber actuar en un momento dado; es la posibilidad de movilizar un conjunto integrado de recursos (saber, saber hacer y saber ser) para resolver una situación en un ambiente determinado, mediante recursos propios y del entorno. Implica un contexto que involucra diferentes dimensiones: cognitiva, procedimental, afectiva, interpersonal y valorativa. Al hacerlo, el sujeto pone en juego sus recursos personales, colectivos (redes) y contextuales en el desempeño de una tarea; una formación por competencias integra los aprendizajes pedagógicos del pasado, a la vez que los adapta a situaciones cada vez más complejas del mundo actual. (Programa de estudio de la educación básica general, 2014, p.11).

Numerosas investigaciones (Norman Jackson, 1982, Chomsky, 1971; Clay, 1975; Cohn, 1981 citadas por Ruiz (1996), sobre los lectores naturales, es decir, niños que aprenden a leer en su hogar sin instrucción formal, como en el caso que se vivió durante la pandemia del Covid-19, coinciden en que el lenguaje emerge de una necesidad de comunicarse con los demás, y que el ambiente ejerce una gran influencia en el desarrollo de esta habilidad.

Estos escenarios se caracterizan por la interacción verbal que se realiza entre los miembros de la familia, donde el infante tiene acceso a todo tipo de materiales para la lectura y escritura, y donde la lectura es una actividad cotidiana por la que los adultos manifiestan interés; asimismo, responden a la curiosidad de los párvulos sobre el lenguaje escrito y a su esfuerzo por interpretarlo, de tal manera que la habilidad para leer no emerge de un vacío sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan

los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer. (Ruiz, 1996, p. 43).

En conclusión, queda demostrada la aseveración de que la lengua oral y escrita es fundamental en el contexto sociocultural, y el uso funcional que le dé el niño al lenguaje para comunicar significados es de vital importancia; por tal razón, es necesario que los docentes de los niveles iniciales y familiares que interactúan con los escolares que cursan esta etapa promuevan en ellos la capacidad comunicativa en todas sus formas. Esto les permitirá la socialización de sus actos, la integración con su cultura y el conocimiento del mundo.

2.5. Mecanismos para el fortalecimiento del léxico en escolares panameños de primer grado

Actualmente, tal como se describió en la sección anterior, la educación panameña mantiene, desde el año 2014, la formación mediante el enfoque por competencias.

La etapa de la educación primaria comprende las edades entre 6 y 11 años, y permite la continuidad, afianzamiento y desarrollo de las áreas cognoscitivas, psicomotoras y socioafectivas. Además, hace énfasis en la formación de la personalidad, por medio del fortalecimiento e incremento de sus experiencias psicosociales para el eficaz desenvolvimiento en su vida y el avance de las diversas competencias intelectuales, a fin de que pueda continuar estudios de manera creativa. (Programa de primer grado, 2014, p.7).

2.5.1. El currículo panameño de Español en primer grado

Según el fundamento psicológico, que justifica la necesidad curricular en el sistema educativo panameño, en el marco de las expectativas de cambio en nuestro país, se presentan algunos planteamientos:

- El proceso curricular se centra en el alumno como el elemento más importante.
- El énfasis está basado en la importancia de llenar las necesidades, los intereses

y las expectativas de los alumnos; se estimula en ellos sus habilidades, la creatividad, el juicio crítico, la capacidad de innovar, tomar decisiones y resolver retos y problemas.

- Las dimensiones socioafectiva, cognoscitiva y psicomotora son vistas como una unidad; es decir, como tres aspectos que interactúan en beneficio de la formación integral de los estudiantes.
- El proceso curricular fortalece el desarrollo de aprendizajes relacionados con “*el saber*”, “*el saber hacer*”, “*el saber ser*” y “*el saber convivir*”.
- El nuevo currículo presta especial atención a la capacidad autónoma y crítica de pensar, de resolver problemas cotidianos y de adaptarse a los cambios permanentes. (Programa de primer grado, 2014, p.10).

2.5.1.1. Justificación de la enseñanza del español en el plan de estudio de la educación básica general

El conocimiento disciplinar que cada docente posee sobre el programa de Español es parte de las bases fundamentales en la enseñanza de la lengua, acciones que se concretan en los niños mediante el logro de aprendizajes significativos. El dominio de este programa es una herramienta que guía las directrices de la educación con las que se materializan las políticas educativas. (Noriega, 2017, p.74).

Es innegable que la escuela siempre ha tenido una participación importante en las prácticas lingüísticas de los miembros de diversas culturas, incluso, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en el contexto áulico de estas culturas parecieran procesos naturales del ser humano.

Sin embargo, enseñar y aprender la lengua, dentro de situaciones escolarizadas, requiere del planteamiento de objetivos definidos y cónsonos, según las necesidades que surjan. La escuela tiene gran influencia en el desarrollo de la sociedad que paulatinamente se materializa en cambios sociales; la declaración de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, así como la claridad de los mismos, son fundamentales para el logro de habilidades y destrezas. (Cassany et al., 2007, en Noriega, 2017, p.74).

El idioma oficial de la República de Panamá es el español. Así lo sustentan, legalmente, la Constitución Política en el Título 1: *El Estado panameño*, Artículo 7, y la Ley 47 Orgánica de Educación de 1946, con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley 34 del 6 de julio de 1995.

En el marco de la modernización de la educación panameña, la transformación curricular se constituye en uno de los pilares de la educación básica general, cuyo plan de estudio experimenta un nuevo diseño, en donde Español es una de las asignaturas que lo integran y a la que se le dedican siete (7) horas semanales en primer grado. (Ver tabla 1).

Tabla 1
Plan de Estudio de la Educación Básica General

PREESCOLAR	PRIMARIA								PREMEDIA		
ÁREAS DE DESARROLLO	ÁREAS	ASIGNATURAS	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
SOCIO AFECTIVA COGNOSCITIVA LINGÜÍSTICA PSICOMOTORA	 HUMANÍSTICA	Español	7	7	6	6	5	5	5	5	5
		Religión, Moral y Valores	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Ciencias Sociales	2	2	4	4	4	4	-	-	-
		Geografía	-	-	-	-	-	-	2	2	2
		Historia	-	-	-	-	-	-	2	2	2
		Cívica	-	-	-	-	-	-	1	1	1
		Inglés	2	2	3	3	3	3	4	4	4
		Expresiones Artísticas	3	3	3	3	3	3	4	4	4
	CIENTÍFICA	Matemática	7	7	6	6	5	5	5	5	5
		Ciencias Naturales	2	2	4	4	4	4	5	5	5
		Educación Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	TECNOLÓGICA	Tecnologías	-	-	3	3	5	5	6	6	6
SUBTOTAL			27	27	33	33	33	33	38	38	38
E. C. A.			3	3	3	3	3	3	2	2	2
TOTAL			30	30	36	36	36	36	40	40	40

Fuente: Programa de Español, primer grado, 2014.

Por esa razón se justifica un programa de Español con características particulares e innovadoras que responda al enfoque y a los sustentos teóricos asumidos en la propuesta de transformación curricular.

De acuerdo con la nueva postura, la enseñanza de la lengua materna tiene como objetivo principal formar un estudiantado que cuando egrese de la educación básica general

pueda comunicarse con eficacia, mediante el uso del lenguaje como instrumento efectivo para el desarrollo de su pensamiento, la aplicación de su creatividad, el cultivo de la expresión oral y escrita y el fomento por el hábito de la lectura como estrategias para su formación cultural y social.

Para hacer del proceso de transformación del programa de Español una realidad dentro del aula, los docentes deberán convertirse en orientadores del aprendizaje de la lengua y considerar al alumnado como el centro de dicho proceso, según los principios de carácter constructivista, basados en el enfoque socioformativo y en la construcción y reconstrucción de sus aprendizajes; además, brindarles las oportunidades para que expresen sus pensamientos de manera coherente y con una actitud crítica y reflexiva. Hay que tener presente que el lenguaje se aprende cuando se usa en contextos reales de comunicación y en donde los estudiantes lleven adelante estrategias que les permitan comunicarse con facilidad. (Programa de Español, primer grado, 2014, p.32).

2.5.1.2.Descripción de las áreas que comprende el programa de Español de primer grado

El ser humano tiene una marcada tendencia a organizar, sistematizar y agrupar, según las semejanzas y diferencias de la situación y del entorno que lo rodea. Esta práctica tiene como propósito facilitar el aprendizaje y la adquisición de nuevas destrezas, ya que el conocimiento estructurado se adquiere con mayor facilidad.

Por esa razón, los contenidos del programa de Español de la educación básica general (de primero a noveno grados), se han organizado, desde el año 2014, en cuatro áreas:

- 1- Comunicación oral y escrita*
- 2- Estructura de la lengua*
- 3- Comprensión lectora*
- 4- Apreciación y creación literaria*

Es importante señalar que, a pesar de la división de los contenidos para facilitar su estudio, es necesario que los docentes, como conductores del proceso educativo, integren y contextualicen las diferentes áreas del programa para que haya correspondencia entre unas y otras. A continuación, se describen cada una de ellas:

1- Comunicación oral y escrita. El fenómeno de la comunicación oral y escrita posibilita la interrelación entre las personas y facilita el funcionamiento de la sociedad, ya que es una necesidad vital de los seres humanos. De igual manera, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y a que los niños se conviertan en mejores usuarios de la lengua dentro y fuera del aula. Los docentes promoverán situaciones en el aula que permitan a los estudiantes expresarse en forma oral sobre distintos temas, por medio de diversos actos comunicativos.

En consecuencia, es necesario la organización y el trabajo con los diferentes géneros orales, de modo que los escolares aprendan a escuchar, ya que esta habilidad es básica para el logro de otras habilidades del lenguaje que condicionan las relaciones humanas: *pensar y hablar correctamente*. Los niños escuchan, organizan sus pensamientos y hablan para satisfacer la necesidad de expresión. Existe mayor probabilidad de que los estudiantes se interesen y escuchen de principio a fin lo que se les dice, cuando el mensaje, la explicación o el tema resulten comprensibles y significativos para ellos. La participación de los docentes debe favorecer la seguridad y la confianza entre sus estudiantes para que logren una efectiva comunicación. (Programa de Español de primer grado, 2014, p.p.33-34).

2. Estructura de la lengua. La actualización curricular persigue que la reflexión sobre las características de la lengua, a partir de su uso, promueva el gusto por aplicarla cada vez con mayor eficacia y para que el análisis de esta capacidad propicie el desarrollo lingüístico y comunicativo de los estudiantes, mediante la toma de conciencia cuando utiliza los elementos que constituyen el sistema de la lengua y de las reglas que rigen su funcionamiento. Es importante que los docentes tengan presente que, en la actualidad, la enseñanza de la lengua ya no consiste en transmitirles a los niños los conocimientos teóricos y conceptuales, por el contrario, ahora deben enseñarse sus usos.

Es en el aula donde los niños leen, escriben, discuten, reflexionan e interpretan sus producciones y las de sus compañeros, y en la que se permite la entrada del periódico, la radio, la televisión, la internet, los textos informativos, recreativos, poéticos; en fin, todo aquello que despierta el interés en los estudiantes y que les sirven para aprender. No queda espacio para que se continúe con la vieja metodología del análisis mecánico de las oraciones, o las interminables listas de sustantivos para hacer la correspondencia con sus respectivos adjetivos. (Programa de Español de primer grado, 2014, p.34).

3.Comprensión lectora. La mayoría de las prácticas comunicativas que se producen en la sociedad se realizan a través de actos de lectura y escritura. Leemos y escribimos con un propósito que va más allá de la realización misma de estas actividades.

No obstante, entre estas dos competencias existen vinculaciones que hacen que una enriquezca a la otra. Podemos afirmar, entonces, que la actividad de leer proporciona las herramientas que utilizamos en la producción de nuestros propios mensajes escritos. *Leer* y *escribir* son actividades que van de la mano. Aprender a leer deviene un proceso de interacción entre el niño y el texto impreso mediante una activa indagación de significados sobre la base de sus competencias lingüísticas, experiencias y conocimientos previos.

Además, se busca que los niños sean conscientes, desde el inicio del desarrollo de la habilidad lectora, de que se lee para la satisfacción de variados propósitos, mediante diferentes situaciones comunicativas. (Programa de Español de primer grado, 2014, p.p.34-35).

4. Apreciación y creación literaria. El área de literatura, al igual que las otras del contenido programático, tiene gran importancia en el proceso de la comunicación, ya que los niños que acceden a ella visualizan usos del lenguaje de valor artístico y estético distintos a los cotidianos. Esto les permite ampliar su visión del mundo al llevarlos a vivir, en forma indirecta y en un orden fantástico, diferentes tipos de experiencias y conflictos.

La frecuente exposición de los estudiantes a la audición y lectura de textos literarios, cuidadosamente elegidos por su calidad de lenguaje y contenido interesante para ellos, deberá acompañarse de oportunidades que les lleven a dar respuestas personales a la literatura. La estimulación de estas respuestas, con el apoyo de diversos medios, tales como comentarios orales, dramatizaciones, ilustraciones gráficas, corales poéticas y otros;

desarrollan habilidades en los niños y les permiten la construcción de sus propios significados frente a la literatura, con sus efectos positivos sobre la comunicación oral, la lectura y la escritura. (Programa de Español de primer grado, 2014, p.35).

Según lo descrito anteriormente, el tema de la disponibilidad léxica en primer grado, objetivo de esta investigación, recae sobre el *Área I, Comunicación oral y escrita*, ya que es en esta sección en donde los estudiantes deben fortalecer las competencias elementales para que puedan comunicarse de manera oral y escrita, relacionar contenidos, organizar ideas, reforzar su vocabulario y usar con propiedad el idioma. Este dominio es la base para que puedan adquirir las habilidades y destrezas en las demás áreas.

Un somero examen de los objetivos generales del primer grado, de la asignatura Español, y como parte de ella, de los de 1^{er}. grado, nos pueden ayudar a entender qué lugar ocupa el léxico y su enseñanza. Todo lo cual, como se verá, deviene el fundamento de la importancia y alcance de la presente investigación.

2.5.1.3.Objetivos generales de la asignatura Español en primer grado

Los objetivos generales de la asignatura Español, según el programa de primer grado son:

- Interpretar y producir mensajes en los que intervengan el lenguaje verbal y los no verbales, reconociendo las situaciones de comunicación en las que se presenten.
- Disfrutar de la lectura y escritura como formas de comunicación y como medios de recreación y fuentes de enriquecimiento cultural.
- Emplear los recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos, con coherencia y corrección, en los intercambios comunicativos propios de la relación directa con otras personas.
- Cultivar las posibilidades expresivas y comunicativas propias a fin de explorar sus potencialidades.
- Desarrollar la habilidad de saber escuchar con atención y respeto, de intercambiar ideas, experiencias y sentimientos propios para convivir mejor.
- Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes.

- Desarrollar actitudes críticas y juicios analíticos que le permitan tomar una posición frente a los mensajes recibidos a través de diferentes medios de comunicación.
- Reconocer los elementos gramaticales básicos para el buen uso del idioma. (Programa de Español de primer grado, 2014, p.35).

Si analizamos detenidamente cada uno de estos objetivos nos podemos percatar de que son muy complejos, elevados y ambiciosos para primer grado. No existen, sin embargo, objetivos que promuevan, específicamente, las estrategias para una adecuada comunicación oral y escrita, que valoren y aprovechen el léxico que poseen los estudiantes en este nivel y de acuerdo a su edad; que les den la oportunidad de seleccionar, de entre las palabras que ya conocen y dominan, las que pueden utilizar en distintas situaciones comunicativas (contenidos lúdicos, conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Tampoco se perciben los objetivos que fortalezcan el dominio del proceso de la lectoescritura, que está tan relacionado con la riqueza del vocabulario y del léxico disponible, y que tiene antecedentes en la educación preescolar, pues mediante adecuadas estrategias de enseñanza y aprendizaje los estudiantes asimilan palabras que les servirán para comunicar sus ideas, reforzar su lenguaje, generar otras palabras, hacer uso adecuado de las mismas y comprender lo que leen y escriben.

En general, los objetivos no toman en cuenta todo el repertorio léxico que ya poseen los discentes y que debiera servir como punto de partida para iniciar el proceso de lectoescritura y el dominio de futuras destrezas lingüísticas y comunicativas.

Por otra parte, entre los objetivos generales de la asignatura que pudieran valorar el léxico que ya poseen los estudiantes podrían estar:

- 1- Leer y escribir textos sencillos con el apoyo de palabras que forman parte del vocabulario del estudiante.*
- 2- Identificar, en textos orales y escritos, palabras que pertenezcan a su repertorio léxico.*
- 3- Descomponer en letras y sílabas, fonemas y grafemas palabras que ya conoce.*

- 4- *Usar las palabras que conoce el estudiante, desde su contexto familiar y social, en diferentes situaciones comunicativas orales y escritas.*
- 5- *Relacionar palabras de su dominio, con términos nuevos, que pertenezcan a la misma familia léxica y semántica.*
- 6- *Inferir el significado de palabras nuevas, con base en el dominio de un repertorio de palabras que ya conoce.*
- 7- *Utilizar palabras propias de su vocabulario e introducir términos nuevos, mediante actividades lúdicas. (Fuente: Elaboración propia).*

2.5.1.4.Objetivos de grado

Como parte de este programa, se encuentran los siguientes objetivos de grado:

- *Demostrar habilidad para expresar y comprender ideas, pensamientos y sentimientos a través del lenguaje.*
- *Desarrollar, a través de relatos, la habilidad para escuchar e interpretar el lenguaje y las normas elementales del intercambio oral.*
- *Leer textos en voz alta, empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuado al contenido.*
- *Desarrollar la habilidad de autocorrección del lenguaje.*
- *Desarrollar la creatividad, elaborando escritos sencillos y de interés.*
- *Desarrollar las capacidades creativas y expresivas para generar mensajes propios.*
- *Relacionar aspectos gramaticales básicos para la redacción de escritos sencillos.*
- *Interpretar textos sencillos relacionados con la edad e intereses.*
- *Leer, interpretar y representar textos sencillos de interés, relacionados con el entorno social. (Programa de Español de Primer grado, 2014, p.36).*

En estos objetivos de grado tampoco se toma en cuenta, de manera explícita, el conjunto de palabras que ya conocen los estudiantes y que puede servir como punto de

partida para el inicio y fortalecimiento del proceso de lectoescritura, con apoyo del vocabulario que ya dominan. Entre los objetivos de grado que podrían valorar la disponibilidad léxica que poseen los discentes están:

- 1- *Demostrar habilidades lectoras y de escritura, con base en palabras que el estudiante ya conoce.*
- 2- *Asociar fonemas y grafemas de palabras cuyo significado ya domina.*
- 3- *Interpretar textos orales y escritos en donde se observen palabras que pertenezcan a su repertorio léxico.*
- 4- *Discriminar términos que ya conoce y aquellos que puede conocer mediante la inferencia.*
- 5- *Comprender textos orales y escritos sencillos con el apoyo de términos que ya domina y con otros que pueda entender con facilidad.*
- 6- *Producir textos orales y escritos con base en palabras que utiliza en su contexto familiar y social.*
- 7- *Aplicar a sus situaciones escolares y familiares el uso de palabras de su dominio y las que aprende en esta etapa.* (Fuente: Elaboración propia).

2.5.1.5.Contenidos relacionados con la disponibilidad léxica de los estudiantes

Tal como se señaló anteriormente, el área del programa de Español de primer grado que más se relaciona con el léxico y vocabulario de los estudiantes es *Comunicación oral y escrita*. Los objetivos de aprendizaje de esta área son:

- *Aplica las normas y elementos de la lengua en su comunicación verbal, no verbal y mixta al expresar hechos, sucesos, ideas, pensamientos, sentimientos en las actividades diarias.*
- *Expresa sus ideas y pensamientos con claridad, coherencia y precisión en las*

actividades cotidianas para fortalecer la interacción comunicativa.

- *Interpreta mensajes provenientes de medios de comunicación, con el fin de interactuar con seguridad en su entorno.*
 - *Considera el uso de los códigos fonéticos y grafemáticos en la construcción de palabras, para utilizarlas en su comunicación oral y escrita en el entorno.*
- (Programa de estudio de Español, primer grado, 2014, p.37).

Como podemos observar, estos objetivos de aprendizaje sí se relacionan con el tema del léxico y vocabulario que ya posee el estudiante con los que pueda adquirir durante su proceso de lectoescritura, puesto que le ofrecen la oportunidad de aplicar estas habilidades en su proceso de comunicación.

En cuanto a los contenidos conceptuales que se proponen actualmente, para primer grado, en el área de *Comunicación oral y escrita*, se encuentran:

- 1- ***La comunicación.*** Concepto, elementos (emisor, receptor, mensaje, canal y código).
- 2- ***La comunicación no verbal.*** Conceptos, clases de códigos no verbales (gestos, carteles, imágenes, anuncios, señales, rótulos, boletas, símbolos, cómic, sonidos, colores).
- 3- La comunicación verbal.
- 4- ***La descripción.*** Animales, objetos y personas.
- 5- ***La narración.*** Experiencias, temas libres, cuentos, fábulas.
- 6- ***La comunicación mixta.*** Anuncios, cómics y espacios virtuales.
- 7- ***La comunicación escrita.*** Escritura de oraciones, frases, palabras, sílabas y letras.
- 8- ***Ortografía.*** La letra mayúscula y minúscula, formación y construcción de grafemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras y frases.
- 9- ***Las sílabas.*** Tónicas y átonas.
- 10- ***Los signos de puntuación.*** Concepto, clases de signos de puntuación (punto, punto y seguido, punto final, coma).

11- *Signos de entonación.* Concepto, características y clases. (Programa de estudio de Español, primer grado, 2014, p.p. 37-47).

De acuerdo con este listado de contenidos, los temas que podrían ser abordados con el apoyo del vocabulario que ya poseen los estudiantes son:

- 1- *La comunicación escrita.*** Escritura de oraciones, frases, palabras, sílabas y letras (pero de manera inversa: letras, sílabas, palabras, frases y oraciones).
- 2- *Ortografía.*** La letra mayúscula y minúscula, formación y construcción de grafemas, vocales, consonantes, sílabas, palabras y frases.
- 3- *Las sílabas.*** Tónicas y átonas.

Es decir, que estos tres temas pueden ser desarrollados sin dificultad, por parte de los docentes, a partir del grupo de palabras que conocen los estudiantes. De esta manera, se les facilita el aprendizaje, pues son términos familiares, que ya utilizan y aplican en sus situaciones comunicativas. Además, el dominio de los mismos puede ser considerado elemental para habilidades futuras en otras áreas del programa, tales como:

- 2- *Estructura de la lengua.*** Estructuras gramaticales (sustantivo, artículo, verbo, conjunciones, pronombres; el enunciado, la frase y la oración).
- 3- *Comprensión lectora.*** Lectura de diferentes textos (vocabulario clave, elementos textuales, estructura del texto, tipos de textos (narrativos, instruccionales, normativos y publicitarios), la carta.
- 4- *Apreciación y creación literaria.*** Textos escritos. De referencia (cuento y dramatizaciones. De recreación (adivinanzas, rondas, trabalenguas, chistes). Textos prácticos (acrósticos, poemas). (Programa de estudio de Español, primer grado, 2014, p.p. 48-56).

2.5.2. Programas para fortalecer la enseñanza del vocabulario en primer grado

El Ministerio de Educación de Panamá, en su afán por fortalecer la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en la etapa primaria y, dentro de ella, en primer grado, ha implementado en sus diversas administraciones una serie de programas encaminados a reforzar la competencia comunicativa, el proceso de lectoescritura, la comprensión lectora y el lenguaje funcional. Entre ellos se encuentran los siguientes:

2.5.2.1. Los Derechos Fundamentales de Aprendizaje de Español (DFA)

Proyecto educativo iniciado en el año 2016. Consiste en una serie de orientaciones para los docentes, basadas en los desempeños que deben lograr los estudiantes en cada grado, dentro de las cuatro (4) asignaturas fundamentales: Español, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. *Es todo aquello que debe ser enseñado en cada grado y no puede omitirse.* El aprendizaje fundamental enfoca al docente y al alumno en los conocimientos y habilidades esenciales que se deben trabajar a profundidad y propone ejemplos sencillos o escenarios que permiten verificar las destrezas que los estudiantes saben y son capaces de hacer, como resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre este conjunto de aprendizajes fundamentales se sustenta el desarrollo de las competencias y los futuros aprendizajes. Dado su reducido número, permite a cada centro educativo hacer los complementos y adecuaciones curriculares que requieren las condiciones del entorno.

La estructura de los Derechos Fundamentales de Aprendizaje (DFA) es la siguiente:

- **Meta de aprendizaje:** describe el objetivo que se espera alcanzar al finalizar el ciclo de la educación básica. Por tanto, el aprendizaje fundamental es la ruta hacia esta gran meta.
- **Aprendizaje fundamental:** plantea el aprendizaje fundamental a lograr en

el grado respectivo.

- **Evidencias de aprendizaje:** son acciones o desempeños observables del estudiante que permiten verificar el logro del aprendizaje fundamental y los posibles escenarios para la evaluación.
- **Experiencias de aprendizaje sugeridas:** son actividades que permiten desarrollar el aprendizaje fundamental e ilustran formas de aproximar la labor en el aula. (Ministerio de Educación, Derechos Fundamentales de Aprendizaje de Español, Edición 2020, p.5).

Específicamente, en el área Español de primer grado, los aprendizajes fundamentales son seis (6), los cuales abarcan las cuatro (4) áreas en las que se dividen los programas de estudio de esta asignatura. La siguiente tabla presenta un resumen de los Derechos Fundamentales de Aprendizaje de Español en primer grado:

Tabla 2

Resumen de los Derechos Fundamentales de Aprendizaje de Español, primer grado

Nº	Meta de aprendizaje	Aprendizaje fundamental
1	Escucha, atentamente, en situaciones formales e informales, para comprender el contexto y el propósito comunicativo.	Aplica destrezas para escuchar atentamente en situaciones formales e informales de comunicación.
2	Lee, escribe y sigue un proceso intencional, secuencial y consistente; en el que se evidencia el dominio de la conciencia fonológica y el principio alfabético.	Reconoce las convenciones del sistema alfabético y el texto impreso.
3	Lee, escribe y sigue un proceso intencional, secuencial y consistente; en el que se evidencia el dominio de la conciencia fonológica y el principio alfabético.	Diferencia y manipula los sonidos que componen las palabras.
4	Aplica habilidades específicas de lectura, para facilitar la comprensión de textos.	Aplica diversas estrategias para asegurar la comprensión de textos narrativos escuchados o leídos.
5	Aplica habilidades para la comprensión de textos.	Aplica diversas estrategias para asegurar la comprensión de textos expositivos escuchados o leídos.
6	Emplea vocabulario específico de las demás disciplinas para construir nuevos conocimientos.	Adquiere vocabulario nuevo y lo usa en textos orales y escritos.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se ilustra el Aprendizaje fundamental 1, para primer grado. El resto se podrá apreciar dentro de los anexos.

Figura 4

- 4- Los estudiantes pueden asociar el léxico y vocabulario que poseen con la generación de nuevas palabras y significados.
- 5- Se logra la producción oral y escrita (desde las partículas mínimas: fonemas, grafemas, sílabas, palabras, frases, oraciones y párrafos), con base en los términos que dominan, y se asegura la calidad de la comprensión lectora.
- 6- Se fortalecen habilidades imprescindibles para esta etapa, como lo son la conciencia fonológica, el principio alfabético, la decodificación, la fluidez y la comprensión lectora.
- 7- Es una excelente herramienta para que los docentes desarrollen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales cónsonos con la realidad que viven los estudiantes y de acuerdo con sus fortalezas y debilidades.
- 8- En fin, la práctica de todas estas destrezas logrará que el estudiante pueda fortalecer su competencia comunicativa y lingüística. (Fuente: Elaboración propia).

2.5.2.2. Programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL)

Es una propuesta educativa creada en el año 2018, que fomenta en los estudiantes de los primeros grados las conexiones entre las competencias orales y escritas, con el desarrollo y fortalecimiento de algunas habilidades, tales como la conciencia fonológica, el principio alfabético, la decodificación, la autonomía, la fluidez; entre otras.

Esta serie didáctica cuenta con guías para los docentes y estudiantes, de modo que se propicien el modelamiento, la práctica, la aplicación y las estrategias de enseñanza para enriquecer las actividades pedagógicas de aula.

Los contenidos que se desarrollan están debidamente articulados con el programa de estudio, los Derechos Fundamentales de Aprendizaje (DFA), el Plan Nacional de Lectura y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), mediante lecturas con contenidos interdisciplinarios, innovadores y activos, que promueven la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico; con ítems basados en la metodología de pruebas estandarizadas, de tal manera que se fortalecen las destrezas para que nuestros

niños conozcan el formato de pruebas nacionales (Crece) e internacionales (Estudio Regional Comparativo y Explicativo-ERCE).

El programa se organiza a partir de una cartelera fonológica que relaciona cada fonema con un personaje, que es un animal, y promueve su descripción mediante rasgos físicos y espirituales. (Ver figura 5).

Figura 5

Cartelera fonológica del Programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL)

CARTELERA FONOLÓGICA DEL ESPAÑOL

fonema		Grafema, letra o dígrafo; ortografía alternativa que produce el sonido									
SONIDOS VOCÁLICOS	/a/	o ardilla	A Adele	á árbol	ha hoda						
	/e/	e erizo	E Enrique	é libélula	he helado						
	/i/	i iguana	irene	í ído	hi hipopótamo	y tucuy					
	/o/	o osa	O Octavio	ó octón	ho hoja						
	/u/	u urraca	U Ursula	ú ugu	hu hueva	ü pingüino	ü sapafü	ü William			
	/m/	m mono	M Mario								
	/n/	n nutria	N Nancy								
	/s/	s serpiente	S Sara	ce cerdo	ci cine	z zaiqueria	z Zulina	s (inicial) sidonio			
	/l/	l lagartija	L Luisa								
	/r/	r roca	R Fernando								
SONIDOS CONSONÁNTICOS	/p/	p papagayo	P Peco								
	/t/	t tortuga	T Taliana								
	/b/	b ballena	B Berta	v venado	v Víctor						
	/d/	d danta	D Diana								
	/k/	c cangrejo	C Camila	c cuna	c coco	k kado	K Karina	que querol	Qui Quake		
	/x/	x dryx	X Colito								
	/y/ consonántico	y yegua	Y Yaya	Dígrafo /y/ tamo	ü lluvia						
	/ch/	ch chimpancé	Ch Chesita								
	/g/	g goma	G Gabriela	gu guante	gu juguete	gu guitarra	g agüeta	g pingüino			
	/f/	f ratón	R Ramón	/f/ sonrisa	/r/ ferrocarril						
SONIDOS CONSONÁNTICOS	/m/	Mova	r armadillo								
	/j/	j jaguar	J Jorge	G+e Gertrudis	g+í ginebra	X Ximena	x México				
	/n/	n rardú	N Noto								

Fuente: Márquez y otros, 2018, Libro Aprendamos Todos a Leer, Primer grado, Cuaderno del docente, Unidad 1, p.3.

Veamos, entonces, algunas secciones importantes que poseen estas guías.

2.5.2.2.1. Materiales y recursos didácticos

La colección *Aprendamos Todos a Leer* (ATAL) está compuesta por los siguientes materiales:

- *Cuadernos del estudiante, primer grado* (uno por unidad). (Ver anexo 6)
- *Guía del docente*, con experiencias de aprendizaje detalladas para realizar en el aula, individualmente, en parejas, en grupo y en casa. (Ver anexo 7)
- *Un libro de lecturas para los estudiantes*. (Ver anexo 8)
- *Un componedor de palabras o cartel de bolsillo*. (Ver anexo 9)

2.5.2.2.2. Metodología

En este programa se trabaja la conciencia fonológica y el principio alfabético; se presenta una letra por lección, según el orden de los fonemas propuesto por Stanislas Dehaene (2015) en su libro *Aprender a leer*. La metodología de este autor se recopila en el siguiente principio:

Las representaciones gráficas de las distintas lenguas difieren entre sí en su grado de transparencia, es decir, la regularidad de la relación entre los grafemas y los fonemas del habla, que también depende de la historia de cada idioma. En el mejor de los mundos posibles, cada fonema se correspondería con una sola letra del alfabeto. Así, para saber leer sería suficiente conocer el sonido de cada letra. En la práctica esto sucede con la lectura en español, dado que casi la totalidad de las palabras de la lengua puede leerse convirtiendo los grafemas en fonemas. (Dehaene, 2015, p.22).

En resumen, todos los buenos lectores saben decodificar a la vez los sonidos y los morfemas de las palabras. Y en distinta proporción, todas las escrituras del mundo recurren a estas dos vías de lectura: el pasaje de la escritura al sonido (que sigue la línea de las correspondencias entre los signos escritos y los sonidos) y el pasaje de la escritura al significado (mediante la descomposición en morfemas). (Dehaene, 2015, p.25).

En otras palabras, la idea de este autor radica en el hecho de que el niño, para aprender a leer, debe prestar atención a la presencia de letras, su secuencia (grafemas) y su

correspondencia con los fonemas. La enseñanza sistemática de las conexiones entre grafemas y fonemas acelera el aprendizaje y brinda autonomía a los nuevos lectores.

La metodología de este programa se basa en las siguientes prácticas. Las letras están ordenadas a partir de las *vocales* y la *y* cuando tiene el sonido vocálico /i/. Luego se introducen consonantes transparentes, es decir, aquellas que solo tienen un sonido. Después los dígrafos o las letras que tienen dos grafemas para representar un solo sonido: *ll*, *ch*, *qu*.

Finalmente, se introducen las letras menos frecuentes en el idioma español. Se espera que al terminar el programa los estudiantes también identifiquen el uso de la *h* como letra muda y que reconozcan que algunas letras tienen el mismo sonido: *ll-y*, *g-j*, *s-c-z*, *c-k-qu*. (Ver anexo 10).

Cada fonema y letra se trabaja en un texto corto, apropiado para la edad de los estudiantes y se usa para desarrollar estrategias de comprensión oral. En todas las lecciones se sugieren evaluaciones formativas para asegurar que el docente pueda intervenir de manera oportuna en el proceso de aprendizaje de aquellos estudiantes que demuestren dificultades.

En el cuaderno del estudiante hay ejercicios para la práctica de las letras en contextos de palabras, trazos y escritura de palabras y oraciones de las letras aprendidas. (Márquez y otros, 2018, Libro Aprendamos Todos a Leer, Primer grado, Cuaderno del docente, Unidad 1, p.4).

2.5.2.2.3. Importancia del componedor de palabras o cartel de bolsillo

Es un recurso didáctico diseñado para que los niños construyan sílabas, palabras y oraciones antes de escribirlas. Esto evita la mecanización y la transcripción de textos sin sentido para ellos. Dicho material contiene todas las letras y los dígrafos del castellano en mayúscula y minúscula, y en letra imprenta y cursiva. También incluyen las vocales con tilde para que el estudiante registre la diferencia entre una vocal átona y una tónica en palabras concretas y las utilice correctamente cuando escribe.

En el componedor grande del aula, el docente puede modelar, para toda la clase, la formación de palabras. Para ello, primero deben repetir los sonidos individualmente, a

medida que compone la palabra; por ejemplo, el maestro dirá: /m/ /a/ /m/ /á/, mientras inserta las letras que corresponden a cada sonido. Luego debe leer la palabra a toda la clase, sin pausas ni exageraciones: *mamá*.

El docente puede pedir a los estudiantes que pasen al frente a armar palabras, mientras los demás estudiantes hacen lo mismo en su componedor o cartel de bolsillo personal. Es importante que este proceso sea monitoreado, de tal manera que los escolares puedan corregir errores, mediante una evaluación formativa.

2.5.2.2.4. Habilidades y conocimientos necesarios para la lectura

La ciencia del aprendizaje de la lectura ha demostrado que para leer son necesarias una serie de habilidades y conocimientos que se desarrollan en la siguiente secuencia. (Ver figura 6).

Figura 6

Habilidades y conocimientos necesarios para la lectura

1. Los niños utilizan la conciencia fonológica para descubrir que las palabras están formadas por sonidos y que pueden manejarlos.	Conciencia fonológica	
2. Luego aprenden los nombres, sonidos y formas de las letras para poder asociarlos, es decir, adquieren el principio alfabético.	Principio alfabético	
3. Empiezan a leer decodificando, es decir, traduciendo cada letra en el sonido que representa.	Decodificación	
4. Al practicar mucho la decodificación y al leer correctamente las palabras, logran automatizar su lectura. Es decir, logran leer las palabras a golpe de vista.	Automatización	
5. Finalmente alcanzan la fluidez lectora: leen correctamente, rápido y con adecuada entonación y ritmo.	Fluidez de lectura	

Fuente: Márquez y otros, 2018, Libro Aprendamos Todos a Leer, Primer grado, Cuaderno del docente, Unidad 1, p.14.

No sorprende, entonces, que la mejor manera de predecir la rapidez y corrección con la que aprenderá a leer un niño sea mediante el desarrollo de la conciencia fonológica,

si ha adquirido el principio alfabético y su capacidad de automatizar. Cuando falla uno o más de estos pasos, habrá dificultad para aprender a leer.

A continuación, se describen, brevemente, cada una de ellas.

2.5.3.2.4.1. La conciencia fonológica

Es la habilidad de detectar y manipular los sonidos del lenguaje hablado. Los estudiantes que tienen más facilidad para identificar y manipular sílabas, rimas o fonemas aprenden a leer más rápido. (Lonigan, 2006, en Márquez, 2018). Esta destreza se presenta en el nivel de texto, palabra y fonema. (Ver figura 7).

Figura 7

Niveles de la conciencia fonológica



Fuente: Márquez y otros, 2018, Libro Aprendamos Todos a Leer, Primer grado, Cuaderno del docente, Unidad 1, p.15.

Las tareas a nivel de oración y de palabra suelen ser más fáciles. El español y su sistema escrito son fonéticos, es decir, que su base son los fonemas o sonidos más pequeños del lenguaje. Al leer y al escribir en español se utilizan distintas habilidades fonológicas que pueden ser aplicadas a las palabras, sílabas o rimas. Estas habilidades son más útiles para el aprendizaje de la lectura cuando se aplican, principalmente, a los fonemas.

Entre ellas se encuentran la discriminación, el conteo, la separación, la unión, la

comparación, la omisión, la adición y la sustitución.

2.5.3.2.4.2. El principio alfabético

Es la comprensión de que los sonidos se representan con letras y que estas se pueden unir, tanto para leer, como para escribir palabras. Para adquirir el principio alfabético es necesario conocer el alfabeto. Esta enseñanza es intencional y sistemática, es decir, no puede esperarse que los estudiantes intuyan los nombres, sonidos y formas de las letras a partir de la experiencia; además, la enseñanza debe planificarse tomando en cuenta la dificultad de las letras.

Para facilitar su aprendizaje es recomendable enseñar primero las que tienen un solo sonido (a diferencia de la *c* o la *g*, por ejemplo) y que se representan solo con una grafía (la *ll*, *ch* o *qu* son dígrafos) y, por último, las más complejas. Los estudiantes necesitan aprender los nombres, sonidos, formas y reglas de uso de todas las letras del alfabeto, a esto se le conoce como *conocimiento alfabético*.

2.5.3.2.4.3. La decodificación

La decodificación ocurre cuando los niños usan su conocimiento sobre las relaciones entre las letras y los sonidos para pronunciar correctamente las palabras escritas. Además de saber qué sonido produce cada letra, permite que los niños indaguen sobre la pronunciación de muchas de las palabras que han escuchado, pero que nunca han visto escritas (la decodificación se basa en las reglas fonéticas; los niños necesitan memorizar las palabras que no siguen esas reglas). Asimismo, los ayuda a pronunciar palabras que no conocen.

El proceso de codificar comienza con la capacidad de relacionar las letras con los sonidos que producen. No obstante, también requiere poder separar los sonidos que forman las palabras (segmentación) y mezclar los sonidos. Cuando los niños pueden hacer todas esas cosas, son capaces de pronunciar las palabras. Los lectores principiantes empiezan decodificando palabras de una sílaba y luego trabajan con palabras más largas.

La práctica repetida de la decodificación de palabras permite que la lectura se automatice. Cuando una palabra se vuelve familiar se lee *a golpe de vista*, es decir, que se automatiza, porque se reconoce completa, en lugar de letra a letra o sílaba por sílaba. Por esto se dice que *se aprende a leer leyendo*. (Márquez y otros, 2018, Libro Aprendamos Todos a Leer, Primer grado, Cuaderno del docente, Unidad 1, p.17).

2.5.3.2.4.4. La automatización

Se refiere a la rapidez para realizar una tarea que ya se conoce, sin hacer esfuerzo; por ejemplo, la rapidez y la facilidad para nombrar colores, objetos, letras o palabras. Cuando se aprende una nueva destreza o tarea se requiere poner mucha atención y gran esfuerzo.

Aquellos estudiantes que no han automatizado la lectura invierten más energía para leer y lo hacen más despacio. Ellos pueden tener dificultades de comprensión, pues su atención y esfuerzo se invierten exclusivamente en decodificar los textos por lo que, aun si han adquirido estrategias o habilidades de comprensión, no las utilizan al leer.

Sin embargo, el fin último de la enseñanza de la lectoescritura no es solamente que los estudiantes lean con fluidez. Leer significa comprender y, para ello, se necesita desarrollar otras habilidades. (Márquez y otros, 2018, Libro Aprendamos Todos a Leer, Primer grado, Cuaderno del docente, Unidad 1, p.17).

2.5.3.2.4.5. La fluidez

Leer con fluidez supone que el lector lea con precisión, velocidad y recuperando los aspectos prosódicos del lenguaje oral. A su vez, dichos aspectos se integran en diferentes niveles del lenguaje escrito: palabras, oraciones y textos. Gómez-Zapata, Defior y Serrano (2011) definen la fluidez de la siguiente manera: [...] se podría definir la fluidez lectora como la habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores en su decodificación), de una manera expresiva y a un ritmo adecuado, de tal forma que la atención pueda dirigirse a la comprensión de aquello que se lee.

Además, el lector fluido utilizará esta habilidad de forma estable con diferentes tipos de materiales escritos, aunque sea la primera vez que los lee. De lo anterior se desprende que la fluidez es un constructo que refiere a una habilidad compleja y multicomponencial, puente entre la decodificación y la comprensión del texto; de ahí la importancia de revisar la evidencia empírica para orientar la enseñanza y las formas de mejorarla. (Roldán y otros, 2021, p.199).

En consecuencia, y debido a la importancia de la fluidez en los primeros niveles de escolaridad, se sugiere que su entrenamiento debe ser incorporado en el currículo escolar, puesto que constituye un componente esencial de la competencia lectora. Tanto la automaticidad como la prosodia son elementales para la lectura fluida.

Esto implica que los docentes del nivel primario deberían enseñar a leer a los niños con la entonación correcta, con base en modelados como herramienta y material que promueva este tipo de lectura, por ejemplo, con narraciones que contengan diálogos y descripciones, las prácticas constantes de lecturas orales y experiencias lúdicas en donde apliquen sus destrezas.

2.5.3. La evaluación del léxico en primer grado

Junto con los procesos de enseñar y aprender, especialmente la competencia léxica o los elementos relacionados con la lengua, la evaluación constituye un aspecto de gran importancia dentro del conjunto de acciones y actividades que conforman la práctica educativa, pues involucra la participación de todos los agentes: estudiantes, docentes, plantel educativo, factores asociados, padres de familia; entre otros.

Según el programa de Español de primer grado en Panamá (2014), la evaluación de los aprendizajes escolares se refiere al proceso sistemático y continuo, mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. (Programa de Español de primer grado, 2014, p.26).

En otras palabras, la evaluación es parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No es el final de estos, sino el medio para mejorarlos, ya que se podrán tomar decisiones que apoyen efectivamente al alumnado; por lo tanto, evaluar solo al final es

llegar tarde para asegurar el cumplimiento de los objetivos. Al asumir esta reflexión, se comprende la necesidad de tomarla en cuenta a lo largo de todas las acciones que se realizan durante este proceso.

Para Palapanidi (2019), a pesar de que el componente léxico está en el epicentro de la adquisición de una lengua, los expertos expresan su preocupación por la desatención que ha sufrido el ámbito de la evaluación del léxico (Meara, 1980; Read, 1997 y 2000). Según López-Mezquita Molina (2005), una de las razones de este descuido es el enfoque comunicativo. Como afirma Schmitt (2000), si bien en los métodos comunicativos se pone énfasis en que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, en la cual se incluye la competencia léxica, lo cierto es que en la práctica el léxico queda relegado a un segundo plano. (Schmitt, 2000, p.14).

Uno de los temas principales que hay que tener en cuenta al evaluar la competencia léxica es que se trata de una competencia multidimensional, es decir, que tiene muchos componentes. Es necesario, entonces, determinar el constructo de la competencia léxica que se pretende evaluar. Como señala López-Mezquita Molina (2005), para poder precisar el aspecto que se pretende evaluar hay que basarse en la descripción de la competencia léxica. Muchos son los investigadores que han tratado de explicar este tema y todos sostienen que para proceder a la descripción de dicha competencia es menester centrarse en las diferentes dimensiones de las unidades léxicas, dado que la competencia léxica consiste exactamente en el conocimiento de estas últimas y en su adecuado uso. (López-Mezquita, 2005, p.679).

Por otra parte, tras la selección de este aspecto y el tipo de vocabulario que queremos evaluar, tenemos que especificar el propósito de la evaluación y decidir sobre el modo adecuado para llevar a cabo la misma. Dichas decisiones son cruciales, porque van a determinar el tipo de prueba y el tipo de ítem que debemos emplear. (Palapanidi, 2019, p.50).

2.5.3.1. Prácticas comunes

Tal como se expresó anteriormente, el programa de estudio brinda algunas

orientaciones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes, basadas en el enfoque por competencias, y se apoya con estrategias y técnicas que responden a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Sin embargo, la práctica cotidiana revela que la mayoría de los docentes panameños prefieren instrumentos de evaluación que solo hacen énfasis en un área: la *memoria*.

En este sentido, se descuida la verdadera evaluación formativa, aquella que corrige las debilidades que presentan los estudiantes durante todo el desarrollo de su proceso de aprendizaje y los prepara para aquella evaluación sumativa, que debe ser el resultado del cúmulo de demostraciones de destrezas y habilidades que ellos están adquiriendo.

Según Pimienta (2008), la evaluación formativa ha generado una gran cantidad de confusiones, ya que con facilidad se le asocia con la evaluación que continuamente realizamos dentro de los salones de clases; pero la realidad es que muchas de estas cumplen una función más sumativa que formativa.

La evaluación formativa se dirige, fundamentalmente, a la mejora de los procesos de aprendizaje de los niños, por lo que las decisiones a tomar podrían ser la reestructuración de los contenidos, la reconceptualización de la metodología, la intervención para mejorar el clima institucional, la plática con los familiares y, si el contexto lo permite, hasta la visita a las casas de los estudiantes; es decir, todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción de su conocimiento mejoren. Aunque hay que considerar que puede haber variables intrínsecas y extrínsecas que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. (Pimienta, 2008, p.35).

Son comunes, entonces, actividades como llenar espacios, dictados, pruebas objetivas, pareos y otros que solo miden los contenidos conceptuales, mas no así los procedimentales y actitudinales presentes en el formato de los programas de estudio.

2.5.3.2. La disponibilidad léxica como método de evaluación

Según Richards (1976), dominar una palabra significa conocer su frecuencia de aparición, tanto en la lengua oral como en la escrita; saber su uso adecuado, según la

función y la situación, observar el comportamiento sintáctico de esta; además de analizar la forma subyacente y las posibles derivaciones, las asociaciones, su valor semántico y sus diferentes significados. Asimismo, Richards (1976) se refiere al desarrollo continuo del vocabulario a lo largo de toda la vida, su aprendizaje incesante y acumulativo. (Palapanidi, 2019, p.49).

Pero ¿cómo hacer que la disponibilidad léxica se convierta también en un método o estrategia de evaluación? Varias son las posturas propuestas por especialistas, conozcamos algunas de ellas.

Nation (1990, 2001) hace una distinción entre el *nivel receptivo* y el *nivel productivo* que presuponen distintos tipos de conocimiento, tomando en cuenta que en cada nivel se realizan distintos procesos cognitivos y se activan procesos de aprendizaje diferentes. En primer lugar, los componentes del *conocimiento receptivo*, según este autor, son el reconocimiento de las formas oral y escrita, el conocimiento de las relaciones gramaticales con otras palabras, así como las colocaciones, la frecuencia de aparición de la palabra, su uso adecuado de acuerdo con el contexto (registro, estilo) y, por último, conocer el concepto que representa y las asociaciones con otras palabras.

En segundo lugar, el *conocimiento productivo*, presupone la facultad de pronunciar y escribir adecuadamente una palabra, de usarla de manera gramaticalmente correcta, de utilizar bien las colocaciones, de emplearla en los contextos adecuados y de sustituirla apropiadamente si es posible. (Palapanidi, 2019, p.49).

Por su parte, De la Maya (2015) considera que la selección del vocabulario a evaluar puede realizarse si se valora su disponibilidad, como ya se hiciera en los estudios realizados por Gougenheim et al. (1956). No obstante, este aspecto, pocas veces ha sido tomado en consideración, no siendo hasta fechas recientes cuando ha comenzado a despertar interés entre los investigadores. (De la Maya, 2015, p.122).

Según Tomé Cornejo (2015) y la propuesta de Meara (1996), la prueba de disponibilidad léxica nos permite evaluar tanto la *extensión* como la *profundidad* del conocimiento léxico. En concreto, puede ofrecer una estimación del tamaño del léxico temático conocido y además nos permite evaluar algunos aspectos como el conocimiento de la forma de la palabra (ortografía o pronunciación de la misma) y la vinculación de esta

con el campo semántico analizado. Además, un análisis minucioso de las respuestas de los estudiantes nos puede aportar información sobre el uso de las estrategias de evocación que realizan (*clusters* y *switches*), es decir, nos permite ver la organización de estas palabras en su lexicón mental. (Palapanidi, 2019, p.52).

Las ideas antes expuestas nos llevan a la conclusión de que la disponibilidad léxica es un recurso que puede utilizar el docente como medio para evaluar la competencia lingüística de los estudiantes. Si se toman en cuenta las dimensiones de la misma, las clasificaciones de las pruebas expuestas y los estudios mencionados, la prueba de la disponibilidad léxica podría considerarse un instrumento de evaluación del desarrollo del tamaño del vocabulario productivo y también una herramienta de análisis de naturaleza independiente y descontextualizada discursivamente. (Palapanidi, 2019, p.52).

En otras palabras, esta prueba ofrece la oportunidad de conocer el vocabulario que poseen los estudiantes; sirve como antecedente para indagar su léxico, así como para la observación y evolución de sus competencias comunicativas, puesto que brinda información sobre el tamaño del léxico temático y productivo más inmediato que ellos poseen, prácticas que hacen posible la comparación en distintas fases del aprendizaje y en sus grados escolares, especialmente, en primer grado, en donde se deben fortalecer todas las estrategias para que la adquisición del proceso de lectoescritura sea óptimo.

Finalmente, los dos primeros capítulos de este estudio, *el teórico* y *el de aplicación*, han expuesto las bondades que ofrecen los estudios de disponibilidad léxica: conocer el vocabulario de los estudiantes, su dominio, usos, fortalezas y debilidades, y como medio didáctico para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua.

En este sentido, es preciso destacar algunos beneficios que poseen los estudios de disponibilidad léxica y que pueden ser fuente de inspiración para futuras investigaciones:

- 1- Conocer y describir la norma léxica disponible de distintas zonas de habla.
- 2- Comparar el léxico disponible que tienen habitantes de ciertos sectores de la sociedad.
- 3- Determinar las características léxicas particulares de diferentes grupos de una misma zona o de zonas distintas y su variación, según aspectos sociales y mediante variables como el sexo, el nivel sociocultural, el tipo de centro escolar

(urbano/rural; público/privado), la edad; entre otros.

- 4- Fortalecer el conocimiento sobre las relaciones entre las diferentes palabras, es decir, del lexicon mental.
- 5- Analizar el léxico como reflejo de la cultura de una determinada zona geográfica, mediante sus semejanzas y diferencias.
- 6- Obtener registros del léxico disponible de personas de diversas edades: niños, jóvenes y adultos, según sus niveles de escolaridad y las variables ya mencionadas.
- 7- Planificar la enseñanza de la lengua materna y de otras lenguas. Los estudios sobre la disponibilidad léxica permiten hacer un diagnóstico y determinar qué vocabulario enseñar; en otras palabras, identificar el léxico disponible de una comunidad como paso previo a dicha programación.
- 8- Servir como método y estrategia para evaluar la competencia léxica de los estudiantes, mediante el conocimiento del vocabulario que ya poseen, sus usos, su fortalecimiento y afianzamiento.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La prueba de la disponibilidad léxica es una prueba asociativa que estimula el lexicon mental de los informantes con vistas a que produzcan las palabras más disponibles que les vienen a la mente cuando se les presenta la palabra estímulo. (Bartol, 2006:379, citado en Palapanidi, 2019, p.52).

3.1. Tipo de estudio

El estudio tiene un enfoque esencialmente cuantitativo, según las hipótesis y los objetivos. A partir de los datos se realizará una comparación, teniendo en cuenta las variables propuestas, a fin de establecer semejanzas y diferencias en la disponibilidad léxica de los escolares. Se ofrecerán, además, algunas valoraciones de las posibles causas del comportamiento de los resultados.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Selección de la muestra

Para la selección de los centros educativos se solicitó al Departamento de Estadística de la Dirección Regional de Educación de Panamá Centro los listados de todas las escuelas urbanas y rurales de esa zona. La intención de esta petición fue identificar cuatro (4) escuelas oficiales que cumplieran con las siguientes características:

- 1- Dos escuelas oficiales de área urbana y dos del área rural.
- 2- Dos escuelas oficiales de área urbana y rural con características geográficas afines.
- 3- Dos escuelas oficiales de área urbana y rural con matrículas de niños en 1.^{er} grado, iguales o aproximadas.

Luego de recibir esta información, se seleccionaron las dos (2) primeras escuelas

de los listados, respectivas para cada tipo (urbanas y rurales), y resultaron las siguientes, tal como se describe en la tabla 3.

Tabla 3
Escuelas seleccionadas para la intervención

Código	Tipo de escuela	Distrito	Corregimiento	Cantidad de escolares
CE_U_01	Urbana	Panamá	El Chorrillo	25
CE_U_02	Urbana	Panamá	Calidonia	25
CE_R_01	Rural	Panamá	Pedregal	25
CE_R_02	Rural	Panamá	Pedregal	25

Fuente: Elaboración propia.

La codificación de los centros educativos corresponde a la siguiente descripción:

- **CE:** centro educativo.
- **U o R:** si es urbano o rural.
- **01 o 02:** si corresponde al primer o segundo centro educativo.

La muestra total consta de **100** estudiantes, tanto para el registro escrito como para el oral.

El protocolo para el acceso a los grupos seleccionados fue el siguiente:

- 1- Solicitud formal a la Ministra de Educación para el desarrollo de la investigación.
- 2- Envío de nota a la directora regional de educación, en donde se le solicitó el visto bueno para hacer la intervención, con copia a los directores de las escuelas.
- 3- Visita a la directora regional, con la finalidad de explicar el objetivo del estudio, sin dar detalles sobre el instrumento que se aplicaría.
- 4- Visita a los directores y docentes de los centros educativos seleccionados.
- 5- Coordinación de la agenda para la visita a los grupos, con los supervisores regionales de los cuatro centros educativos.

3.2.2. Características de la muestra

Tal como se señaló anteriormente, fueron seleccionados los dos (2) primeros centros educativos de cada una de las listas que ofreció la Dirección de Estadística de la Regional Educativa de Panamá Centro. Las dos escuelas urbanas tenían más de un grupo de 1.^{er} grado, a diferencia de las escuelas rurales, que por su condición solo contaban con un grupo de 25 escolares cada una.

Finalmente, las características que reunieron los cuatro (4) grupos seleccionados fueron los siguientes:

- 1- Matrícula entre 20 y 30 estudiantes, tomando como patrón la cantidad máxima que poseía el grupo con menor cantidad de escolares (25).
- 2- Como criterios de inclusión se consideraron estudiantes cuya lengua materna fuera el español.
- 3- Grupos correspondientes a escuelas oficiales urbanas o rurales de la ciudad de Panamá.
- 4- Los escolares debían estar cursando 1.^{er} grado al ser aplicados los instrumentos de la investigación. El período de intervención tuvo lugar al finalizar el segundo trimestre, según el calendario establecido por el Ministerio de Educación (del 21 de agosto al 8 de septiembre de 2023).
- 5- Los criterios de exclusión fueron los siguientes: la presencia de trastornos del lenguaje diagnosticados, discapacidad intelectual y otras alteraciones o patologías asociadas al desarrollo del escolar.

3.2.3. Las variables

Las variables que se abordarán en esta investigación son:

3.2.3.1. Variable dependiente: la variable dependiente es la disponibilidad léxica, entendida como las palabras que aparecen solo cuando lo exigen las circunstancias comunicativas (Bartol, 2006, p.379), y medida mediante el programa

estadístico *LexPro*, coordinado desde la Universidad de Salamanca y la Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante, España.

3.2.3.2. Variables independientes: las variables independientes son: *sexo* (femenino / masculino), *área de ubicación de las escuelas* (urbana / rural) y *registro de las palabras* (escrito /oral).

En relación con las variables descritas, es indudable su correspondencia e interés para el análisis en los escolares de 1.^{er} grado. Al respecto, Murillo (1993) señala que actualmente la lengua se ve como un macrosistema que comprende subsistemas correlacionados con factores sociales, geográficos o con factores contexto-funcionales. En consecuencia, la lengua española presenta estas variedades según grupos sociales, lugares donde se habla y situaciones comunicativas. (Murillo, 1993, p.190).

Guevara y otros (2008), consideran que el hogar y la escuela preescolar, a través de experiencias interactivas lingüísticas orales y escritas, son los encargados de preparar a los niños para alcanzar la alfabetización en su educación formal. (p.42).

3.2.3.2.1. Sexo: masculino / femenino

La mayoría de los estudios de disponibilidad léxica señalan al "*sexo*" como la variable que menos parece influir en su relación con este tema, debido a la inexistencia de diferencias significativas en el aspecto cuantitativo del caudal léxico obtenido en informantes masculinos y femeninos. Sin embargo, debe destacarse que algunos estudios evidencian que son las estudiantes las de mayor producción léxica. (Gómez Devís, 2004; Lagüéns, 2008; Trigo y González, 2011), incluso en la adquisición de segundas lenguas (Sandu, 2012; Lugones, 2015).

De igual forma, otras investigaciones asocian las desigualdades cuantitativas y cualitativas a la diferenciación temática de centros de interés específicos que refieren actividades o atributos considerados tradicionalmente como femeninos o masculinos. (Lagüéns, 2008; Trigo y González, 2011; Fernández-Merino, 2014). Asimismo, varios

autores refieren que esta variable puede afectar el orden en el que se actualizan los vocablos y el tipo de términos incorporados. (Sandu, 2012).

González y Orellana (1999), por su parte, refieren que la influencia del "*sexo*" del informante resulta determinante en la naturaleza del léxico empleado por parte de las hablantes femeninas, el cual es más prestigioso socialmente y a la vez más conservador. (Cabrera, González y Pacheco, 2017, p.2).

En consecuencia, se consideró esta variable para la investigación, debido a que por primera vez se abordará en nuestro país el nivel de 1.^{er} grado y los resultados brindarán información científica para conocer y analizar la disponibilidad léxica de escolares que cursan este grado y fortalecer la enseñanza de la lengua durante la lectoescritura.

3.2.3.2.2 Área de ubicación de las escuelas: urbana / rural

El Artículo 70, del Texto Único de la Ley 47, Orgánica de Educación de 1946 (2006, p.34) establece que la escuela primaria será única y por lo tanto nacional. Las escuelas primarias se dividirán en urbanas y rurales, según se encuentren, obviamente, en comunidades urbanas y rurales.

Sonia Medrano (2014) sostiene que un factor imprescindible que debe ser considerado es la ubicación geográfica, a partir de la cual podemos diferenciar entre escuela rural y escuela urbana (p.19). Díez Prieto (1989), citado por Corchón, (2005, p.74) refiere que la definición de rural no puede ser de carácter estático, sino capaz de adecuarse a lo rural en el tiempo histórico y en el espacio geográfico y cultural concreto. Lo rural no es solo un hecho, es un suceso.

De tal modo, en esta investigación, la variable escuela urbana / rural brindará no solo información relacionada con el área en que se encuentra ubicada la escuela, sino también con el ambiente social, el tipo de clases que se imparten y la atención que los escolares reciben por parte los docentes.

3.2.3.2.3. Registro de las palabras: escrito / oral

Murillo y Sánchez (1993) consideran que la enseñanza de la lengua en la educación preescolar debe basarse en la exploración del código oral: vocabulario, morfosintaxis, fonología, discurso y, en consecuencia, en el dominio de las destrezas escuchar, hablar y entender. (p.15). Marín y Sánchez (1991, citado en Murillo y Sánchez,1993) señalan que el dominio gradual y creciente de las destrezas *hablar-entender* redundará en beneficio de la lectura y escritura.

Por otra parte, López Morales (1984) afirma que, entre la edad de un año y medio y siete años, el vocabulario del niño aumenta rápidamente hasta llegar entre 2,000 y 2,500 unidades; este es el promedio de adquisición léxica que tiene el niño normal al ingresar a la escuela. (p.3).

Indudablemente, abordar ambos registros, partiendo de las premisas antes señaladas, le brindará a la investigación datos valiosos sobre los repertorios escritos y orales que, hasta el momento, poseen los escolares de 1.^{er} grado en los centros educativos intervenidos.

3.3. Los centros de interés: estímulos para la disponibilidad léxica

3.3.1. Concepto y orígenes

Tal como se ha señalado, la disponibilidad léxica se concibe como una estrategia de recolección de datos que utilizan pruebas asociativas controladas que, de cierta forma, hacen emerger el vocabulario del que disponen las personas, a partir de la sugerencia de un tema de conversación, como parte de la realidad lingüística.

Esta activación recibe el nombre de *organización interna del vocabulario* y consiste en observar la forma en cómo se estimulan las estructuras del léxico mental dentro de las pruebas de producción léxica. Asimismo, tienen por objetivo la conexión de los nodos del léxico mental del informante, tomando en consideración un estímulo cognitivo al que se le llama *centro de interés*. (Pérez-Durán, 2019, p. 14).

Manjón-Cabeza (2010) señala que el léxico disponible de un centro de interés es el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación. Las encuestas de disponibilidad léxica sirven para medir y valorar el tipo, cantidad y orden de preferencia de palabras que usa realmente un hablante en un contexto determinado. (Manjón-Cabeza, 2010, p.201).

Otros investigadores consideran que un aspecto intrínseco al ámbito de la disponibilidad léxica, dentro de la vertiente cognitiva de los centros de interés, es la capacidad asociativa de las palabras.

De acuerdo con Hernández y Tomé (2017), la realización de la encuesta, también llamada *test de disponibilidad*, es una actividad de producción lingüística a partir de un estímulo artificial propiciado por un proceso mental. Primero, se identifica el estímulo; luego, se activan varias representaciones mentales que propagan la activación de sus correspondientes nodos léxicos de las lenguas que conoce el hablante; después se elige el nodo con el nivel de activación más alto y, finalmente, se produce la palabra. (Hernández y Tomé, 2017, p.p. 106-108).

Tras su producción, dicha palabra no se desactiva, sino que determina la selección de la palabra siguiente, con la que se relaciona de alguna manera. De hecho, Aichitson (1987, p.p. 72-85) señaló una arquitectura cerebral interactiva donde la jerarquización alcanza tanto a los conceptos como al conjunto de asociaciones de tipo fonético, ortográfico, categorial, personal, etc. y comentaba, además, su carácter inestable, dado que los primeros pueden crear nuevas conexiones o modificar las existentes.

Tales asociaciones o redes asociativas conforman un sistema fluido y dinámico, en constante modificación producida por las nuevas informaciones que se procesan. La cantidad de asociaciones de cada palabra es variable: algunas están fijadas por convenciones lingüísticas –campos semánticos, morfosemánticos, temáticos, léxicos, asociativos– y otras son personales.

Gómez Devís (2021), en uno de los últimos estudios al respecto, considera que confeccionar la lista de palabras –disponibles– en cada uno de los estímulos o centros de interés supone al hablante un esfuerzo y una actualización diferentes, según la naturaleza del área temática en cuestión, las características lingüísticas y extralingüísticas de los

informantes y las estrategias utilizadas durante la realización del test de disponibilidad. (Gómez Devís, 2021, p.p.172-173).

Finalmente, es importante señalar que estos centros de interés han sido siempre los mismos desde los estudios iniciales hasta la actualidad, hecho que ha generado un problema teórico-metodológico importante, ya que utilizar solamente dieciséis (16) áreas temáticas para la obtención del léxico disponible no representa la totalidad de los ámbitos que se requieren para las planificaciones lingüísticas, ni tampoco son suficientes para conocer el verdadero léxico panhispánico.

No obstante, las investigaciones realizadas demuestran que sus resultados son capaces de brindar información valiosa sobre el vocabulario que posee un determinado grupo de personas, pertenecientes a un sector social, con una edad específica y otras variables importantes.

El límite de áreas temáticas ha llevado a no encontrar el verdadero objetivo de la disponibilidad léxica: entender la amplitud del vocabulario por niveles conceptuales que expliquen cómo se organizan las palabras, tanto en lo referencial como en lo social, para utilizar este conocimiento en la mejora de la enseñanza léxica en todos los grados. La planificación de los materiales léxicos deberá ser el verdadero objeto de estudio de la disponibilidad y, para ello, se deben incorporar nuevos centros que permitan tener mayor conocimiento de este léxico disponible.

3.3.2. Clasificación

Un tema interesante en esta investigación es el relacionado con la organización de los centros de interés, puesto que ayuda a comprender su finalidad.

En este sentido, Hernández Muñoz (2006) considera que el primer factor que determina la disponibilidad es la asociación de cada término con su contexto categorial (Hernández Muñoz, 2006, p.129). Esta relación no es igual en cada centro de interés, pues las características de los mismos (número de unidades que los componen, distribución de las mismas, relaciones entre ellas, número de subgrupos, correspondencia con otras categorías, límites más o menos difusos; etc.) son distintas en cada caso. Por ello, concluye

esta investigadora que los centros de interés clásicos son categorías semánticas dispares: porque ni su ontogenia, ni su organización interna, ni su alcance son los mismos. (Hernández Muñoz, 2006, p.134).

Esta disparidad semántica se muestra ya en la misma relación que vincula las unidades léxicas con el estímulo generador. Al respecto, Borrego Nieto (2004) expresa que:

Existen relaciones heterogéneas entre el enunciado del campo y el léxico resultante: en Partes del cuerpo o en Animales se obtienen listas de partes del cuerpo o de animales, es decir, los enunciados son hiperónimos de las palabras que constituyen las respuestas. En cambio, en El campo y La ciudad, se obtienen los vocablos correspondientes a las realidades que evocan, y no hipónimos de los enunciados. (Borrego Nieto, 2004, p.67).

En otras palabras, entre los centros de interés de la prueba de disponibilidad léxica se definen *centros abiertos*, como El campo o La ciudad, y *centros cerrados*, como Partes del cuerpo o Los animales. Estos últimos, los centros más concretos, como Partes del cuerpo, están constituidos por un número menor de clases lógicas, lo que reduce el tipo de evocaciones que puede despertar en el hablante. (Carcedo González, 2003, p. 209, citado en López González, 2014, p.48).

Como resultado de estos hallazgos y de las diferencias semánticas entre los centros de interés de la disponibilidad léxica, Hernández Muñoz (2006, p.p. 130-156) elaboró una taxonomía de los mismos usando los criterios de *inclusividad* y *estructura interna*. De acuerdo con este primer criterio, el nivel de inclusividad, distingue:

- a) **Centros inclusivos**, en donde los elementos que los componen se relacionan con la etiqueta categorial, mediante una asociación de pertenencia estricta. (Hernández Muñoz, 2006, p.150). Según la proposición lógica del tipo «X es Y» se encuentran: *Partes del cuerpo, La ropa, Partes de la casa, Los muebles, Comidas y bebidas, Objetos colocados sobre la mesa para la comida, Medios de transporte, Trabajos del campo y del jardín, Los animales, Juegos y distracciones, Profesiones y oficios.*
- b) **Centros relacionales**, en los que los elementos no se vinculan tan fácilmente con la etiqueta categorial, y la proposición que los relaciona es «X es parte de Y» o «X tiene algún tipo de asociación con Y». Entre estos están: *La escuela, Calefacción e iluminación, La ciudad, El campo.* En cuanto a *La cocina y sus utensilios*, se

compone de dos categorías distintas, una inclusiva —«sus utensilios»— y otra relacional — «la cocina».

En cuanto a la *organización de sus elementos*, los centros son:

a) *Categorías naturales*, que responden a las características clásicas de una categoría semántica (límites más o menos definidos con características físicas o abstractas que nacen de la experiencia del mundo, y con identificación sencilla de los elementos que la constituyen).

b) *Categorías bien definidas, de límites concretos y con estructura de lista cerrada*, en las que el grado de pertenencia es igual para todos los miembros.

c) *Categorías ad hoc*, que son creadas con un objetivo concreto y no pueden explicarse ni mediante prototipos ni por semejanza de familia, puesto que su organización depende en exclusiva del conocimiento del mundo que tenga el hablante.

d) *Categorías radiales*, que consisten en una subcategoría central con extensiones o ramificaciones sustentadas en diversos procedimientos entre los que destacan la metonimia o la metáfora, y en las que una palabra activa múltiples dominios cognitivos (redes conceptuales) que a su vez activan otros conceptos que no necesitan estar relacionados con los primeros. (Hernández Muñoz, 2006, p.147, citado en López González, 2014, p.48).

3.3.3. Centros de interés seleccionados para el estudio

3.3.3.1. Justificación

Un elemento fundamental en esta investigación es el concepto de “*centros de interés*”, propuesto desde sus inicios por Gougenheim, Michéa, Rivence y Sauvageot en 1964; definido como las *distintas secciones que abarcan el vocabulario básico de una comunidad de habla*.

El Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPhDL), coordinado desde la Universidad de Salamanca por Borrego Nieto, Bartol Hernández, Fernández Juncal y

Hernández Muñoz, cuyos presupuestos metodológicos servirán de base a la presente investigación, retoma la noción y clases de centros de interés propuesta por Gougenheim:

- 1- Las partes del cuerpo*
- 2- La ropa (sin importar que sea ropa de hombre o de mujer)*
- 3- La casa (sin los muebles)*
- 4- Los muebles de la casa*
- 5- Los alimentos y las bebidas en las comidas (todas las comidas del día)*
- 6- Los objetos colocados sobre la mesa que se utilizan para todas las comidas del día*
- 7- La cocina, sus muebles y los utensilios que en ella se encuentran*
- 8- La escuela, sus muebles y su material escolar*
- 9- La calefacción y la iluminación*
- 10- La ciudad*
- 11- El campo*
- 12- Los medios de transporte*
- 13- Los trabajos del pueblo y del jardín*
- 14- Los animales*
- 15- Los juegos y las distracciones*
- 16- Los oficios (los diferentes oficios y no nombres que se refieren a un solo oficio).*

Teniendo en cuenta la edad y nivel escolar con el que se trabajará en este estudio, se han seleccionado solo diez:

- (01) Las partes del cuerpo*
- (02) La ropa*
- (03) La casa*
- (04) Los alimentos y bebidas*
- (05) La escuela: muebles y material escolar*
- (06) La ciudad*
- (07) El campo*
- (08) Los medios de transporte*
- (09) Los animales*
- (10) Los juegos y distracciones*

La selección de estos centros de interés obedece a tres factores:

1. **Edad y nivel de los estudiantes:** en vista de que los escolares apenas están iniciando el proceso de lectoescritura, se abordan temas que les son comunes, tanto a su madurez mental como léxica. De igual manera, se valoraron las palabras que puedan expresarse, tanto de manera oral como escrita y que fueran usuales en su entorno familiar y de aula.
2. **Clases virtuales:** debido a que en los años 2020 y 2021 las clases virtuales predominaron en nuestro país, a causa de la pandemia del Covid-19, el desarrollo del léxico oral y escrito estuvo, en su gran mayoría, a cargo de los padres y acudientes. En otras palabras, en estos años no hubo un contacto directo con el entorno escolar ni con las orientaciones presenciales que regularmente ofrecen los docentes. La muestra de los **100** estudiantes debió cursar, para el año 2021, Prekínder y para el 2022, Kínder.
3. **Criterio curricular:** se refiere a los contenidos que los docentes desarrollan con los estudiantes, desde los niveles iniciales de escolaridad, los cuales buscan una relación directa entre el hogar, la escuela y la sociedad, lo que queda refrendado en el Artículo 295 de la Ley 47 Orgánica de Educación de Panamá, Capítulo II, en el que se destaca que el currículo es resultado de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo. El diseño curricular debe responder a una concepción integral de educación y en proceso de cambio permanente. (Ministerio de Educación, 2006, p.107). Es decir que los contenidos que se desarrollan en las aulas de clases, en los niveles iniciales de escolaridad, abordan temas que refuerzan la competencia comunicativa, lógico-matemática, científica, ciudadana, tecnológica, creativa; entre otras, habilidades y temas que se articulan con los centros de interés seleccionados.

3.4. Validación del instrumento *DISLEXP*_A 1°

Para el desarrollo de esta investigación se elaboró un instrumento, especialmente

para la recolección de los datos: **DISLEXP_A_1º**, *Disponibilidad Léxica en Panamá, para escolares de 1.º grado*. (Ver anexo 11).

Este instrumento posee el siguiente formato y características:

1. *Una portada*, a color, con el nombre de la investigación y del instrumento. Además, una sección para que los estudiantes escriban sus datos y el control del registro escrito u oral, por parte del aplicador.
2. *Las indicaciones*, en donde se motiva a los escolares para que **escuchen** las indicaciones, **observen** la imagen central para cada centro de interés, **piensen** en cada palabra que viene a su memoria y **escriban** o **mencionen, oralmente**, las palabras que relacionan con cada uno de los campos.
3. *Un ejemplo*, en este caso **Los colores**, para que vean que deben escribir, en cada una de las nubes (10 en total) numeradas del 1 al 10, todas las palabras que vienen a su memoria asociadas con el tema señalado.
4. Presentación del *primer centro de interés*, **Las partes del cuerpo**, con las 10 nubes en blanco, numeradas, para que escriban o expresen verbalmente las palabras que recuerden sobre el mismo. Y a partir de ahí, los otros centros de interés objeto de análisis.
5. El *tiempo* destinado para el registro escrito y oral es de tres (3) minutos.

Una vez confeccionado el **DISLEXP_A_1º**, surgieron una serie de dudas e interrogantes, basadas en los siguientes criterios:

1. *¿La portada brindará toda la información que se requiere?*
2. *¿Las indicaciones serán claras, precisas y de fácil comprensión?*
3. *¿El modelo de **Los colores** será lo suficientemente entendible para los estudiantes?*
4. *¿Las imágenes serán distractores o darán pistas a los estudiantes para sus respuestas?*
5. *¿El tiempo estipulado, de tres (3) minutos, será el necesario para que escriban o expresen la mayor cantidad de palabras?*
6. *¿La cantidad de nubes (10) será la necesaria para que los escolares expresen su*

registro oral y escrito?

7. *En general, ¿los escolares comprenderán, en su totalidad, la actividad con los diez (10) centros de interés?*

Con base en estas inquietudes, se tomó la decisión de realizar una validación piloto del instrumento **DISLEXP_A_I°**, en dos vertientes fundamentales. Por una parte, se utilizó el juicio de expertos mediante una técnica que se basa en la correspondencia teórica entre los ítems del instrumento y los conceptos del evento. Su finalidad es corroborar el consenso entre el investigador y los expertos con respecto a la pertenencia de cada ítem a las respectivas sinergias del evento y, de esta manera, apoyar la definición de la cual se parte.

En consecuencia, fueron consultados 5 docentes (3 mujeres y 2 hombres) que impartían 1.º grado y que permitió el análisis cualitativo. De igual manera, se llevó a cabo una *aplicación piloto* en dos grupos de escolares del mismo centro educativo que no pertenecían a la muestra seleccionada; en uno se utilizó como cuestionario *un cuadernillo con imágenes* y en el otro, *un cuadernillo sin imágenes*.

3.4.1. Objetivos

El proceso de validación perseguía, en lo fundamental, los siguientes objetivos:

1. Validar el efecto del instrumento **DISLEXP_A_I°**, por medio de dos instrumentos diferenciados en cuanto a la visualización (con imágenes y sin imágenes), en una encuesta que destaca tanto por la sensibilidad de sus indicadores, como por la resonancia pública de sus resultados.
2. Dar a conocer los procedimientos empleados para la validación, en campo, del instrumento de disponibilidad léxica **DISLEXP_A_I°**, en la muestra de escolares de 1.º grado.

3.4.2. Diseño del instrumento

Tal como se describió anteriormente, el instrumento fue organizado en diez (10) centros de interés, según se detalla en la tabla 4.

Tabla 4
Áreas temáticas del cuestionario DISLEXP_1º

Sección	Contenido
01	<i>Las partes del cuerpo</i>
02	<i>La ropa</i>
03	<i>La casa</i>
04	<i>Los alimentos y bebidas</i>
05	<i>La escuela</i>
06	<i>La ciudad</i>
07	<i>El campo</i>
08	<i>Los medios de transporte</i>
09	<i>Los animales</i>
10	<i>Los juegos y distracciones</i>

Fuente: Elaboración propia.

3.4.3. Método

El diseño utilizado en la prueba piloto es un *muestreo probabilístico*, pero en un centro educativo que no formó parte de las escuelas seleccionadas para la intervención definitiva.

En el caso del *juicio de expertos*, 5 docentes que impartían 1.º grado respondieron a listas de cotejo, con ítems relacionados al instrumento con imágenes y sin imágenes. (Ver anexo 12).

Con relación a la *aplicación del instrumento* en sí, los **35** encuestados formaron parte de dos grupos de 1.º grado, seleccionados de manera aleatoria: en el **Grupo 1**, con 19 estudiantes, se utilizó el *instrumento con imágenes* (Ver anexo 13), y en el **Grupo 2**, con

16 estudiantes, se empleó el *instrumento sin imágenes* (Ver anexo 14). Los datos recopilados permitirían evaluar la fiabilidad de dichos instrumentos y la correlación entre los ítems, previo al análisis de validación.

3.4.4. Trabajo de campo

La aplicación piloto del instrumento valoró las siguientes consideraciones:

3.4.4.1. Receptividad: el grado de receptividad de los niños frente al instrumento fue similar, las diferencias se obtuvieron en los resultados.

3.4.4.2. Duración de la entrevista: se destinaron 3 minutos, cronometrados, para cada centro de interés. La duración total de la aplicación fue de 30 minutos por salón. (Ver anexo 15).

3.4.4.3. Personal utilizado: el aplicador del instrumento fue el autor de la investigación.

3.4.4.4. Procesamiento de la información: para la captura y procesamiento de la información se utilizó Excel.

3.4.5. Fiabilidad y correlación

Una vez recogida la información, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables incluidas. La fiabilidad y la correlación entre ítems se realizó mediante el cálculo del Índice Alfa de Cronbach y el Coeficiente de Correlación Intraclass (CCI). Los valores superiores a 0,7-0,8 se consideran aceptables o suficientes.

El tamaño muestral se calculó en función del objetivo principal de este estudio, la estimación del coeficiente α de Cronbach y el Coeficiente de Correlación Intraclass (CCI) como medidas de consistencia interna y fiabilidad del instrumento de medición.

Para calcular el número mínimo necesario de individuos a entrevistar se asumen un

nivel de confianza del 95% y una precisión o amplitud del intervalo del 15%, en donde se requiere realizar un mínimo de 35 encuestas. Estos cálculos se determinan a partir de las fórmulas de Bonett.

3.4.6. Validez del instrumento

Toda investigación requiere del apoyo de instrumentos que puedan garantizar la fiabilidad de los resultados. La validez y confiabilidad reflejan la manera en que el instrumento se ajusta a las necesidades de la investigación (Hurtado, 2012). Esta propiedad hace referencia a la capacidad de un instrumento para cuantificar, de forma significativa y adecuada, el rasgo para cuya medición fue diseñado; en otras palabras, que mida la característica para el cual fue diseñado y no otra.

En este sentido, se ha insistido en que más que el test en sí mismo, los criterios que se someten a validación son las posibles inferencias que se vayan a realizar a partir de los resultados obtenidos. Se trata, en definitiva, de otorgarle a los instrumentos y a la información recabada, exactitud y consistencia necesarias para efectuar las generalizaciones de los hallazgos, derivadas del análisis de las variables en estudio. (Hidalgo, 2005).

3.4.7. Análisis estadístico: valoración cuantitativa

En primer lugar, se realizó una depuración estadística de los datos con métodos numéricos y gráficos, y en particular, para analizar las propiedades de la encuesta y las relaciones entre sus elementos se calculó el Índice Alfa de Cronbach, medida global de replicabilidad o consistencia interna de la misma. Para estudiar la fiabilidad intra e interobservador se calculan coeficientes de correlación intraclase, sus intervalos al 95% de confianza y se ensayan las hipótesis de que dichos coeficientes son nulos en la población. El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico **IBM SPSS 25.0 para**

Windows.

3.4.8. Lista de cotejo: valoración cualitativa

La lista de cotejo se define como un instrumento estructurado, que contiene una serie de criterios o desempeños de evaluación establecidos, en los cuales únicamente se califica la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica, es decir, que acepta solo dos alternativas: *sí o no*.

Este mecanismo de validación nos permite, de forma cualitativa, comprobar la presencia o ausencia de una serie de características definidas en el instrumento para conocer la disponibilidad léxica de los estudiantes de 1.^{er} grado.

3.4.9. Resultados

Una vez diseñado el cuestionario, se pasó a la fase de pilotaje.

3.4.9.1. Análisis cuantitativo: Aplicación del instrumento *DISLEXPA_1°*

3.4.9.1.1. Instrumento con imágenes

Se entregó al **Grupo 1**, de escolares de 1.^{er} grado, un total de 19 *encuestas con imágenes*. Hubo un índice de respuesta del 100% (N= 19), donde el 47% (N=9) fueron niños y el 53% (N=10), niñas. En cuanto a las medidas de consistencia interna y fiabilidad, en la tabla 5 se observan las medidas analizadas, en relación con los temas del instrumento.

Tabla 5*Medidas de consistencia interna y fiabilidad de toda la población*

Estudios (Centros de interés)	Consistencia Interna	Fiabilidad
	α Cronbach	Coefficiente de Correlación Intraclase (IC 95%)
01. Las partes del cuerpo	.972	.937
02. La ropa	.970	1.000
03. La casa	.972	.359
04. Los alimentos y bebidas	.970	.906
05. La escuela	.970	.968
06. La ciudad	.970	1.000
07. El campo	.971	.370
08. Los medios de transporte	.970	.937
09. Los animales	.972	.875
10. Los juegos y distracciones	.973	.749

Fuente: Elaboración propia.

3.4.9.1.2. Instrumento sin imágenes

Se entregó al **Grupo 2**, de escolares de 1.^{er} grado, un total de 16 *encuestas sin imágenes*. El índice de respuesta fue del 100% (N= 16), donde el 50% (N=8) fueron niños y el 50% (N=8), niñas.

En cuanto a las medidas de consistencia interna y fiabilidad, en la tabla 6 se observan las medidas analizadas, en relación con los temas del instrumento.

Tabla 6
Medidas de consistencia interna y fiabilidad de toda la población

Estudios (Centros de interés)	Consistencia interna	Fiabilidad
	α Cronbach	Coefficiente de Correlación Intraclase (IC 95%)
<i>01. Las partes del cuerpo</i>	.731	.000
<i>02. La ropa</i>	.737	.000
<i>03. La casa</i>	.797	.288
<i>04. Los alimentos y bebidas</i>	.765	.013
<i>05. La escuela</i>	.757	.052
<i>06. La ciudad</i>	.762	.079
<i>07. El campo</i>	.763	.039
<i>08. Los medios de transporte</i>	.803	.722
<i>09. Los animales</i>	.836	.013
<i>10. Los juegos y distracciones</i>	.825	.593

Fuente: Elaboración propia.

3.4.9.2. Análisis cualitativo: Lista de cotejo

3.4.9.2.1. Instrumento con imágenes

Los 5 docentes encuestados expresaron que el instrumento con imágenes cumplía con los siguientes criterios:

- 1. El instrumento presenta una portada con los datos necesarios para el registro de la información (Título, autor, espacio para los escolares, códigos; entre otros).*
- 2. Hay indicaciones claras, precisas y fáciles de entender para los estudiantes.*
- 3. Se ajusta al grado que cursan los escolares.*
- 4. Es cónsono con la edad y madurez de los estudiantes.*
- 5. Cuenta con un ejemplo que orienta la consigna para el caso.*
- 6. El ejemplo ilustra, claramente, la tarea que deben realizar los escolares.*

7. *El tamaño de la letra permite la lectura de toda la información.*
8. *Los nombres de los centros de interés se presentan de manera clara y legible.*
9. *La cantidad de los centros de interés (10) son los apropiados para la edad y el grado.*
10. *El lugar destinado para la escritura (nubes) es de fácil comprensión.*
11. *La numeración sirve para que los escolares sigan el orden requerido.*
12. *Las imágenes de cada centro de interés ilustran el tema.*
13. *No podría haber sesgo en el registro (escrito) por la presencia de las imágenes. (Transcripción exacta de los elementos que observaron).*
14. *Las ilustraciones pueden motivar a los escolares a recordar o a motivar sus respuestas.*
15. *El tamaño de las ilustraciones es la adecuada para la edad y grado estudiado. (1.^{er} grado).*
16. *El tiempo destinado (3 minutos) será suficiente para que los escolares escriban el repertorio de palabras.*
17. *La cantidad de palabras (10) puede ser la esperada para que los estudiantes escriban.*
18. *El estilo horizontal del cuadernillo puede ser de fácil manejo.*
19. *Toda la información valora el tema de género e inclusión.*
20. *En general, el instrumento cumple con el objetivo planteado.*

3.4.9.2.2. Instrumento sin imágenes

De igual manera, los 5 docentes encuestados expresaron que el instrumento sin imágenes cumplía “algunos” criterios; otros no:

1. *El instrumento presenta una portada con los datos necesarios para el registro de la información (Título, autor, espacio para los escolares, códigos; ente otros).*
2. *Hay indicaciones claras, precisas y fáciles de entender para los estudiantes.*
3. *Se ajusta al grado que cursan los escolares.*

4. *Es cónsono con la edad y madurez de los estudiantes.*
5. *Cuenta con un ejemplo que orienta la consigna para el caso.*
6. *El ejemplo ilustra, claramente, la tarea que deben realizar los escolares.*
7. *El tamaño de la letra permite la lectura de toda la información.*
8. *Los nombres de los centros de interés se presentan de manera clara y legible.*
9. *La cantidad de los centros de interés (10) son los apropiados para la edad y el grado.*
10. *El lugar destinado para la escritura (nubes) es de fácil comprensión.*
11. *La numeración sirve para que los escolares sigan el orden requerido.*
12. *Los títulos de cada centro de interés “no” ilustran el tema. Consideraron que, con solo plasmar el nombre de cada centro de interés, de manera escrita, sin ninguna motivación, no era suficiente para que los escolares se estimularan a escribir; a diferencia del instrumento que posee las imágenes.*
13. *No podría haber sesgo en el registro (escrito) por la presencia de los títulos.*
14. *Los nombres de los centros de interés “no” pueden motivar a los escolares a recordar sus respuestas. Hizo falta una ilustración que los motivara a recordar, ya que son vocablos que se manejan en sus hogares y en el aula, pero requieren de un estímulo para promover su evocación.*
15. *El tamaño de los nombres de cada eje es el adecuado para la edad y grado estudiado (1.^{er} grado).*
16. *El tiempo destinado (3 minutos) es suficiente para que los escolares escriban el repertorio de palabras.*
17. *La cantidad de palabras (10) que puedan ser escritas por los estudiantes es la esperada.*
18. *El estilo horizontal del cuadernillo es de fácil manejo.*
19. *Toda la información valora el tema de género e inclusión.*
20. *En general, el instrumento cumple con el objetivo planteado.*

3.4.10. Discusión

El *instrumento con imágenes* presenta una excelente fiabilidad y consistencia interna, tanto el Índice Alfa de Cronbach analizado como el Coeficiente de Correlación Intraclass (CCI) muestran unos valores muy próximos a la unidad, es decir, una excelente fiabilidad del instrumento de medida y elevada concordancia entre los sujetos.

Por el contrario, el *instrumento sin imágenes* muestra unos niveles de fiabilidad y consistencia interna muy por debajo de los criterios aceptables, proporciones que nos indican que no es un instrumento fiable para establecer la disponibilidad léxica de los estudiantes de 1.^{er} grado.

En consecuencia, solo el *instrumento con imágenes* muestra resultados aceptables en sus análisis de fiabilidad y consistencia, por lo tanto, los resultados que arroje serán válidos para las interpretaciones.

3.4.11. Conclusiones

El proceso de validación de este instrumento permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- 1) Los procedimientos de validación utilizados indican cuál de los 2 instrumentos propuestos es capaz de medir el nivel de disponibilidad léxica de los estudiantes de 1.^{er} grado en los centros educativos oficiales urbanos y rurales de la ciudad de Panamá.
- 2) El análisis comparativo del Alfa de Cronbach y la Correlación Intraclass permite afirmar que el instrumento con imágenes tiene validez predictiva.
- 3) Los resultados obtenidos en el instrumento con imágenes constituyen una evidencia de la disponibilidad léxica de los estudiantes de 1.^{er} grado.
- 4) Una vez obtenida esta información, se despejan algunas dudas, relacionadas con el instrumento **DISLEXP**_{A_1º}, que surgieron en el desarrollo de su diseño. El análisis de los resultados nos demuestra que:
 - La portada brinda toda la información que se requiere.
 - Las indicaciones son claras, precisas y de fácil comprensión.

- El modelo de ***Los colores*** es lo suficientemente entendible para los estudiantes.
 - Las imágenes “no” son distractores o “no” darán pistas a los estudiantes para sus respuestas.
 - El tiempo estipulado, de tres (3) minutos, es el necesario para que escriban o expresen la mayor cantidad de palabras.
 - La cantidad de nubes (10) es la necesaria para que los escolares expresen su registro oral y escrito.
 - En general, los escolares comprenderán, en su totalidad, la actividad con los diez (10) centros de interés.
- 5) Entre los hallazgos que se identificaron en la aplicación a los estudiantes están los siguientes:
- Tres de los **35** estudiantes, ante el instrumento con imágenes, escribieron casi todas las palabras (97/100) que se les solicitaron en el tiempo total de la actividad (30 minutos: 3 minutos por centro de interés).
 - En el instrumento con imágenes, participaron 19 escolares (9 niños= 47% y 10 niñas=53%).
 - El total de palabras escritas por los escolares, así como la distribución según los centros de interés, se recogen en la tabla 7 y el gráfico 1.

Tabla 7

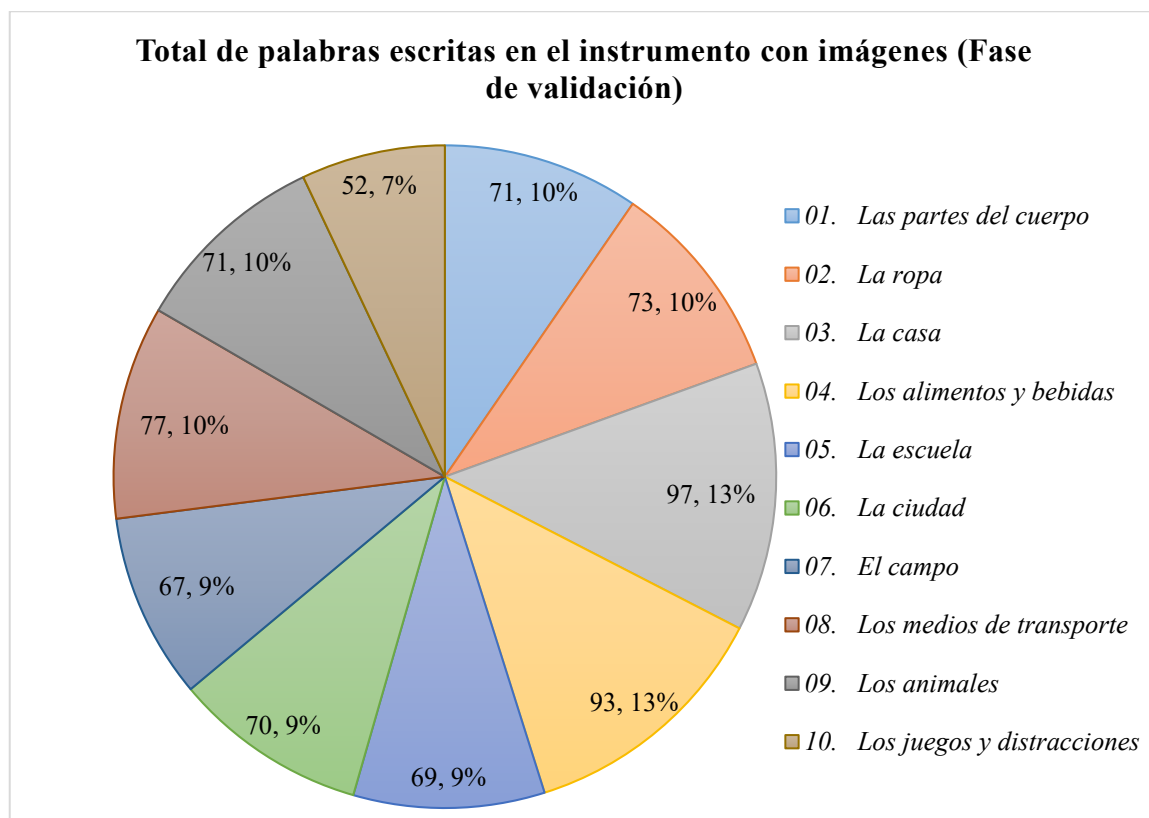
Total de palabras escritas en el instrumento con imágenes

Centro de interés	Cantidad de palabras	Porcentaje
<i>01. Las partes del cuerpo</i>	71	9.60%
<i>02. La ropa</i>	73	9.70%
<i>03. La casa</i>	97	13.10%
<i>04. Los alimentos y bebidas</i>	93	12.60%
<i>05. La escuela</i>	69	9.30%
<i>06. La ciudad</i>	70	9.50%
<i>07. El campo</i>	67	9.10%
<i>08. Los medios de transporte</i>	77	10.40%
<i>09. Los animales</i>	71	9.60%
<i>10. Los juegos y distracciones</i>	52	7%
Total	740	100%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1

Total de palabras escritas en el instrumento con imágenes (Fase de validación)



Fuente: Elaboración propia.

- Los centros de interés con mayor cantidad de palabras fueron *La casa*: **97 (13%)**, *Los alimentos y bebidas*: **93(13%)** y *Los medios de transporte*: **77(10%)**. Entre los que presentaron menor cantidad estuvieron *La escuela*: **69(9%)**, *El campo*: **67(9%)** y *Los juegos y distracciones*: **52(7%)**.
- Las palabras con mayor frecuencia fueron las siguientes: *Las partes del cuerpo*: **boca**; *La ropa*: **camisa/s**; *La casa*: **silla/s**; *Los alimentos y bebidas*: **agua**; *La escuela*: **cuaderno/s**; *La ciudad*: **casa/s**; *El campo*: **nube/s**; *Los medios de transporte*: **carro/s**; *Los animales*: **perro/s** y *Los juegos y distracciones*: **pelota/s**. (Ver tabla 8).

Tabla 8*Palabras escritas con mayor frecuencia en el instrumento con imágenes*

Centro de interés	Palabra
<i>01. Las partes del cuerpo</i>	<i>boca</i>
<i>02. La ropa</i>	<i>camisa/s</i>
<i>03. La casa</i>	<i>silla/s</i>
<i>04. Los alimentos y bebidas</i>	<i>agua</i>
<i>05. La escuela</i>	<i>cuaderno/s</i>
<i>06. La ciudad</i>	<i>casa/s</i>
<i>07. El campo</i>	<i>nube/s</i>
<i>08. Los medios de transporte</i>	<i>carro/s</i>
<i>09. Los animales</i>	<i>perro/s</i>
<i>10. Los juegos y distracciones</i>	<i>pelota/s</i>

Fuente: Elaboración propia.

- El instrumento sin imágenes fue respondido por 16 escolares (8 niños=50% y 8 niñas=50%).
- El total de palabras escritas por los escolares y la distribución según los centros de interés, se muestran en la tabla 9 y el gráfico 2.

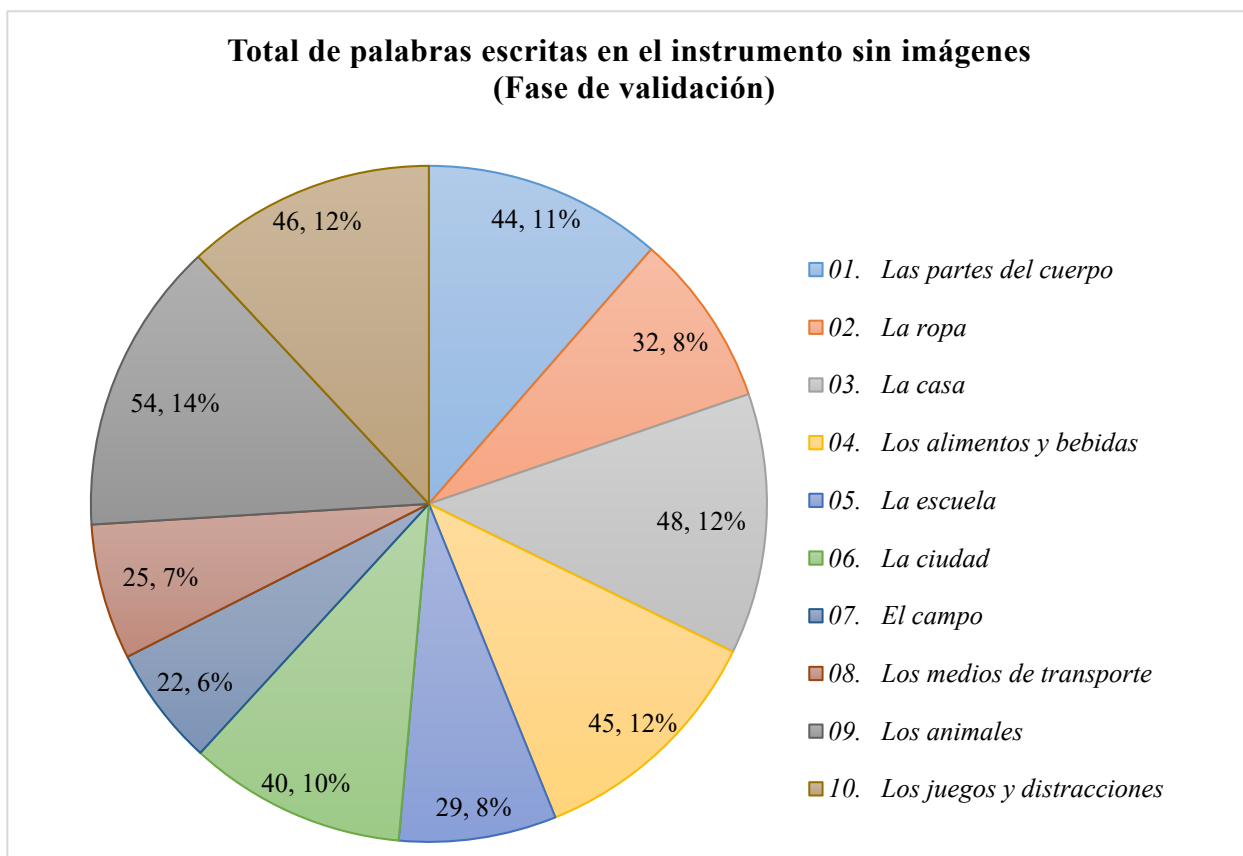
Tabla 9*Total de palabras escritas en el instrumento sin imágenes (Fase de validación)*

Centro de interés	Cantidad de palabras	Porcentaje
<i>01. Las partes del cuerpo</i>	44	11.00%
<i>02. La ropa</i>	32	8.30%
<i>03. La casa</i>	48	12.40%
<i>04. Los alimentos y bebidas</i>	45	12.00%
<i>05. La escuela</i>	29	7.50%
<i>06. La ciudad</i>	40	10.30%
<i>07. El campo</i>	22	6.00%
<i>08. Los medios de transporte</i>	25	6.50%
<i>09. Los animales</i>	54	14.00%
<i>10. Los juegos y distracciones</i>	46	12%
Total	385	100%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2

Total de palabras escritas en el instrumento sin imágenes (Fase de validación)



Elaboración propia.

- Los centros de interés con mayor cantidad de palabras fueron *Los animales:54(14%)*, *La casa: 48 (12%)*, *Los juegos y distracciones:46 (12%)* y *Los alimentos y bebidas:45(12%)*. Entre los que presentaron menor cantidad estuvieron *La escuela:29 (8%)*, *Los medios de transporte:25(7%)* y *El campo:22(6%)*.
- Las palabras con mayor frecuencia fueron las siguientes: *Las partes del cuerpo: cabeza*; *La ropa: pantalón*; *La casa: mesa/s*; *Los alimentos y bebidas: pan*; *La escuela: cuaderno/s*; *La ciudad: casa/s*; *El campo: camino/s*; *Los medios de transporte: barco/s*; *Los animales: gato/s* y *Los juegos y distracciones: pelota/s*. (Ver tabla 10).

Tabla 10

Palabras escritas con mayor frecuencia en el instrumento sin imágenes (Fase de validación)

Centro de interés	Palabra
<i>01. Las partes del cuerpo</i>	<i>cabeza</i>
<i>02. La ropa</i>	<i>pantalón</i>
<i>03. La casa</i>	<i>mesa/s</i>
<i>04. Los alimentos y bebidas</i>	<i>pan</i>
<i>05. La escuela</i>	<i>cuaderno/s</i>
<i>06. La ciudad</i>	<i>casa/s</i>
<i>07. El campo</i>	<i>camino/s</i>
<i>08. Los medios de transporte</i>	<i>barco/s</i>
<i>09. Los animales</i>	<i>gato/s</i>
<i>10. Los juegos y distracciones</i>	<i>pelota/s</i>

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Metodología de la aplicación definitiva

Posterior a la validación piloto del instrumento **DISLEXP***A_1*^o y con la seguridad de que el mismo contaba con la validez y confiabilidad para el desarrollo de la investigación, se procedió a la aplicación definitiva en los cuatro (4) grupos de 1.^{er} grado: 2 en escuelas urbanas y 2 en escuelas rurales.

3.5.1. Aplicación del instrumento para el registro escrito

Una vez suministrados los listados de todos los centros educativos urbanos y rurales, proporcionados por el Departamento de Estadística de la Dirección Regional de Educación de Panamá Centro, se seleccionaron, de manera aleatoria, las *dos primeras escuelas urbanas y las dos primeras escuelas rurales*.

Luego de contar con los permisos respectivos, se visitó el centro educativo para la

aplicación del instrumento. El procedimiento que se desarrolló fue el siguiente:

1. La aplicación se inició en los centros educativos *urbanos*, por la facilidad de acceso y se les asignó la siguiente codificación: **CE_U_01** y **CE_U_02**. Están localizados en los corregimientos de El Chorrillo y Calidonia, respectivamente.
2. Las escuelas *rurales* fueron codificadas de la siguiente manera: **CE_R_01** y **CE_R_02** y ambas forman parte del corregimiento de Pedregal.
3. Se les solicitó a las directoras de los mismos que entregaran los listados de todos los grupos de 1.^{er} grado. Se optó por el grupo que tuviera entre **20 y 30** estudiantes, para contar con una muestra representativa.
4. Una vez seleccionado el grupo, la directora nos presentó ante el/la docente y le explicó el objetivo de la visita. Se le pidió que dejara a los escolares solos para el desarrollo de la actividad y que el aplicador dirigiera el proceso.
5. Se les indicó a los estudiantes que guardaran todos los materiales que mantenían sobre la mesa o el brazo de la silla (un centro educativo tenía mesas y sillas individuales para los estudiantes; el resto, tenía sillas con brazos), pues iban a desarrollar una actividad divertida, en un cuadernillo, y que solo mantuvieran lápiz y borrador.
6. Una vez cumplida estas orientaciones, se inició la lectura de las indicaciones. (Ver figura 8).

Figura 8

Indicaciones del DISLEXP 1°

INDICACIONES:

Apreciado estudiante: te invitamos a participar en una divertida actividad. Primero, **ESCUCHA** las indicaciones del maestro(a); luego, **OBSERVA** la imagen que está en el centro de la página; **PIENSA** en todas las palabras que relaciones con ella y finalmente **EXPRESA ORALMENTE O ESCRIBE** las palabras que recuerdes del tema, sobre la línea, en cada nube. Tendrás un tiempo para decir o escribir todas las palabras que desees. Si tienes alguna duda, puedes preguntar al maestro(a) con confianza.

ESCUCHA	OBSERVA	PIENSA	EXPRESA ORALMENTE O ESCRIBE

Veamos el ejemplo:

Fuente: Elaboración propia.

7. Inmediatamente, se les presentó el ejemplo de **Los colores**, ubicado en la página 1, con la finalidad de que observaran el lugar en donde debían escribir las palabras. En esta sección se les permitió que mencionaran, verbalmente, algunos vocablos relacionados con “**Los colores**”.

Figura 9
Ejemplo de Los colores



Fuente: Elaboración propia.

8. Finalizada la lectura del ejemplo, se les solicitó que buscaran la página 2 del cuadernillo, en donde estaba el centro de interés **Las partes del cuerpo**; se les recalcó que observaran la imagen central (Ver figura 10) y que tendrían un tiempo estipulado (3 minutos, controlados con un cronómetro) para que *escribieran, en las nubes, todas las palabras que les venían a sus memorias relacionadas con este tema.*

Figura 10

Centro de interés 01: Las partes del cuerpo



Fuente: Elaboración propia.

9. Cumplidos los 3 minutos, se les indicó que finalizaran y que pasaran a la página 3 y así sucesivamente, hasta llegar a la página 11, con el último centro de interés ***Los juegos y distracciones.***
10. La aplicación general tuvo una duración de 30 minutos.

3.5.2. Aplicación del instrumento para el registro oral

Una vez finalizada la aplicación del instrumento para el registro escrito, se les dio un receso de 15 minutos y, de inmediato, en un salón reservado, se inició el llamado individual de los estudiantes, según el orden alfabético. El procedimiento de la aplicación para la obtención de este registro fue el siguiente:

1. Nuevamente, se les leyeron las indicaciones, con la diferencia de que en esta oportunidad tenían que “*expresar verbalmente*”, todas las palabras que recordaran en relación con los temas que se les presentaban.

2. Se les presentó también el modelo de ***Los colores***, de tal manera que mencionaran los colores que venían a su mente.
3. Inmediatamente, se les enseñó la imagen de ***Las partes del cuerpo*** y se les recordó que tenían que mencionar “*todas las palabras que recordaran sobre este tema*”, en un tiempo determinado (3 minutos cronometrados).
4. Es importante señalar que para este registro las anotaciones se hicieron de dos formas, para resguardar la información: *se grabó en audio* (desde un celular) las respuestas de los escolares y también el aplicador, una vez eran expresadas las palabras por los estudiantes, las *anotaba en el instrumento impreso*. Esta opción permitió verificar, mediante los audios, si había alguna duda, al momento de transcribir las palabras al formato Excel.
5. Como las grabaciones se hicieron en el mismo orden en que los estudiantes aparecían en la lista (orden alfabético), el aplicador, una vez daba la bienvenida, mencionaba el nombre del estudiante, procedía a dar las indicaciones y a grabar el audio de la sesión.
6. Para cubrir la cantidad total de estudiantes, por grupo, se tuvieron que realizar tres (3) días de visitas. Dicha atención se realizó dentro de sus horarios de clases: de 7:00 a.m. 12:00 m.d.; se atendieron alrededor de 10 escolares por día (30 minutos con cada uno).

3.6. Edición de los datos

Luego de la aplicación del instrumento, tanto para el registro escrito como para el oral, se procedió a depurar y definir el repertorio de palabras recolectadas, basado en las normas generales de los estudios de disponibilidad léxica. De igual manera, este proceso de edición sigue las pautas del Manual de *LexPro*, que son imprescindibles para el procesamiento de los datos.

3.6.1. Criterios generales de edición

3.6.1.1. Eliminación de palabras repetidas

Consistió en la eliminación de las palabras repetidas en el mismo centro de interés. (Ver anexo 16).

3.6.1.2. Depuración de los términos en un mismo listado

En algunas ocasiones, los estudiantes utilizaban sinónimos o palabras similares dentro de un centro de interés para referirse al mismo término. (Ver anexo 17).

3.6.1.3. Corrección ortográfica

Fue una de las prácticas más comunes, sobre todo, en el registro escrito, ya que los estudiantes, como se encuentran en el proceso de lectoescritura, tienden a confundir algunos grafemas. (Ver Anexo 18). Se procedió, asimismo, a la corrección, lo que incluía la adecuada acentuación. (Ver anexo 19).

3.6.1.4. Definición ortográfica y semántica

De igual manera, se tuvieron que definir algunas palabras que por su escritura pudieron confundirse con otros términos. (Ver anexo 20).

3.6.1.5. Digitación de todas las palabras en minúscula

A pesar de que muchas palabras fueron escritas en mayúscula por los escolares, la herramienta utilizada para el registro solicita que las mismas sean escritas en minúscula. (Ver anexo 21).

3.6.1.6. Anotación de sustantivos y adjetivos en número singular y plural

Muchos sustantivos y adjetivos fueron escritos en ambas formas: singular y plural, por lo que se decidió registrar ambas formas. (Ver anexo 22).

3.6.1.7. Registro de los diminutivos en su forma primitiva

Se digitalizaron sustantivos en su forma primitiva, pues fue muy común encontrarlos en sus formas diminutivas. (Ver anexo 23).

3.6.1.8. Escritura de todas las formas verbales en infinitivo

Varios verbos fueron escritos y expresados en algunas de sus conjugaciones y formas no personales (gerundios), por lo que, siguiendo las pautas de edición, se registraron en su forma infinitiva. (Ver anexo 24).

3.6.1.9. Digitación de las palabras compuestas separadas mediante barra

Se observaron algunas palabras compuestas que, a pesar de que fueron escritas como simples, se digitalizaron mediante barras. (Ver anexo 25).

3.6.1.10. Transcripción de imagen a texto

Aunque fueron pocos casos, fue necesario transcribir algunas imágenes a texto, sobre todo en el centro de interés *Las partes del cuerpo*. (Ver anexo 26).

3.7.Tabulación y análisis estadístico

3.7.1. Herramientas estadísticas utilizadas para los estudios de disponibilidad léxica

Uno de los asuntos que ha requerido gran atención por parte de los especialistas interesados en el estudio de disponibilidad léxica ha sido la elaboración de instrumentos que favorecieran la recolección, estandarización y procesamiento de los datos derivados de las pruebas.

Así, pueden distinguirse, entre otros, los siguientes, algunos de los cuales comentaremos a continuación.

Dispogen II (Echeverría et al., 2005) es una aplicación hecha en MatLab, programa especializado en cálculos sobre la base de matrices y en el análisis estadístico de datos multivariantes, como es el caso de la disponibilidad léxica. Calcula los índices de esta a través de la fórmula de Strassburguer y López Chávez, creada en 1987 (López Chávez y Strassburguer, 1987). La fórmula tiene la ventaja de trabajar con un exponente cuya función es asintótica a cero, es decir, nunca habrá un resultado cuyo valor sea cero. De este modo, los valores resultantes mantienen su capacidad discriminante. (Urzúa y otros, 2006, pág. 64).

Lexicalex es un instrumento que permite, desde la página web www.lexicalex.com, responder a un test de DL a través de cualquier dispositivo con acceso a internet. Su diseño se basa en la metodología que sostiene la investigación sobre léxico disponible, fundamentada en un enfoque cognitivo que concibe la organización del pensamiento del individuo como resultado de su conocimiento y en dependencia de estructuras y relaciones internas (Riviere, 1987). Ante un estímulo temático, representado por el centro de interés correspondiente, se activan en el sujeto una serie de representaciones conceptuales, bien por hallarse interrelacionadas o bien por compartir determinados rasgos semánticos, que conectan con sus elementos léxicos correspondientes, de entre los que se selecciona uno para ser producido. (Levelt, 1992, 1999).

Lexicalex, al estar alojada en una página web de acceso abierto, permite una amplia

superación del número medio de informantes propio de estas investigaciones, ya que cualquier persona que disponga de un dispositivo conectado a internet puede realizar el test y, de hecho, la muestra puede seguir creciendo indefinidamente, pues los resultados se actualizan de manera automática. En relación con el grupo objeto de estudio, también es novedad la posibilidad de trabajar con informantes de perfiles muy diversos. (Jiménez Calderón y Rufat, 2019, p.p. 239-240).

Dispolex se propone la creación de un almacén panhispánico de amplia capacidad, configurado de modo que se ajuste a las características de las diferentes investigaciones. Esta herramienta ha sido creada por la Universidad de Salamanca para el proyecto que coordina el Dr. José Antonio Bartol Hernández.

Entre los objetivos de este sitio se encuentran:

1. Servir como medio de contacto e información a todas las personas que investigan la disponibilidad léxica o que, simplemente, tienen algún tipo de interés o curiosidad por ella.
2. Proporcionar a los investigadores la posibilidad de incorporar sus materiales a un banco de datos, con las siguientes ventajas:
 - ✓ Contribución a un almacén panhispánico de amplia capacidad, configurado de modo que se adecue a las características de los distintos estudios.
 - ✓ Acceso gratuito a las herramientas necesarias para realizar los cálculos más habituales en disponibilidad léxica:
 - Índice de disponibilidad léxica
 - Frecuencia
 - Porcentaje de aparición
 - Número de palabras
 - Número de vocablos
 - Promedio por informantes
 - Índice de cohesión
 - Comparaciones entre proyectos
3. Garantizar la privacidad de los datos. Cada investigador tendrá solo acceso

a sus propios materiales, aunque, si lo desea, puede permitir su consulta a otros investigadores e igualmente consultar los materiales que hayan sido liberados por sus autores.

Dispogal es el proyecto de *Disponibilidad léxica en Galicia* (2008-2011) y se encuentra en la página <https://gramatica.usc.es/en/projects/18>; es financiado por el Programa de Promoción Xeral de Investigación (INCITE 2008). Se inscribe dentro de las investigaciones del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, cuyo propósito es elaborar, en las diversas zonas del mundo hispánico, diccionarios que reúnan el léxico disponible de los jóvenes preuniversitarios. En este marco, y dado que Galicia es una comunidad bilingüe, el objetivo prioritario de la investigación es la preparación de dos diccionarios de disponibilidad léxica, el primero dedicado al español de Galicia y el segundo dedicado al gallego.

DispoGrafo es la herramienta computacional utilizada en la Universidad de Concepción, Chile y está orientada a apoyar el análisis psicolingüístico de los términos expresados mediante encuestas de léxico disponible. Para la obtención de los datos, se ingresan los vocablos al programa, se utiliza un algoritmo basado fundamentalmente en las relaciones de secuencia de los vocablos y, finalmente, se generan automáticamente grafos, cuyos nodos representan palabras, y en donde las aristas simbolizan las relaciones entre ellas.

Los grafos se interpretan como redes semánticas por medio de una configuración que expresa las semejanzas de significado subyacentes en la muestra de palabras. Además, este software ofrece la oportunidad de eliminar las conexiones débiles (menos importantes) para valorar las relaciones más robustas y así visualizar de este modo las más relevantes.

DispoGram: la disponibilidad gramatical en español es un proyecto coordinado desde la Universidad de Salamanca, iniciado en el año 2023, que pretende ampliar el concepto de disponibilidad léxica para investigar la disponibilidad gramatical, esto es, las palabras evocadas en relación con categorías gramaticales, así como las combinaciones con mayor prioridad cognitiva a las que estas dan lugar. El objetivo fundamental consiste en determinar, a partir de muestras representativas de adultos jóvenes sanos, la disponibilidad

de las dos grandes categorías nucleares de la gramática universal: *los nombres y los verbos*.

Finalmente, teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, se trabajará con **LexPro**, herramienta de análisis de datos léxicos y creación de redes complejas que ha sido desarrollada a través de una colaboración entre la Universidad de Salamanca y la Universidad Miguel Hernández de Elche. Es el programa de análisis del proyecto *DispoGram* y el último sitio creado para este tipo de investigaciones. Está disponible en la página web <https://dispogram.usal.es>

3.7.2. Herramienta utilizada en la presente investigación: LexPro

Para la obtención de los resultados y sus respectivos análisis, se utilizó la herramienta digital de **DispoGram, LexPro** descrita anteriormente.

3.7.3. Información general que brinda la herramienta

El uso de esta herramienta nos permite identificar los siguientes indicadores:

3.7.3.1. Total de palabras (*tokens*): es la suma de las palabras respondidas por cada informante.

3.7.3.2. Vocablos (*types*): son las palabras diferentes.

3.7.3.3. Promedio por informante (*token average*): es el total de palabras dividido entre el número de informantes.

3.7.3.4. Índice de cohesión: se obtiene dividiendo el promedio de respuestas por el número de palabras diferentes. Nos señala el carácter denso o difuso de los centros de interés.

3.7.3.5. Cálculo de los índices matemáticos de redes léxicas: asume como base teórica que el hecho de que dos palabras se asocien en la misma cadena de producción implica una proximidad en el lexicón mental.

3.4.3.6. Generación de gráficos: se producen al realizar las relaciones que surgen

entre las palabras o grupos de palabras.

3.7.4. Manejo de la herramienta *LexPro*

Antes de iniciar con la descripción para el uso de esta herramienta, cabe señalar que todas las palabras escritas y expresadas verbalmente por los escolares tuvieron que transcribirse a formato Excel (Ver anexo 27), según las instrucciones del Manual de *LexPro* (2023), de Natividad Hernández Muñoz, Carmela Tomé Cornejo, Miguel López García y José Antonio Bartol Hernández.

Luego de que se solicitaron los permisos, los códigos de acceso para el uso de este sitio digital y se realizaron las descargas necesarias, en la página web <https://dispogram.usal.es/>, se debió considerar la preparación del fichero de datos en formato Excel, siguiendo las indicaciones de la guía que ofrece el modelo que se encuentra en el manual. A partir de la comprobación de que el fichero se ha incorporado correctamente, se puede verificar el número de centros de interés, el número de informantes en cada uno de ellos y las variables de agrupación de los informantes.

El procesamiento que ofrece el programa permitirá entonces identificar los datos cuantitativos: ***Total de palabras*** (*tokens*), ***Vocablos*** (*types o palabras diferentes*), ***Promedio por informante*** (*token average*, el total de palabras dividido entre el número de informantes) y el ***Índice de cohesión***, que mide el grado de coincidencia de las respuestas entre los sujetos para un mismo centro de interés y se obtiene dividiendo el número de palabras por sujeto entre los vocablos (si el promedio de respuestas es de 20 y el centro de interés tiene 20 palabras diferentes, el índice de cohesión será 1). En la parte inferior de la pantalla se puede seguir el proceso de cálculo de cada uno de los centros de interés.

El número de palabras dadas por los informantes, en cada uno de los centros de interés, se calcula, de manera automática, en la pestaña ***Informantes***. En la pestaña ***Disponibilidad***, se calculan los datos de los centros de interés: ***Disponibilidad léxica***, basada en la fórmula de López-Chávez y Strassburger (2000); ***Frecuencia relativa***, porcentaje que supone el vocablo en el total de las palabras/*tokens* de la muestra (si *perro*

aparece mencionada 20 veces en las 100 palabras totales para *Animales*, obtendrá un 40% de frecuencia relativa); **Porcentaje de aparición**, corresponde a la cantidad de informantes que producen una palabra (si *perro* es dicha por 82 informantes de 100 que participan en la muestra, tendrá un 82% de aparición) y la **Frecuencia acumulada**, que es la suma de las frecuencias relativas de los términos con menor disponibilidad. La herramienta permite ordenar la obtención de datos por disponibilidad, aparición y frecuencia acumulada.

Finalmente, la pestaña **Comparación** permite realizar comparaciones por centro de interés entre los grupos de informantes establecidos.

3.7.5. Grupos léxicos: la novedad de la herramienta

Como se ha explicado, la incorporación de las redes léxicas y la generación de gráficos, le confieren modernidad y novedad a esta herramienta.

En este entramado, deben distinguirse las siguientes nociones que resultan de la mayor importancia para comprender el análisis de los datos que se realiza en el capítulo cuarto.

En primer lugar, un **Nodo** es una palabra que presenta conexiones con otros nodos o palabras; en segundo lugar, una **Arista** es la línea imaginaria que une dos nodos y, en tercer lugar, el **Peso**, que representa la relación de proximidad de ambas palabras en las cadenas de producción. (Manual de *LexPro* (2023).

La herramienta permite crear cuatro tipos de gráficos, según se contabilice dicho grado de proximidad:

3.7.5.1. Bigram dirigido. El gráfico representa todas las parejas de palabras (bigrams o binomios) que aparecen en las respuestas y toma en cuenta la dirección de producción. En la cadena *perro, gato, caballo, vaca* se contabilizarían tres bigrams: *perro-gato, gato-caballo, caballo-vaca*.

Cada una de estas parejas generaría el valor de 1 en la matriz de datos. La tabla 11 representa la matriz generada por el conjunto de todos los datos seleccionados.

Tabla 11

Matriz de datos: Cadena perro, gato, caballo, vaca (Bigram dirigido)

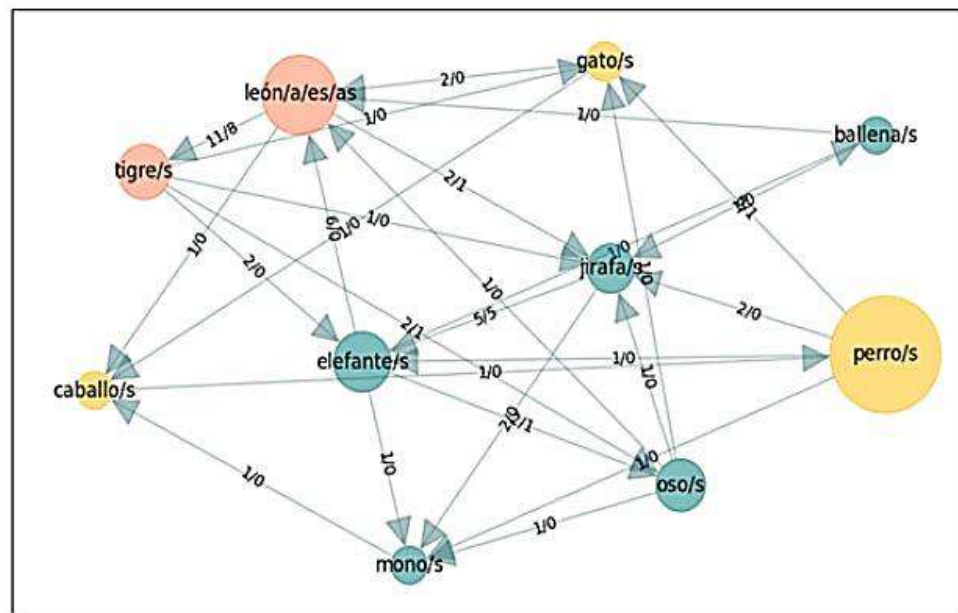
	perro	gato	caballo	vaca
perro		1		
gato			1	
caballo				1
vaca				

Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

En la imagen siguiente, aparece un *bigram dirigido* para las 10 palabras más disponibles para el centro de interés *Los animales*. Tanto este como los grafos siguientes se han elaborado a partir de los datos de Hernández Muñoz (2006). (Ver figura 11).

Figura 11

Ejemplo de Gráfico de Bigram dirigido: cadena león-tigre/tigre-león



Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

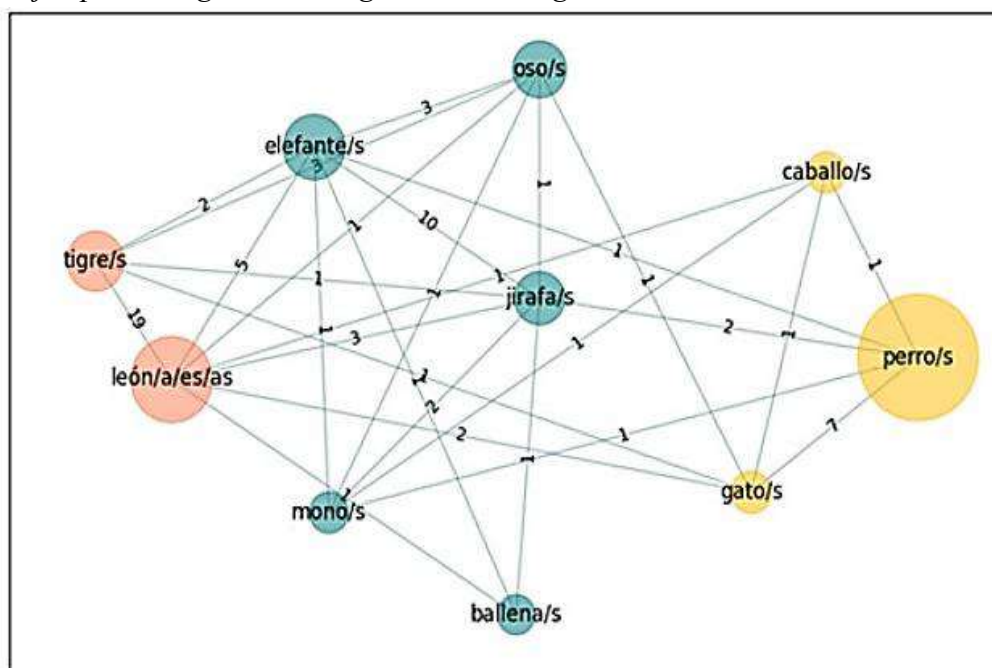
Cada una de las *aristas* incluye el *peso* de ambas direcciones y la flecha marca la dirección más frecuente: en el ejemplo, la flecha indica la dirección *león-tigre*, porque 11 participantes produjeron esta pareja y solo 8 *tigre-león*. Igualmente, se ha mantenido como opción de visualización el tamaño de los nodos (con diferentes dimensiones, según su disponibilidad) y los *hubs* o comunidades coloreados (opción *Colorear comunidades*).

3.7.5.2. Bigram no dirigido. El gráfico representa todas las parejas de palabras (*bigrams B o binomios*) sin considerar la dirección en la cadena de producción.

El ejemplo siguiente, presentado en la Figura 12, muestra el mismo conjunto de datos que el anterior (*bigram dirigido para las 10 palabras más disponibles de Animales*), sin especificar la direccionalidad. El número que aparece en las *aristas* es la *frecuencia* total de aparición, la suma de ambas direccionalidades. Así, la *arista* que une *tigre* y *león* presenta ahora un peso de 19.

Figura 12

Ejemplo de Bigram no dirigido: cadena tigre-león



Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

3.7.5.3. Bigram lineal. Contabiliza todas las parejas de palabras y la distancia en la que están hasta cinco posiciones.

En la cadena *perro, gato, caballo, vaca*, indicada en la Tabla 11, cada una de estas parejas generarían diferentes valores en la matriz de datos según la distancia en la que se encuentran. Los pesos decrecen de forma lineal desde 1 (palabras adyacentes o distancia = 1) hasta 0,2 (distancia =5).

El resto de distancias tienen un peso de 0, de modo que se obtendría la siguiente matriz de datos según la cadena de producción propuesta.

Tabla 12

Matriz de datos: cadena perro, gato, caballo, vaca (Bigram lineal)

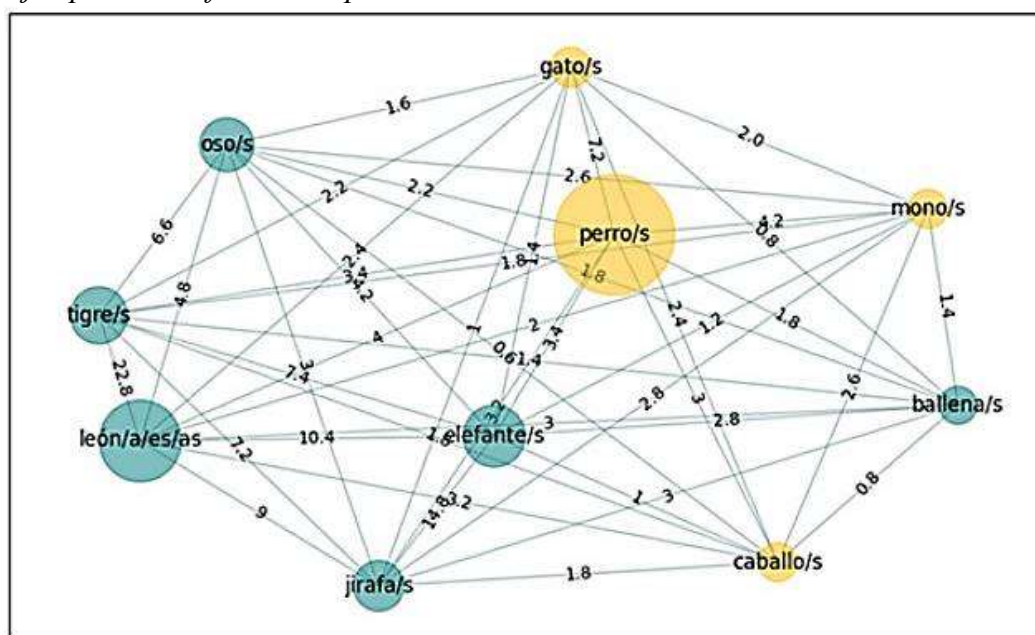
	perro	gato	caballo	vaca
perro		1	0,8	0,6
gato	1		1	0,8
caballo	0,8	1		1
vaca	0,6	0,8	1	

Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

El resultado del gráfico lineal para las 10 palabras más disponibles de *Animales* se muestra en la Figura 13.

Figura 13

Ejemplo de Gráfico lineal para el caso Animales



Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

3.7.5.4. Excel. Otra de las novedades de esta herramienta es la posibilidad de que al incorporar un fichero Excel, donde se definen los criterios matemáticos de creación del gráfico dirigido o no dirigido. Este fichero debe especificar las distancias entre palabras que se van a considerar en la columna A y los pesos asignados a cada distancia en la columna B. En el ejemplo de la imagen (Figura 14), si dos palabras se registran consecutivamente (por ejemplo, *perro-gato*) recibirán un peso de 1.

Si aparece una palabra entre ambas (distancia 2), como en *perro-ratón-gato*, su peso será de 0,9, si aparecen dos (distancia 3), como en *perro-hámster-ratón-gato*, se le asignará un peso de 0,8, y así sucesivamente hasta una distancia máxima de 10.

Ahora bien, la tabla de Excel no tiene por qué mantener la linealidad. Se puede proponer una reducción exponencial o incluso dar el mismo peso a varias distancias, por ejemplo, peso 1 a las distancias de 1, 2 y 3, y asignar peso 0 al resto.

Figura 14

Ejemplo de registro en el formato Excel

	A	B	C
1	1	1	
2	2	0,9	
3	3	0,8	
4	4	0,7	
5	5	0,6	
6	6	0,5	
7	7	0,4	
8	8	0,3	
9	9	0,2	
10	10	0,1	

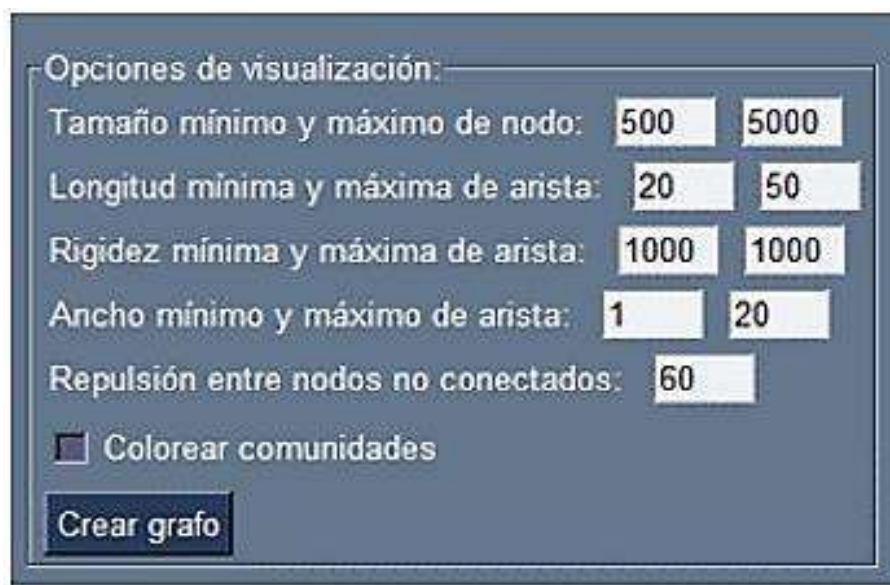
Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

Para generar un grafo, la herramienta ofrece las opciones de visualización que permiten seleccionar diferentes parámetros de diseño: ***Tamaño de los nodos*** (según su disponibilidad), ***Longitud de arista*** (para representar la proximidad de los nodos), ***Rigidez de arista*** (rigidez del "muelle" que une cada palabra: a las aristas de mayor peso se les asignará una rigidez en la parte alta del rango, esto es, tendrán una mayor tendencia a mantener su longitud deseada que las aristas de menor peso), ***Ancho de arista*** (para reflejar el peso de la asociación) y ***Repulsión entre nodos conectados*** (para mejorar la visibilidad del gráfico y facilitar la identificación de las comunidades o *hubs*). (Ver figura 15).

Asimismo, se ofrece la posibilidad de colorear las comunidades que se distinguen en el grafo, de tal manera que la información se comprenda con mayor facilidad.

Figura 15

Opciones de visualización en el formato Excel



Opciones de visualización:

Tamaño mínimo y máximo de nodo: 500 5000

Longitud mínima y máxima de arista: 20 50

Rigidez mínima y máxima de arista: 1000 1000

Ancho mínimo y máximo de arista: 1 20

Repulsión entre nodos no conectados: 60

☐ Colorear comunidades

Crear grafo

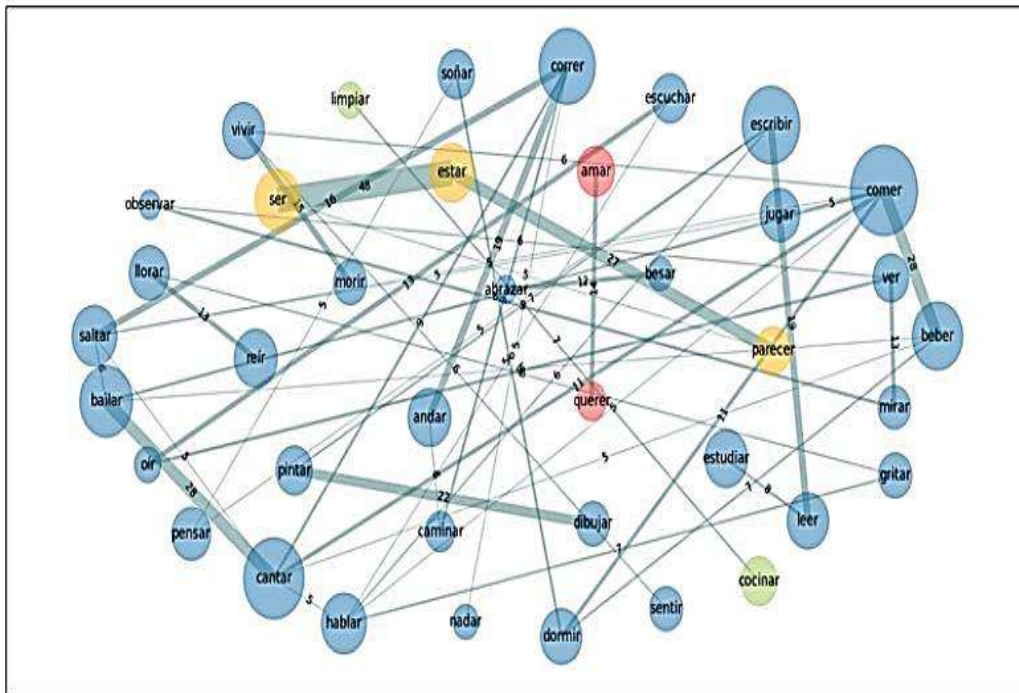
Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

De igual manera, la opción de repulsión entre *nodos no conectados* a la hora de identificar los *hubs* de un grafo, es otro de los beneficios que brinda la herramienta.

Para ilustrar este uso, se presentan algunos ejemplos, los cuales han sido creados a partir del mismo conjunto de datos del centro de interés *Verbos* (Tomé y Recio, 2022) para las 50 palabras más disponibles, con la poda de 4 aristas y las modificaciones de repulsión de 40 (Ver figura 16), 150 (Ver figura 17) y 180 (Ver figura 18).

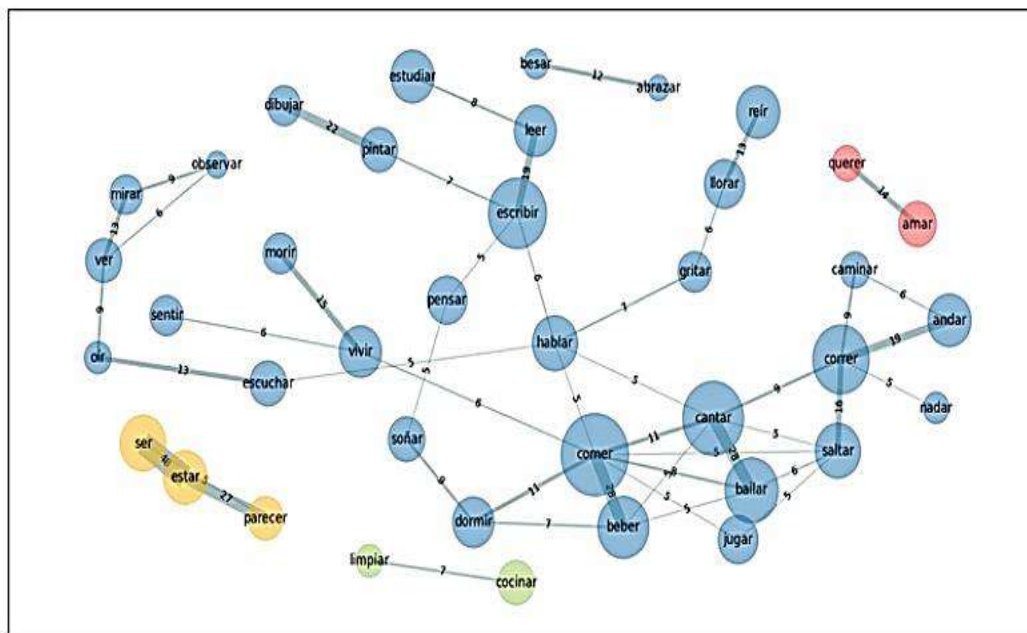
Se puede concluir con la idea de que el gráfico de repulsión 180 ofrece una presentación más limpia y permite identificar unos *hubs* más concretos.

Figura 16
Ejemplo de repulsión entre nodos de 40



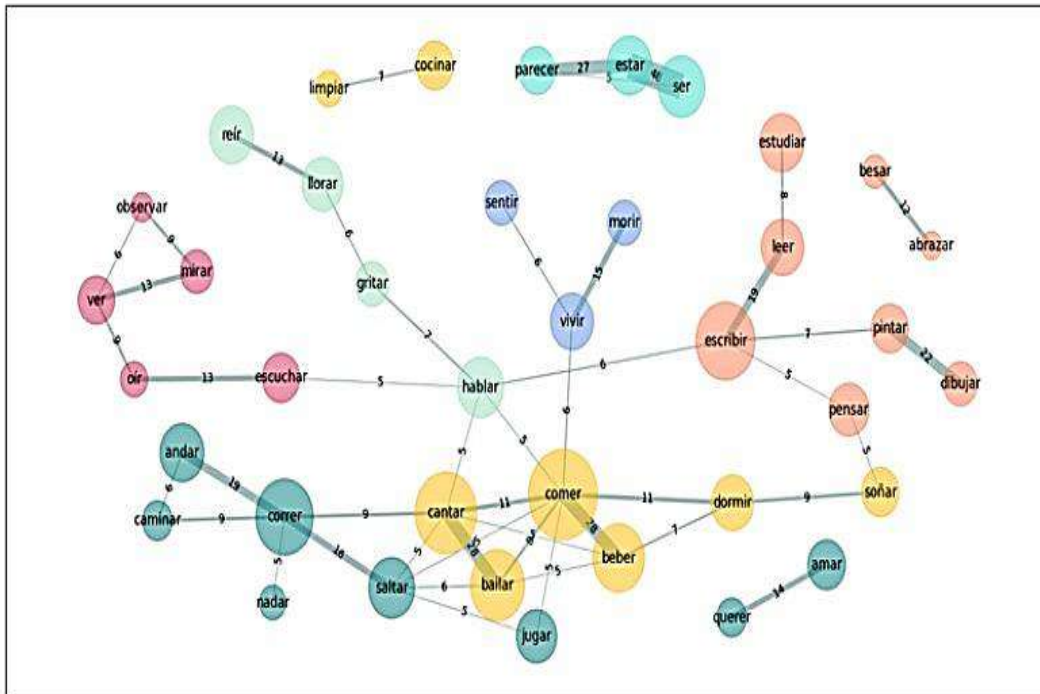
Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

Figura 17
Ejemplo de repulsión entre nodos de 150



Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

Figura 18
Ejemplo de repulsión entre nodos de 180



Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

Finalmente, la herramienta también brinda la alternativa de realizar un podado de nodos y de aristas para estudiar redes más sencillas, seleccionar los datos más significativos o facilitar la visualización. Hay que tener en cuenta que el filtrado consiste en identificar los nodos con 3 o más asociados y mantenerlos en el grafo.

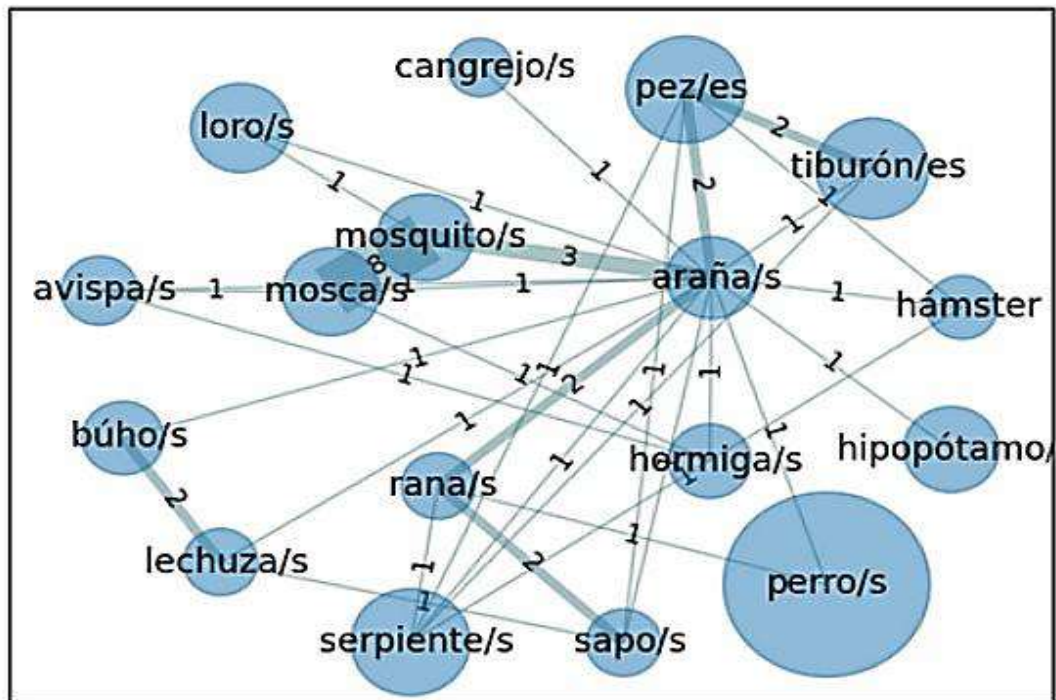
En cuanto al filtrado por aristas, se pueden excluir las relaciones entre dos palabras que tengan menos de un determinado peso, tal y como este se haya definido en la configuración del tipo de grafo. Se omitirán las aristas con un peso igual o menor al elegido. Si un nodo no tiene aristas que cumplan el filtro, no será representado.

Una vez generado un determinado grafo, se puede seleccionar una o varias palabras y obtener su red particular en un **Subgrafo**. Se puede seleccionar uno o más de los *vocablos/nodos* y crear un grafo solo de la red generada por esas palabras.

La figura 19 muestra el *subgrafo* de todas las conexiones directas (1 paso) de la palabra *araña/s* (Hernández Muñoz, 2006). En un *subgrafo* de 2 pasos se mostrarían todos los nodos que conectan con *araña/s* a una distancia máxima de dos aristas.

Figura 19

Ejemplo de subgrafo: palabra araña/s



Fuente: Manual de *LexPro* (2023).

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados de los estudios de disponibilidad léxica nos proporcionan una base estadística sólida para efectuar la selección y graduación de las unidades que debemos enseñar, lo que podría contribuir decisivamente a hacer más coherente la presentación de los vocablos nuevos a los escolares y evitar la arbitrariedad con el que actualmente se trata el asunto. (Santos Palmou, 2017, pág.118).

4.1. Variables del estudio

Tal como se señaló en el capítulo anterior, las variables de esta investigación son *sexo (masculino / femenino), área de ubicación de las escuelas (urbana / rural) y registro de las palabras (escrito / oral)*, y se contó con la participación de **100** escolares, **25** por cada centro educativo.

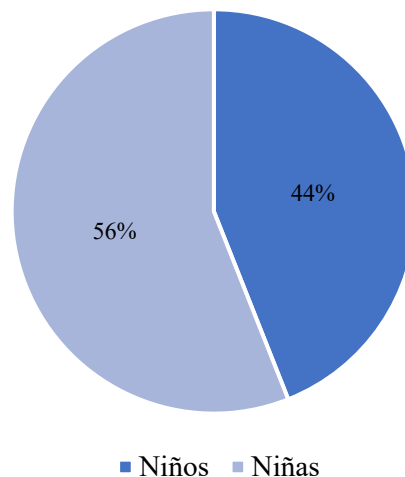
4.1.1. Sexo: masculino / femenino

La muestra estuvo conformada por **44** niños, que corresponde al 44 % y **56** niñas, que representa el 56 %, tanto para el registro escrito como para el oral. (Ver gráfico 3).

Gráfico 3

Muestra total de escolares

Muestra total de escolares



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente tabla muestra la distribución por centros educativos.

Tabla 13

Muestra de escolares por centro educativo

Centro educativo	Niños	Niñas	Total
Escuela Urbana_01	12	13	25
Escuela Urbana_02	13	12	25
Escuela Rural_01	9	16	25
Escuela Rural_02	10	15	25
Total/Escolares	44	56	100

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. Área de ubicación de las escuelas: urbana / rural

Según la ubicación de las escuelas, la muestra contó con **50** escolares del área urbana y **50** del área rural; en ambos escenarios se obtuvieron respuestas escritas y orales. (Ver tabla 14).

Tabla 14

Distribución de la muestra en cuanto al área de ubicación

Tipo de escuela	Escolares encuestados		Total
	Niños	Niñas	
Escuela Urbana_01	12	13	25
Escuela Urbana_02	13	12	25
Escuela Rural_01	9	16	25
Escuela Rural_02	10	15	25
Total/Escolares	44	56	100

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3. Registro de las palabras: escrito / oral

Anteriormente, se describió que los escolares encuestados respondieron al mismo instrumento, de manera escrita y oral. Este resultado permite la comparación y el análisis de ambos registros. La tabla 15 presenta la distribución de la muestra, por centro educativo, en cuanto al sexo y registro.

Tabla 15

Distribución de la muestra por centro educativo, sexo y registro (escrito y oral)

Tipo de escuela	Escolares/ Registro oral		Escolares/Registro escrito		Total/Respuestas	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Escuela Urbana 1	12	13	12	13	24	26
Escuela Urbana 2	13	12	13	12	26	24
Escuela Rural 1	9	16	9	16	18	32
Escuela Rural 2	10	15	10	15	20	30
Total/Escolares	44	56	44	56	88	112
Total	100		100		200	

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Codificación de las encuestas

Para la codificación de las encuestas, se utilizaron dos procedimientos:

1- Codificación manual. Esta codificación consistió en asignarle a cada cuadernillo de los estudiantes el mismo número que el docente le otorga en su registro de calificaciones, es decir, según el orden alfabético: del 01 al 25, tanto para el registro escrito como para el oral, y según fuera la escuela urbana o rural.

2- Codificación para el registro en el formato Excel. Para la codificación de las encuestas, previo a la incorporación de los datos en la herramienta digital, se siguieron los parámetros establecidos en el *Manual de uso LexPro*. En

consecuencia, el fichero de datos debía estar en formato Excel, de acuerdo con las pautas que se describen a continuación:

- El documento de Excel constará de varias pestañas.
- El nombre de las pestañas debe aparecer con mayúscula inicial (el resto en minúscula).
- Las etiquetas formadas por más de una palabra se unen mediante barra baja (*Partes_Cuerpo*).
- La primera pestaña se denominará “*Informantes*”; la segunda, “*Variables*”, y a continuación se nombrarán tantas pestañas como categorías o centros de interés se hayan utilizado, en este caso, 10.
- La herramienta presenta una plantilla modelo del Formato Excel. (Ver anexo 28).

4.3. Resultados globales

A partir del uso de la herramienta LexPro, en este acápite se analizan los resultados globales y específicos, teniendo en cuenta los siguientes indicadores: total de palabras (*tokens*), vocablos (*types*), promedio por informante (*token average*) y el índice de cohesión. (Ver tabla 16).

Tabla 16
Resultados globales

Variable	Partes_cuerpo	Ropa	Casa	Alimentos_bebidas	Escuela	Ciudad	Medios_transporte	Animales	Campo	Juegos_distracciones
Total de palabras (<i>tokens</i>)	1110	1116	1164	1281	1111	1036	1176	1223	1057	993
Vocablos (<i>types</i>)	31	25	41	47	58	66	24	55	58	68
Promedio de palabras por informante (<i>token average</i>)	5.55	5.58	5.82	6.405	5.555	5.18	5.88	6.115	5.285	4.965
Índice de cohesión	0.1790	0.2232	0.1419	0.1362	0.0957	0.0784	0.245	0.1111	0.0911	0.0730

Fuente: Herramienta *LexPro*.

La información estadística mostrada se puede describir de la siguiente manera:

4.3.1. Total de palabras (*tokens*). Corresponde al total de palabras obtenidas al sumar los resultados de los registros escrito y oral. En la tabla 17 puede observarse la distribución por centro de interés.

Tabla 17

Total de palabras por centro de interés

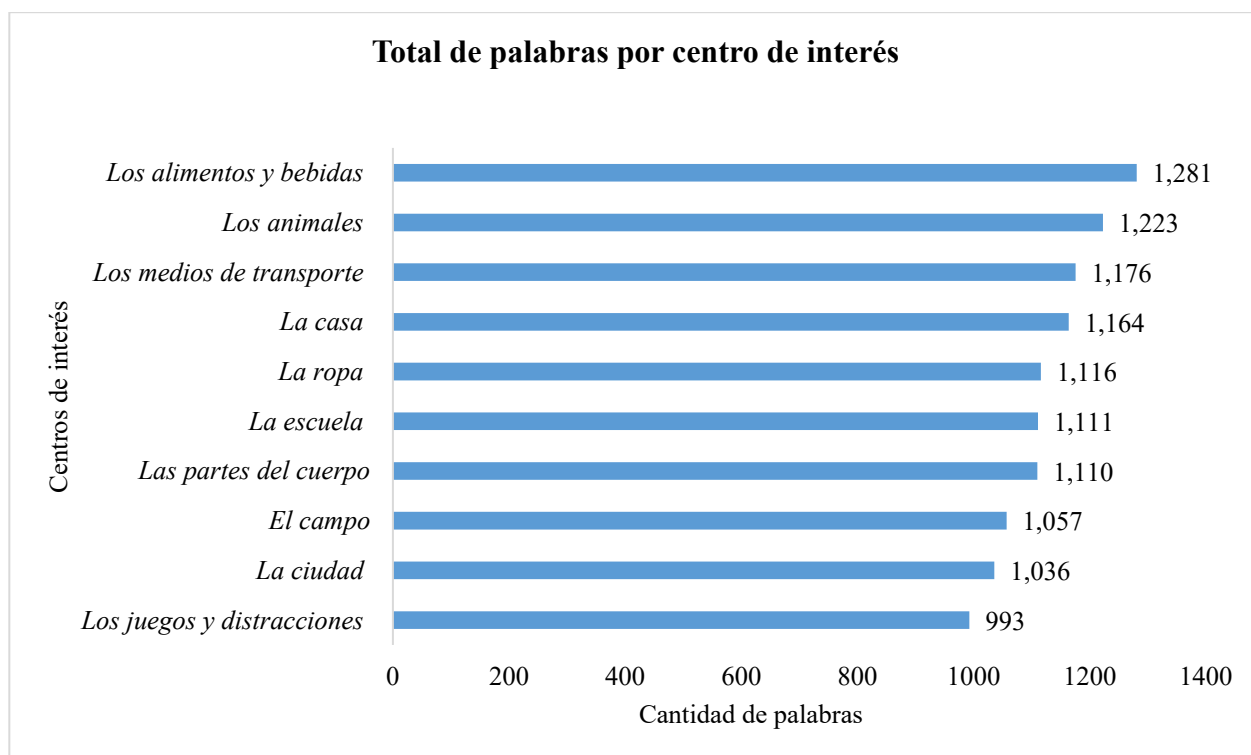
Centro de interés	Total de palabras
<i>Las partes del cuerpo</i>	1,110
<i>La ropa</i>	1,116
<i>La casa</i>	1,164
<i>Los alimentos y bebidas</i>	1,281
<i>La escuela</i>	1,111
<i>La ciudad</i>	1,036
<i>El campo</i>	1,057
<i>Los medios de transporte</i>	1,176
<i>Los animales</i>	1,223
<i>Los juegos y distracciones</i>	993
Total	11,267

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente gráfico permite visualizar las diferencias de la cantidad de palabras según los centros de interés. Las cifras se presentan de modo decreciente, de acuerdo al número de estas, es decir, desde campos con la mayor cantidad, hasta los de menor proporción.

Gráfico 4

Total de palabras por centro de interés



Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, los centros de interés con el mayor número de palabras fueron *Los alimentos y bebidas* con **1,281**; *Los animales* con **1,223** y *Los medios de transporte* con **1,176**. Por el contrario, los que obtuvieron menor cantidad correspondieron a *Los juegos y distracciones* con **993**, *La ciudad* con **1,036** y *El campo* con **1,057**.

Las posibles causas de la mayor cantidad de palabras en esos centros de interés podrían encontrarse en que:

- 1- Forman parte de los conocimientos previos que adquieren los estudiantes en su núcleo familiar y que son de uso frecuente en el mismo.
- 2- Fueron aprendidos durante sus estudios en educación inicial (Prekínder y Kínder), ya que son temas que se abordan en las clases.
- 3- Fueron aprendidos, hasta finales del segundo trimestre del año escolar 2023, en sus clases de Ciencias Naturales y Estudios Sociales de manera interdisciplinaria, pues son contenidos que se aprenden como parte del

currículo panameño en primer grado.

Por el contrario, las causas de los centros que obtuvieron menor cantidad de palabras podrían deberse a que:

- 1- Las palabras de estos centros de interés no forman parte de sus conocimientos previos; es decir, no son mencionadas en su núcleo familiar.
- 2- Los campos no fueron abordados en sus estudios de educación inicial.
- 3- Al finalizar el segundo trimestre de su primer grado, aún no forman parte de los contenidos que se desarrollan en el currículo de este nivel.
- 4- Tal vez estas palabras sí forman parte su léxico, pero no conocen que las mismas pertenecen a los centros de interés abordados.

4.3.2. Vocablos (*types* o palabras diferentes). Constituyen las palabras nuevas o distintas que mencionaron los escolares en cada centro de interés y son consideradas desde el punto de vista cualitativo para su análisis.

En general, hubo un total de **473** vocablos nuevos, distribuidos entre los 10 centros de interés, según se registra en la tabla 18.

Tabla 18
Cantidad de vocablos nuevos por centro de interés

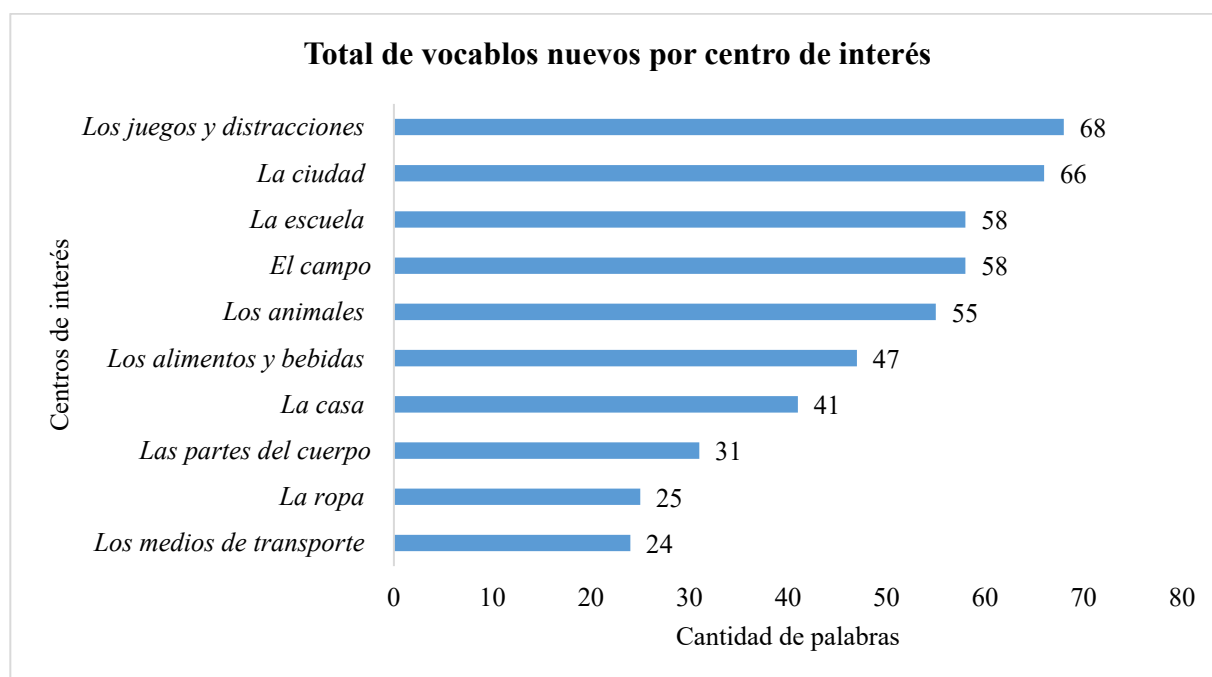
Centro de interés	Total de vocablos nuevos
<i>Las partes del cuerpo</i>	31
<i>La ropa</i>	25
<i>La casa</i>	41
<i>Los alimentos y bebidas</i>	47
<i>La escuela</i>	58
<i>La ciudad</i>	66
<i>El campo</i>	58
<i>Los medios de transporte</i>	24
<i>Los animales</i>	55
<i>Los juegos y distracciones</i>	68
Total	473

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente gráfico identifica estas cifras, en orden decreciente, de modo que se pueda valorar con más precisión:

Gráfico 5

Total de vocablos nuevos por centro de interés



Fuente: Elaboración propia.

Llama la atención que los centros con la mayor cantidad de vocablos nuevos fueron los que obtuvieron menos totales de palabras: *Los juegos y distracciones* con **68** frente a **993**; *La ciudad* con **66** de **1036** y *La escuela* con **58** de **1,111** y *El campo* con **58** de **1,057**, respectivamente. No sorprende que haya sido la escuela la que aporta un mayor número de palabras nuevas, si tenemos en cuenta que el contexto lo favorece y considerando, además, el tiempo que permanecen en ella.

Es importante señalar que, a pesar de que este grupo de centros de interés no obtuvo una cantidad sobresaliente en el total de palabras, los estudiantes demostraron tener un dominio más amplio en los vocablos nuevos, muy probablemente, porque la diversión, los juegos, las distracciones y el contexto (urbano o rural) donde viven les han permitido aprender algunos vocablos propios de estos campos.

Por el contrario, los centros que resultaron con menor cantidad de vocablos nuevos

fueron *Los medios de transporte (24)*; *La ropa (25)* y *Las partes del cuerpo (31)*. *Los medios de transporte* ocupó el tercer lugar como el centro de interés con mayor total de palabras; sin embargo, dentro de los vocablos nuevos resultó el de menor dominio por parte de los escolares (24).

La poca cantidad de vocablos nuevos, en estos tres grupos, podría deberse a que estos centros de interés aluden a zonas de la realidad más delimitadas y, con toda certeza, cuantitativamente más reducidas.

4.3.3. Promedio de palabras por informante (*token average*). Representa el total de palabras dividido entre el número de informantes: $x/200$.

La tabla 19 muestra estos promedios atendiendo a los centros de interés estudiados.

Tabla 19

Promedio de palabras, por informante, para cada centro de interés

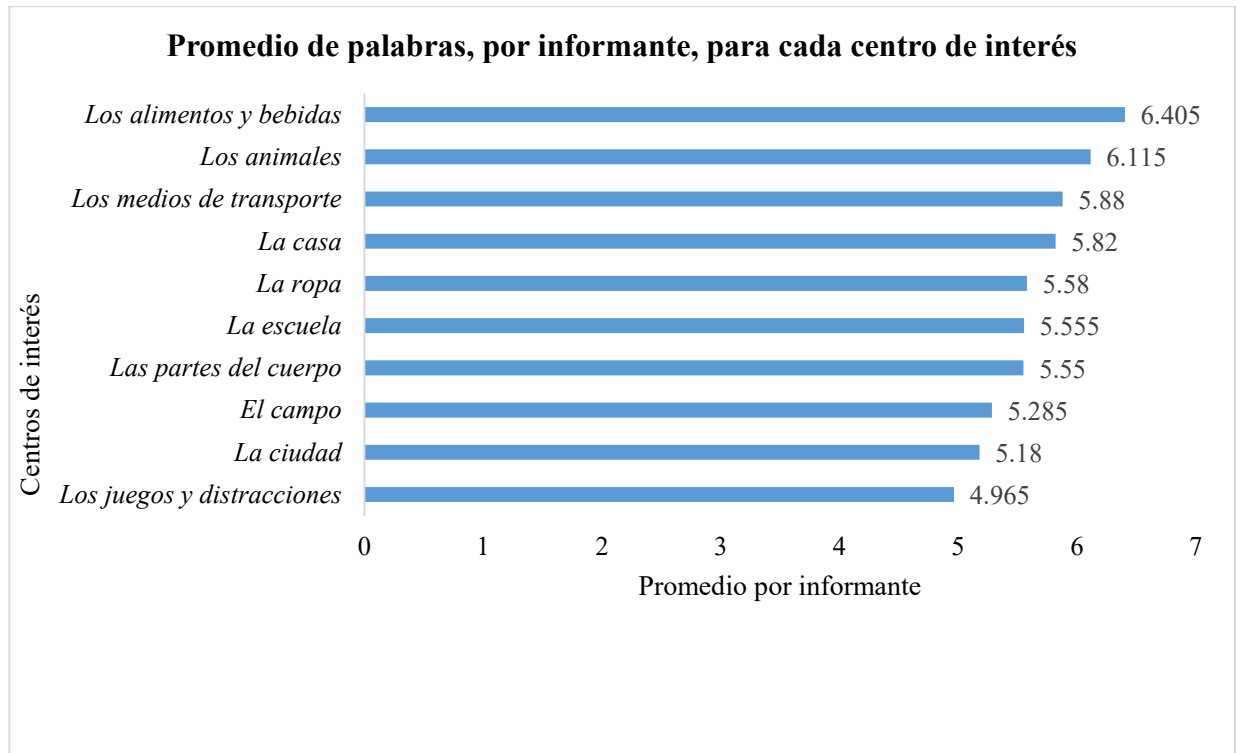
Centro de interés	Promedio de palabras por informante
<i>Las partes del cuerpo</i>	5.55
<i>La ropa</i>	5.58
<i>La casa</i>	5.82
<i>Los alimentos y bebidas</i>	6.405
<i>La escuela</i>	5.555
<i>La ciudad</i>	5.18
<i>El campo</i>	5.285
<i>Los medios de transporte</i>	5.88
<i>Los animales</i>	6.115
<i>Los juegos y distracciones</i>	4.965
Total	56.335/10= 5.6=6

Fuente: Elaboración propia.

En general, se puede considerar que el promedio por informante, en el conjunto de la muestra es de 6. El gráfico que a continuación se presenta ilustra la información en cifras decrecientes.

Gráfico 6

Promedio de palabras, por informante, para cada centro de interés



Fuente: Elaboración propia.

4.3.4. Índice de cohesión. Este indicador tiene una gran importancia. Mide el grado de coincidencia de las respuestas entre los sujetos para un mismo centro de interés y se obtiene dividiendo el número de palabras por sujeto entre los vocablos.

Dicho de otro modo, se puede considerar como el grado de homogeneidad de un grupo respecto a su léxico disponible y su rango es de 0 a 1.

La tabla 20 expone los resultados para cada centro de interés.

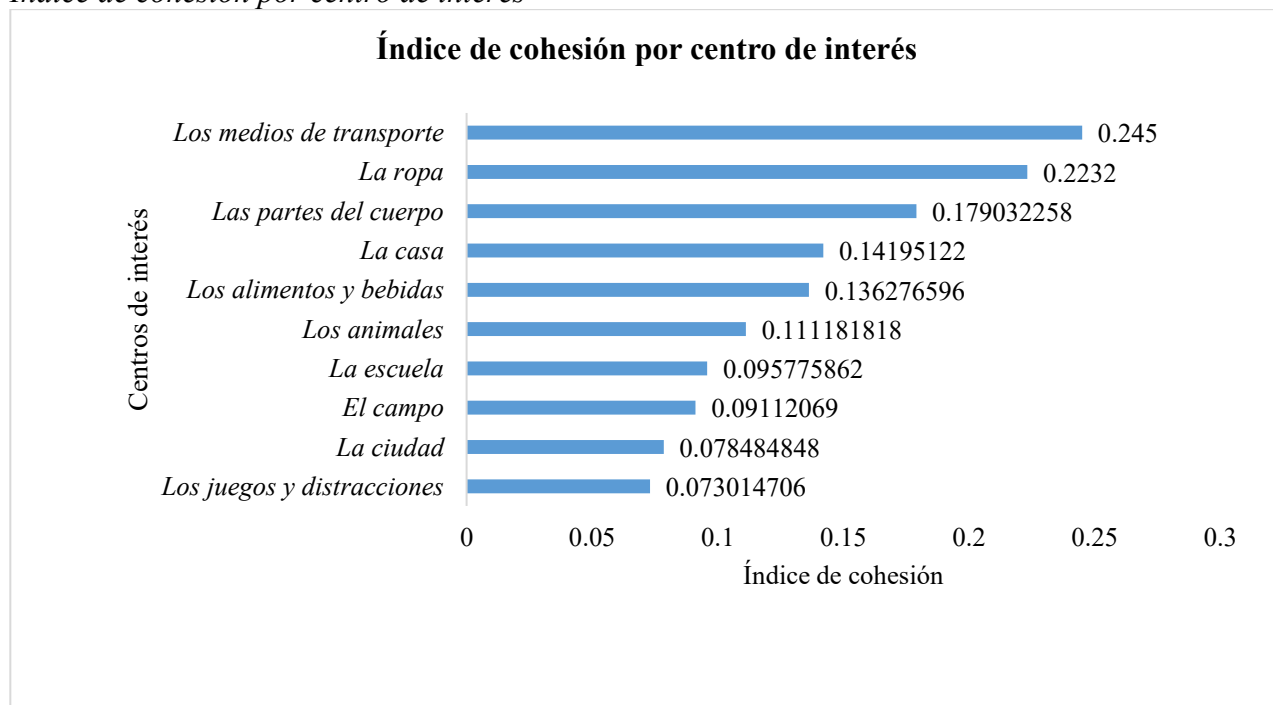
Tabla 20
Índice de cohesión por centro de interés

Centro de interés	Índice de cohesión
<i>Las partes del cuerpo</i>	0.179032258
<i>La ropa</i>	0.2232
<i>La casa</i>	0.14195122
<i>Los alimentos y bebidas</i>	0.136276596
<i>La escuela</i>	0.095775862
<i>La ciudad</i>	0.078484848
<i>El campo</i>	0.09112069
<i>Los medios de transporte</i>	0.245
<i>Los animales</i>	0.111181818
<i>Los juegos y distracciones</i>	0.073014706

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente gráfico muestra, en orden decreciente, los índices de cohesión, según el centro de interés.

Gráfico 7
Índice de cohesión por centro de interés



Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, los centros de interés que presentaron mayor índice de cohesión fueron *Los medios de transporte* (**0.245**); *La ropa* (**0.2232**) y *Las partes del cuerpo* (**0.179032258**). Por el contrario, entre los que mostraron menores índices están *Los juegos y distracciones* (**0.073014706**); *La ciudad* (**0.078484848**) y *El campo* (**0.09112069**).

Es decir que el grado de coincidencia de las respuestas entre los escolares para los centros de interés *Los medios de transporte*, *La ropa* y *Las partes del cuerpo* resultó mayor; varios estudiantes concordaron, en sus respuestas, con estos campos, puesto que las palabras que forman parte de los mismos suelen ser comunes y conocidas, en general, por todos.

En cambio, hubo pocas concurrencias en los campos *Los juegos y distracciones*, *La ciudad* y *El pueblo*; en otras palabras, estos son los que presentan mayor riqueza entre los vocablos citados por los escolares intervenidos.

4.4. Resultados generales según variables

4.3.1. Sexo: masculino / femenino

A continuación, se muestran los resultados estadísticos globales teniendo en cuenta la variable sexo. Recordemos que la muestra total estuvo conformada por **44** niños, que corresponde al **44 %** y **56** niñas, que representa el **56 %**, tanto para el registro escrito como para el oral; es decir, que se presentan **88** respuestas para los hombres y **112** para las mujeres.

De manera general, se ve reflejada la muestra de **100** participantes y **200** respuestas. La tabla 21 corresponde a los escolares del sexo masculino y la tabla 22, a las escolares del sexo femenino.

Tabla 21*Respuestas globales de los escolares masculinos (registro escrito y oral)*

INFORMANTE	Partes_ cuerpo	Ropa	Casa	Alimentos_ bebidas	Escuela	Ciudad	Medios_ transporte	Animales	Campo	Juegos_ distracciones	PROMEDIO
1	2	3	2	1	2	4	2	4	2	1	2.3
3	2	3	2	3	2	5	3	3	2	3	2.8
6	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1.4
7	2	1	1	3	1	5	1	1	1	1	1.7
9	1	1	1	2	1	5	1	1	1	1	1.5
10	2	4	5	6	2	4	5	1	1	1	3.1
15	7	10	10	10	9	9	10	10	10	7	9.2
16	3	2	2	2	2	4	1	5	1	1	2.3
18	4	4	2	4	4	4	3	5	2	1	3.3
21	2	1	1	3	2	4	1	3	1	2	2
24	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	9.8
25	5	7	8	9	5	6	8	6	6	5	6.5
26	9	9	8	7	10	8	9	10	7	9	8.6
28	8	8	8	9	7	7	10	10	7	8	8.2
31	8	7	7	10	8	6	9	10	7	9	8.1
32	8	7	6	9	7	6	10	9	7	9	7.8
34	7	8	6	10	10	8	10	10	7	10	8.6
35	8	6	6	10	7	8	7	10	6	8	7.6
40	7	10	10	10	10	10	9	10	7	10	9.3
41	7	8	8	8	10	7	9	8	8	8	8.1
43	8	9	8	7	10	8	10	6	6	8	8
46	7	7	8	6	10	8	10	8	6	10	8
49	10	10	10	10	10	10	10	10	7	10	9.7
50	7	8	8	9	10	7	10	8	6	10	8.3
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
53	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.2
55	2	4	4	4	5	3	3	4	1	1	3.1
57	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
59	3	3	4	5	4	2	3	5	3	2	3.4
60	4	3	4	5	4	3	2	5	3	1	3.4
61	2	2	3	3	3	1	1	4	1	3	2.3
62	5	5	5	6	6	7	8	10	6	5	6.3
64	4	1	2	3	1	2	5	3	4	1	2.6
67	6	5	10	6	5	7	8	10	9	3	6.9
68	5	4	6	3	3	2	5	8	4	7	4.7
70	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1.2
73	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1.3
76	7	9	8	9	8	6	9	9	7	7	7.9
78	7	7	8	6	8	6	8	8	7	7	7.2
80	10	10	10	10	10	10	10	7	10	10	9.7
82	7	8	6	10	10	7	8	10	7	7	8
84	7	10	6	10	10	7	9	8	7	7	8.1
85	8	10	6	10	9	7	8	8	6	7	7.9
86	7	8	10	10	7	6	8	9	7	7	7.9
87	8	8	7	10	7	6	8	8	8	9	7.9
89	8	9	8	6	7	6	8	8	6	7	7.3

92	7	7	9	10	5	5	8	8	6	7	7.2
93	8	9	8	9	5	6	8	8	6	7	7.4
95	10	10	10	10	10	8	10	7	10	10	9.5
98	8	8	7	9	6	5	9	8	7	7	7.4
103	2	4	2	1	2	1	1	2	1	1	1.7
104	5	5	4	5	2	2	1	4	3	2	3.3
113	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1.2
115	2	3	3	5	2	3	3	4	5	2	3.2
118	3	5	1	3	3	2	2	1	2	1	2.3
121	9	3	7	6	3	3	4	3	5	1	4.4
122	4	3	3	3	3	2	2	4	2	1	2.7
123	2	2	1	5	1	1	3	1	1	1	1.8
124	6	3	9	10	7	6	4	6	2	2	5.5
128	7	8	7	6	8	6	7	8	7	7	7.1
129	7	6	6	9	8	6	8	9	8	7	7.4
138	7	7	8	8	7	7	9	9	6	7	7.5
140	7	8	8	8	7	6	8	8	7	7	7.4
143	7	6	8	7	7	6	9	6	7	7	7
146	10	10	10	10	8	10	10	10	10	7	9.5
147	7	8	8	9	8	7	7	7	7	8	7.6
148	7	8	8	9	8	7	8	7	7	8	7.7
149	7	9	7	9	8	7	9	9	7	8	8
153	4	4	3	3	3	3	2	4	5	1	3.2
156	8	5	5	7	4	5	3	3	6	9	5.5
161	3	3	3	4	3	3	5	4	3	2	3.3
162	8	5	5	7	3	5	3	3	6	2	4.7
163	3	3	4	3	4	5	5	4	5	1	3.7
166	3	3	2	3	1	3	3	3	3	2	2.6
170	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2.6
172	1	3	3	2	3	2	3	3	3	1	2.4
173	3	2	3	3	3	3	2	2	4	1	2.6
175	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2.8
178	7	8	8	8	7	7	9	9	8	7	7.8
181	7	6	8	7	7	6	9	7	7	8	7.2
186	7	8	8	9	8	7	7	7	7	8	7.6
187	7	8	8	9	8	7	8	7	7	8	7.7
188	7	9	7	9	8	7	9	9	7	8	8
191	8	7	8	9	8	6	9	9	7	6	7.7
195	7	8	6	9	8	6	9	8	6	6	7.3
197	7	8	8	9	7	6	9	9	8	7	7.8
198	7	8	7	9	7	6	7	8	6	7	7.2
200	7	8	8	7	8	6	9	9	7	6	7.5

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22*Respuestas globales de las escolares femeninas (registro escrito y oral)*

INFORMANTE	Partes_cuerpo	Ropa	Casa	Alimentos_bebidas	Escuela	Ciudad	Medios_transporte	Animales	Campo	Juegos_distracciones	PROMEDIO
2	4	2	4	3	1	4	5	2	3	4	3.2
4	5	5	5	6	3	4	2	4	2	3	3.9
5	3	3	3	2	1	4	1	5	1	4	2.7
8	5	3	5	4	3	5	3	1	5	1	3.5
11	6	8	10	10	9	9	8	9	7	7	8.3
12	5	3	5	5	2	4	6	3	4	5	4.2
13	1	1	4	5	1	5	1	1	1	1	2.1
14	10	10	10	10	10	10	8	8	7	7	9
17	5	5	9	6	3	4	4	5	6	2	4.9
19	2	2	3	2	4	6	3	3	2	2	2.9
20	2	4	5	3	3	5	3	2	3	2	3.2
22	8	5	4	4	5	6	1	3	4	2	4.2
23	1	1	2	1	1	5	1	2	1	1	1.6
27	9	9	7	9	10	7	10	9	7	10	8.7
29	8	8	7	6	8	7	7	10	6	8	7.5
30	8	9	8	10	10	7	8	9	10	9	8.8
33	7	7	8	10	10	7	7	10	7	9	8.2
36	7	9	10	10	8	10	7	10	7	8	8.6
37	7	8	7	10	10	6	10	9	8	8	8.3
38	6	7	8	10	10	7	8	10	6	8	8
39	7	10	10	10	10	10	10	10	6	10	9.3
42	7	8	9	7	8	8	10	7	6	8	7.8
44	6	9	9	10	10	7	10	9	7	9	8.6
45	7	8	8	9	10	9	10	8	10	9	8.8
47	7	7	8	5	10	7	10	7	7	10	7.8
48	9	9	7	10	10	9	10	7	7	10	8.8
52	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	1.5
54	4	3	4	4	3	1	2	6	2	1	3
56	3	1	2	3	1	1	2	1	1	1	1.6
58	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1.1
63	3	2	4	4	1	4	4	3	2	2	2.9
65	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3.4
66	2	1	3	3	3	2	3	3	2	2	2.4
69	2	2	3	3	3	2	2	5	2	3	2.7
71	6	7	9	9	8	6	4	9	6	4	6.8
72	3	3	4	1	2	1	2	5	2	2	2.5
74	4	1	1	6	3	1	2	3	5	1	2.7
75	4	4	9	6	6	5	4	5	5	4	5.2
77	8	8	7	9	8	6	8	8	7	7	7.6

79	8	10	7	10	7	7	8	8	6	7	7.8
81	8	8	7	10	10	8	8	10	7	7	8.3
83	9	7	8	10	9	8	9	8	7	7	8.2
88	8	9	8	9	7	6	7	8	6	8	7.6
90	7	8	8	5	7	6	8	7	7	7	7
91	8	7	8	10	7	6	8	8	8	7	7.7
94	5	10	9	8	6	5	7	7	7	8	7.2
96	8	8	8	7	6	6	7	10	6	7	7.3
97	7	7	8	9	7	6	10	8	7	7	7.6
99	8	8	8	6	6	6	10	8	7	6	7.3
100	8	5	8	5	6	6	9	8	6	6	6.7
101	3	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1.5
102	4	1	4	2	3	2	1	1	1	1	2
105	5	3	5	5	3	2	2	3	2	2	3.2
106	10	5	6	5	5	4	2	5	10	9	6.1
107	7	4	1	5	3	5	4	4	4	1	3.8
108	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5.1
109	2	1	2	3	2	2	2	2	1	2	1.9
110	3	2	3	5	3	7	2	3	5	2	3.5
111	5	3	5	7	3	2	3	4	6	2	4
112	3	5	4	5	3	2	2	2	3	2	3.1
114	6	3	6	5	3	3	2	6	5	2	4.1
116	6	3	4	4	3	3	3	3	3	2	3.4
117	3	3	6	4	2	3	3	5	6	5	4
119	4	2	3	6	3	4	5	3	4	3	3.7
120	1	3	1	4	1	1	1	1	1	1	1.5
125	4	3	3	4	2	4	5	6	1	1	3.3
126	7	7	7	9	7	6	8	8	8	6	7.3
127	8	7	8	9	8	6	9	9	7	6	7.7
130	6	8	8	9	7	6	8	9	6	7	7.4
131	7	8	6	9	8	6	9	8	6	6	7.3
132	7	8	6	9	7	6	7	9	7	6	7.2
133	7	8	8	9	7	6	9	9	8	7	7.8
134	7	8	7	9	7	6	7	8	6	7	7.2
135	8	8	8	9	7	6	7	9	6	6	7.4
136	7	8	8	7	8	7	9	9	7	6	7.6
137	8	7	8	6	7	7	8	8	7	6	7.2
139	7	8	8	8	7	7	9	9	8	7	7.8
141	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
142	7	6	8	7	7	6	9	7	7	8	7.2
144	7	6	8	9	7	6	8	9	9	7	7.6
145	8	7	8	9	7	6	8	8	7	8	7.6
150	7	7	7	9	8	7	8	8	7	8	7.6

151	3	3	4	3	4	5	5	4	5	1	3.7
152	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
154	3	5	10	10	9	7	7	9	7	2	6.9
155	4	3	3	4	3	1	3	3	4	2	3
157	2	4	5	8	6	6	5	5	6	1	4.8
158	3	5	10	10	9	7	7	9	7	5	7.2
159	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1.1
160	3	2	1	5	3	2	4	4	7	2	3.3
164	3	3	3	5	1	3	4	5	5	2	3.4
165	3	3	2	3	1	3	3	3	3	2	2.6
167	3	3	4	3	4	5	5	4	5	5	4.1
168	7	5	6	6	8	6	6	8	10	1	6.3
169	3	2	3	4	1	1	4	2	2	3	2.5
171	3	3	2	4	4	3	2	3	3	1	2.8
174	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2.7
176	8	7	8	6	7	7	8	8	7	6	7.2
177	7	7	8	8	7	7	9	9	6	7	7.5
179	7	8	8	8	7	6	8	8	7	7	7.4
180	10	10	9	9	8	7	10	10	9	9	9.1
182	7	6	8	7	7	6	9	6	7	7	7
183	7	6	8	9	7	6	8	9	9	7	7.6
184	8	7	8	9	7	6	8	8	7	8	7.6
185	10	10	9	9	8	7	10	10	9	7	8.9
189	7	7	7	9	8	7	8	8	7	8	7.6
190	7	7	7	9	7	6	8	8	8	6	7.3
192	7	8	7	6	8	6	7	8	7	7	7.1
193	7	6	6	9	8	6	8	9	8	7	7.4
194	6	8	8	9	7	6	8	9	6	7	7.4
196	7	8	6	9	7	6	7	9	7	6	7.2
199	8	8	8	9	7	6	7	9	6	6	7.4

Fuente: Elaboración propia.

Si hacemos una comparación entre las respuestas globales de los niños y niñas, la tabla 23 nos ilustra los resultados.

Tabla 23*Comparación de los resultados entre los niños y las niñas en los registros escritos y orales*

Comparación de los resultados entre los niños y las niñas en los registros escritos y orales					
INFORMANTE	PROMEDIO NIÑOS_ REGISTRO_ ESCRITO	PROMEDIO NIÑOS_ REGISTRO_ ORAL	INFORMANTE	PROMEDIO NIÑAS_ REGISTRO_ ESCRITO	PROMEDIO NIÑAS_ REGISTRO_ ORAL
1	2.3	7.9	1	3.2	1.9
2	2.8	7.3	2	3.9	3.5
3	1.4	7.2	3	2.7	4
4	1.7	7.4	4	3.5	3.1
5	1.5	9.5	5	8.3	4.1
6	3.1	7.4	6	4.2	3.4
7	9.2	1.7	7	2.1	4
8	2.3	3.3	8	9	3.7
9	3.3	1.2	9	4.9	1.5
10	2	3.2	10	2.9	3.3
11	9.8	2.3	11	3.2	7.3
12	6.5	4.4	12	4.2	7.7
13	8.6	2.7	13	1.6	7.4
14	8.2	1.8	14	8.7	7.3
15	8.1	5.5	15	7.5	7.2
16	7.8	7.1	16	8.8	7.8
17	8.6	7.4	17	8.2	7.2
18	7.6	7.5	18	8.6	7.4
19	9.3	7.4	19	8.3	7.6
20	8.1	7	20	8	7.2
21	8	9.5	21	9.3	7.8
22	8	7.6	22	7.8	10
23	9.7	7.7	23	8.6	7.2
24	8.3	8	24	8.8	7.6
25	1	3.2	25	7.8	7.6
25	1.2	5.5	25	8.8	7.6
27	3.1	3.3	27	1.5	3.7
28	1	4.7	28	3	1
29	3.4	3.7	29	1.6	6.9
30	3.4	2.6	30	1.1	3
31	2.3	2.6	31	2.9	4.8
32	6.3	2.4	32	3.4	7.2
33	2.6	2.6	33	2.4	1.1
34	6.9	2.8	34	2.7	3.3
35	4.7	7.8	35	6.8	3.4
36	1.2	7.2	36	2.5	2.6
37	1.3	7.6	37	2.7	4.1
38	7.9	7.7	38	5.2	6.3
39	7.2	8	39	7.6	2.5
40	9.7	7.7	40	7.8	2.8
41	8	7.3	41	8.3	2.7

42	8.1	7.8	42	8.2	7.2
43	7.9	7.2	43	7.6	7.5
44	7.9	7.5	44	7	7.4
			45	7.7	9.1
			46	7.2	7
			47	7.3	7.6
			48	7.6	7.6
			49	7.3	8.9
			50	6.7	7.6
			51	1.5	7.3
			52	2	7.1
			53	3.2	7.4
			54	6.1	7.4
			55	3.8	7.2
			56	5.1	7.4
Total	241.3	251.2	Total	310.7	323.5

Fuente: Elaboración propia.

Los números muestran que los niños tuvieron un promedio de **241.3** en el registro escrito y **251.2** en el registro oral. Las niñas, en cambio, obtuvieron un promedio de **310.7** en el registro escrito y **323.5** en el oral.

Se confirma, entonces, la hipótesis planteada de que las niñas poseen un dominio léxico más rico que los niños. Esta realidad está directamente relacionada con la teoría de Gillani (2010), quien establece que las niñas aprenden de manera más temprana el lenguaje que los niños y plantea que los factores sociales son determinantes en la adquisición y uso de la lengua materna y sus diferencias según género. (Gillani, 2010, p. 3, citado en Cepeda y otras, 2013, p. 200).

Al respecto, existen dos corrientes que justifican los desempeños léxicos de los estudiantes, según el género. Así lo reconoce Jiménez (2010), quien distingue:

- **Las teorías constructivistas.** Destacan la influencia del género en la adquisición de una primera lengua y conciben los factores sociales como determinantes, en cuanto a la forma en que se adquiere el lenguaje. Entre estos factores están los padres, la escuela y los compañeros, la televisión y las prácticas sociales y culturales relacionadas con cada género. Este hecho determina que niñas y niños adquieran diferentes patrones de comportamiento que se reflejarán en el uso que hagan del lenguaje.

En ese mismo sentido, Paiz (2019) hace énfasis en que los padres y el contexto en el cual los niños se desenvuelven juegan un papel importante. Así, el grado de estimulación que el niño reciba y las oportunidades que tenga en su entorno tendrá una influencia decisiva en el desarrollo de su disponibilidad léxica. Por su parte, Tomis-Lemonda y Rodríguez (2008) afirman que la calidad y el estilo del lenguaje que usan los padres al conversar con sus hijos es uno de los predictores más fuertes en la adquisición temprana del lenguaje. (Tomis-Lemonda y Rodríguez, 2008, p.3, citados en Paiz, 2019, p. 86).

- **Teorías esencialistas.** Hacen referencia a diferencias biológicas entre mujeres y hombres como la principal explicación de las distinciones de género en la adquisición de una primera lengua. En relación con esta idea, la explicación más recurrente ha sido la superioridad femenina en el aprendizaje de una lengua, debido a la organización del cerebro y la maduración o las habilidades cognitivas. No obstante, por encima de todo, lo que parece estar claro es que el género juega un papel importante en la forma en que niños y niñas adquieren el lenguaje y en el modo en que se comportan, desde el punto de vista lingüístico. (Jiménez, 2010, p.3).

Sobre este tema, algunos investigadores han justificado esta superioridad teniendo en cuenta dos factores principales, a saber: *las diferencias en el cerebro y el ritmo de maduración de niños y niñas*. En primer lugar, los estudios sobre *las diferencias en el cerebro* se pueden dividir entre aquellos que tratan las diferencias en su tamaño y aquellos que abordan las diferencias en la organización del cerebro. En lo que se refiere al tamaño del cerebro, es un hecho universalmente reconocido que las niñas nacen con un cerebro más pequeño que el de los niños.

En este sentido, Halpern (1992) cita a Janowsky (1989), quien defiende el hecho de que el cerebro de las mujeres es normalmente alrededor de un 12% más ligero y tiene una circunferencia un 2% más pequeña que el cerebro de los hombres. Sin embargo, hasta ahora, no se ha llegado a ninguna conclusión como para afirmar que esta diferencia en el tamaño del cerebro explique o afecte, de alguna manera, el proceso de adquisición del lenguaje. Por su parte, el propio Halpern afirma que el tamaño del cerebro está relacionado

con el tamaño del cuerpo. Por tanto, puesto que los hombres suelen ser más grandes y fuertes que las mujeres, su cerebro suele ser mayor. (Halpern, 1992, p.140).

En segundo lugar, en cuanto a *la organización del cerebro*, muchos estudios han demostrado que una diferencia básica entre hombres y mujeres reside en que los hombres suelen tener el cerebro más lateralizado que las mujeres. El término lateralización se refiere a la especialización de un hemisferio en determinadas actividades.

Entre los datos más interesantes, al respecto, a partir de que se han escaneado cerebros de personas en tiempo real, se ha descubierto que este hecho pudiera explicar que las mujeres tienen mejores habilidades verbales. El problema surge cuando se intenta decidir qué relación existe entre la lateralización del cerebro y las habilidades cognitivas. (Jiménez, 2010, p.p.5-6).

Finalmente, los últimos hallazgos sobre este tema evidencian que muchas de las palabras que se utilizan en el léxico están relacionadas con diferentes áreas del encéfalo y que su asociación depende de cómo se utilicen o cuál sea el significado que se les brinde. En este sentido, existen estudios que han revelado datos interesantes sobre este particular.

Así, por ejemplo, al escanear cerebros humanos en tiempo real, se ha descubierto que diferentes palabras activaron distintas partes del cerebro, y lo más sorprendente, fue que las mismas palabras, en varios contextos, activaron áreas diversas. Hay acuerdo en que determinados significados de vocablos (en un escenario determinado) están asociados con regiones específicas del cerebro. Para tener una idea más completa sobre estos hallazgos, habrá que esperar los resultados de investigaciones que indaguen exhaustivamente las 4 habilidades del cerebro que son *hablar, escuchar, leer y escribir* y que brinden aportes precisos.

En esta misma línea, Archila (2022) sostiene, al referirse al dominio léxico entre los hombres y las mujeres, que mucho se ha dicho sobre el estereotipo de que las mujeres poseen mayor riqueza de vocabulario, sin embargo, hay consenso en que la cantidad de palabras que expresan las personas tiene que ver con su estado, sus conocimientos previos, el contexto, el nivel educativo, los temas, la estimulación para hablar o escribir; entre otros.

Los resultados de investigaciones recientes, en el mismo grupo etario, coinciden con los obtenidos en el presente estudio. Tal es el caso de Gómez Devís (2019), quien

analizó las respuestas de 55 estudiantes en el centro de interés *Los animales* (25 niños y 30 niñas), distribuidos entre distintos centros educativos y poblaciones de la provincia de Valencia. Los valores del promedio de palabras, según sexo, son muy similares (14 aproximadamente), pero son las niñas quienes han obtenido mejores resultados. (Gómez Devís, 2019, p.173).

De igual manera, hay aproximaciones cuantitativas en la intervención de Gómez Devís (2021), en las que solo los niños valencianos aportan mayor número de respuestas que sus compañeras en todos los centros de interés. Las niñas grancanarias, por su parte, superan a sus compañeros en todos los estímulos, salvo en “*Animales*”. En la muestra chilena, las niñas también superan a los niños en cuatro de los cinco estímulos, aunque en esta ocasión es en “*Alimentos*” donde los varones obtienen mejores resultados. (Gómez Devís, 2021, p. 175).

A partir de todo lo examinado, se trata evidentemente de un tema polémico de la mayor actualidad, que los datos de la muestra de escolares panameños evidencia, como se ha visto, en cuanto el predominio cuantitativo de palabras de las niñas en relación con los niños. Los aspectos relacionados con las características físicas del cerebro y su repercusión en la adquisición del lenguaje continúa exigiendo investigaciones para determinar y justificar el dominio, usos y aplicaciones del vocabulario en las personas, especialmente, los escolares de niveles iniciales, ante distintas situaciones del entorno, y que permitan, sobre todo, establecer los desempeños lingüísticos entre niños y niñas.

4.3.2. Área de ubicación de las escuelas: urbana / rural

Tal como se señaló en el tercer capítulo, la muestra de escolares pertenece a cuatro centros educativos: dos urbanos y dos rurales, con características similares, en cuanto a la región educativa (Panamá centro), al tipo de escuela (oficial) y a la cantidad de estudiantes. A continuación, se describen las características de estas variables.

- **CE_U_01.** Primera escuela urbana, localizada en el distrito de Panamá, corregimiento de El Chorrillo, con una matrícula de 25 estudiantes atendidos por un docente del sexo masculino, con una edad entre los 40 y 45 años. (Ver anexo 29).

- **CE_U_02.** Segunda escuela urbana, situada en el distrito de Panamá, corregimiento de Calidonia, 25 estudiantes atendidos por una docente del sexo femenino, con una edad entre los 50 y 55 años. (Ver anexo 30).
- **CE_R_01.** Primera escuela rural, ubicada en el distrito de Panamá, corregimiento de Pedregal, 25 estudiantes atendidos por una docente del sexo femenino, con una edad entre los 50 y 55 años. (Ver anexo 31).
- **CE_R_02.** Segunda escuela rural, establecida en el distrito de Panamá, corregimiento de Pedregal, 25 estudiantes atendidos por una docente del sexo femenino, con una edad entre los 40 y 45 años. (Ver anexo 32).

La tabla 24 muestra los resultados globales, en los registros escritos y orales, de las escuelas urbanas.

Tabla 24

Resultados globales en los registros escritos y orales de las escuelas urbanas

INFORMANTE	Partes_cuerpo	Ropa	Casa	Alimentos_bebidas	Escuela	Ciudad	Medios_transporte	Animales	Campo	Juegos_distracciones	PROMEDIO
1	2	3	2	1	2	4	2	4	2	1	2.3
2	4	2	4	3	1	4	5	2	3	4	3.2
3	2	3	2	3	2	5	3	3	2	3	2.8
4	5	5	5	6	3	4	2	4	2	3	3.9
5	3	3	3	2	1	4	1	5	1	4	2.7
6	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1.4
7	2	1	1	3	1	5	1	1	1	1	1.7
8	5	3	5	4	3	5	3	1	5	1	3.5
9	1	1	1	2	1	5	1	1	1	1	1.5
10	2	4	5	6	2	4	5	1	1	1	3.1
11	6	8	10	10	9	9	8	9	7	7	8.3
12	5	3	5	5	2	4	6	3	4	5	4.2
13	1	1	4	5	1	5	1	1	1	1	2.1
14	10	10	10	10	10	10	8	8	7	7	9
15	7	10	10	10	9	9	10	10	10	7	9.2
16	3	2	2	2	2	4	1	5	1	1	2.3
17	5	5	9	6	3	4	4	5	6	2	4.9
18	4	4	2	4	4	4	3	5	2	1	3.3
19	2	2	3	2	4	6	3	3	2	2	2.9
20	2	4	5	3	3	5	3	2	3	2	3.2
21	2	1	1	3	2	4	1	3	1	2	2
22	8	5	4	4	5	6	1	3	4	2	4.2
23	1	1	2	1	1	5	1	2	1	1	1.6
24	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	9.8
25	5	7	8	9	5	6	8	6	6	5	6.5
26	9	9	8	7	10	8	9	10	7	9	8.6
27	9	9	7	9	10	7	10	9	7	10	8.7

28	8	8	8	9	7	7	10	10	7	8	8.2
29	8	8	7	6	8	7	7	10	6	8	7.5
30	8	9	8	10	10	7	8	9	10	9	8.8
31	8	7	7	10	8	6	9	10	7	9	8.1
32	8	7	6	9	7	6	10	9	7	9	7.8
33	7	7	8	10	10	7	7	10	7	9	8.2
34	7	8	6	10	10	8	10	10	7	10	8.6
35	8	6	6	10	7	8	7	10	6	8	7.6
36	7	9	10	10	8	10	7	10	7	8	8.6
37	7	8	7	10	10	6	10	9	8	8	8.3
38	6	7	8	10	10	7	8	10	6	8	8
39	7	10	10	10	10	10	10	10	6	10	9.3
40	7	10	10	10	10	10	9	10	7	10	9.3
41	7	8	8	8	10	7	9	8	8	8	8.1
42	7	8	9	7	8	8	10	7	6	8	7.8
43	8	9	8	7	10	8	10	6	6	8	8
44	6	9	9	10	10	7	10	9	7	9	8.6
45	7	8	8	9	10	9	10	8	10	9	8.8
46	7	7	8	6	10	8	10	8	6	10	8
47	7	7	8	5	10	7	10	7	7	10	7.8
48	9	9	7	10	10	9	10	7	7	10	8.8
49	10	10	10	10	10	10	10	10	7	10	9.7
50	7	8	8	9	10	7	10	8	6	10	8.3
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
52	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	1.5
53	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.2
54	4	3	4	4	3	1	2	6	2	1	3
55	2	4	4	4	5	3	3	4	1	1	3.1
56	3	1	2	3	1	1	2	1	1	1	1.6
57	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
58	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1.1
59	3	3	4	5	4	2	3	5	3	2	3.4
60	4	3	4	5	4	3	2	5	3	1	3.4
61	2	2	3	3	3	1	1	4	1	3	2.3
62	5	5	5	6	6	7	8	10	6	5	6.3
63	3	2	4	4	1	4	4	3	2	2	2.9
64	4	1	2	3	1	2	5	3	4	1	2.6
65	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3.4
66	2	1	3	3	3	2	3	3	2	2	2.4
67	6	5	10	6	5	7	8	10	9	3	6.9
68	5	4	6	3	3	2	5	8	4	7	4.7
69	2	2	3	3	3	2	2	5	2	3	2.7
70	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1.2
71	6	7	9	9	8	6	4	9	6	4	6.8
72	3	3	4	1	2	1	2	5	2	2	2.5
73	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1.3
74	4	1	1	6	3	1	2	3	5	1	2.7
75	4	4	9	6	6	5	4	5	5	4	5.2
76	7	9	8	9	8	6	9	9	7	7	7.9
77	8	8	7	9	8	6	8	8	7	7	7.6
78	7	7	8	6	8	6	8	8	7	7	7.2
79	8	10	7	10	7	7	8	8	6	7	7.8
80	10	10	10	10	10	10	10	7	10	10	9.7
81	8	8	7	10	10	8	8	10	7	7	8.3
82	7	8	6	10	10	7	8	10	7	7	8
83	9	7	8	10	9	8	9	8	7	7	8.2
84	7	10	6	10	10	7	9	8	7	7	8.1

85	8	10	6	10	9	7	8	8	6	7	7.9
86	7	8	10	10	7	6	8	9	7	7	7.9
87	8	8	7	10	7	6	8	8	8	9	7.9
88	8	9	8	9	7	6	7	8	6	8	7.6
89	8	9	8	6	7	6	8	8	6	7	7.3
90	7	8	8	5	7	6	8	7	7	7	7
91	8	7	8	10	7	6	8	8	8	7	7.7
92	7	7	9	10	5	5	8	8	6	7	7.2
93	8	9	8	9	5	6	8	8	6	7	7.4
94	5	10	9	8	6	5	7	7	7	8	7.2
95	10	10	10	10	10	8	10	7	10	10	9.5
96	8	8	8	7	6	6	7	10	6	7	7.3
97	7	7	8	9	7	6	10	8	7	7	7.6
98	8	8	7	9	6	5	9	8	7	7	7.4
99	8	8	8	6	6	6	10	8	7	6	7.3
100	8	5	8	5	6	6	9	8	6	6	6.7

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 25 muestra los resultados globales, en los registros escritos y orales, de las escuelas rurales.

Tabla 25

Resultados globales en los registros escritos y orales de las escuelas rurales

INFORMANTE	Partes_cuerpo	Ropa	Casa	Alimentos_bebidas	Escuela	Ciudad	Medios_transporte	Animales	Campo	Juegos_distracciones	PROMEDIO
101	3	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1.5
102	4	1	4	2	3	2	1	1	1	1	2
103	2	4	2	1	2	1	1	2	1	1	1.7
104	5	5	4	5	2	2	1	4	3	2	3.3
105	5	3	5	5	3	2	2	3	2	2	3.2
106	10	5	6	5	5	4	2	5	10	9	6.1
107	7	4	1	5	3	5	4	4	4	1	3.8
108	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5.1
109	2	1	2	3	2	2	2	2	1	2	1.9
110	3	2	3	5	3	7	2	3	5	2	3.5
111	5	3	5	7	3	2	3	4	6	2	4
112	3	5	4	5	3	2	2	2	3	2	3.1
113	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1.2
114	6	3	6	5	3	3	2	6	5	2	4.1
115	2	3	3	5	2	3	3	4	5	2	3.2
116	6	3	4	4	3	3	3	3	3	2	3.4
117	3	3	6	4	2	3	3	5	6	5	4
118	3	5	1	3	3	2	2	1	2	1	2.3
119	4	2	3	6	3	4	5	3	4	3	3.7
120	1	3	1	4	1	1	1	1	1	1	1.5
121	9	3	7	6	3	3	4	3	5	1	4.4
122	4	3	3	3	3	2	2	4	2	1	2.7
123	2	2	1	5	1	1	3	1	1	1	1.8
124	6	3	9	10	7	6	4	6	2	2	5.5
125	4	3	3	4	2	4	5	6	1	1	3.3
126	7	7	7	9	7	6	8	8	8	6	7.3
127	8	7	8	9	8	6	9	9	7	6	7.7
128	7	8	7	6	8	6	7	8	7	7	7.1
129	7	6	6	9	8	6	8	9	8	7	7.4
130	6	8	8	9	7	6	8	9	6	7	7.4

131	7	8	6	9	8	6	9	8	6	6	7.3
132	7	8	6	9	7	6	7	9	7	6	7.2
133	7	8	8	9	7	6	9	9	8	7	7.8
134	7	8	7	9	7	6	7	8	6	7	7.2
135	8	8	8	9	7	6	7	9	6	6	7.4
136	7	8	8	7	8	7	9	9	7	6	7.6
137	8	7	8	6	7	7	8	8	7	6	7.2
138	7	7	8	8	7	7	9	9	6	7	7.5
139	7	8	8	8	7	7	9	9	8	7	7.8
140	7	8	8	8	7	6	8	8	7	7	7.4
141	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
142	7	6	8	7	7	6	9	7	7	8	7.2
143	7	6	8	7	7	6	9	6	7	7	7
144	7	6	8	9	7	6	8	9	9	7	7.6
145	8	7	8	9	7	6	8	8	7	8	7.6
146	10	10	10	10	8	10	10	10	10	7	9.5
147	7	8	8	9	8	7	7	7	7	8	7.6
148	7	8	8	9	8	7	8	7	7	8	7.7
149	7	9	7	9	8	7	9	9	7	8	8
150	7	7	7	9	8	7	8	8	7	8	7.6
151	3	3	4	3	4	5	5	4	5	1	3.7
152	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
153	4	4	3	3	3	3	2	4	5	1	3.2
154	3	5	10	10	9	7	7	9	7	2	6.9
155	4	3	3	4	3	1	3	3	4	2	3
156	8	5	5	7	4	5	3	3	6	9	5.5
157	2	4	5	8	6	6	5	5	6	1	4.8
158	3	5	10	10	9	7	7	9	7	5	7.2
159	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1.1
160	3	2	1	5	3	2	4	4	7	2	3.3
161	3	3	3	4	3	3	5	4	3	2	3.3
162	8	5	5	7	3	5	3	3	6	2	4.7
163	3	3	4	3	4	5	5	4	5	1	3.7
164	3	3	3	5	1	3	4	5	5	2	3.4
165	3	3	2	3	1	3	3	3	3	2	2.6
166	3	3	2	3	1	3	3	3	3	2	2.6
167	3	3	4	3	4	5	5	4	5	5	4.1
168	7	5	6	6	8	6	6	8	10	1	6.3
169	3	2	3	4	1	1	4	2	2	3	2.5
170	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2.6
171	3	3	2	4	4	3	2	3	3	1	2.8
172	1	3	3	2	3	2	3	3	3	1	2.4
173	3	2	3	3	3	3	2	2	4	1	2.6
174	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2.7
175	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2.8
176	8	7	8	6	7	7	8	8	7	6	7.2
177	7	7	8	8	7	7	9	9	6	7	7.5
178	7	8	8	8	7	7	9	9	8	7	7.8
179	7	8	8	8	7	6	8	8	7	7	7.4
180	10	10	9	9	8	7	10	10	9	9	9.1
181	7	6	8	7	7	6	9	7	7	8	7.2
182	7	6	8	7	7	6	9	6	7	7	7
183	7	6	8	9	7	6	8	9	9	7	7.6
184	8	7	8	9	7	6	8	8	7	8	7.6
185	10	10	9	9	8	7	10	10	9	7	8.9
186	7	8	8	9	8	7	7	7	7	8	7.6
187	7	8	8	9	8	7	8	7	7	8	7.7
188	7	9	7	9	8	7	9	9	7	8	8
189	7	7	7	9	8	7	8	8	7	8	7.6
190	7	7	7	9	7	6	8	8	8	6	7.3
191	8	7	8	9	8	6	9	9	7	6	7.7
192	7	8	7	6	8	6	7	8	7	7	7.1
193	7	6	6	9	8	6	8	9	8	7	7.4
194	6	8	8	9	7	6	8	9	6	7	7.4

195	7	8	6	9	8	6	9	8	6	6	7.3
196	7	8	6	9	7	6	7	9	7	6	7.2
197	7	8	8	9	7	6	9	9	8	7	7.8
198	7	8	7	9	7	6	7	8	6	7	7.2
199	8	8	8	9	7	6	7	9	6	6	7.4
200	7	8	8	7	8	6	9	9	7	6	7.5

Fuente: Elaboración propia.

Si hacemos una comparación entre los resultados generales de las escuelas urbanas y rurales se obtienen las cifras presentadas en la tabla 26.

Tabla 26

Comparación general de los promedios entre escuelas urbanas y rurales

COMPARACIÓN GENERAL DE LOS PROMEDIOS ENTRE ESCUELAS URBANAS Y RURALES			
ESCUELAS URBANAS		ESCUELAS RURALES	
INFORMANTE	PROMEDIO	INFORMANTE	PROMEDIO
1	2.3	101	1.5
2	3.2	102	2
3	2.8	103	1.7
4	3.9	104	3.3
5	2.7	105	3.2
6	1.4	106	6.1
7	1.7	107	3.8
8	3.5	108	5.1
9	1.5	109	1.9
10	3.1	110	3.5
11	8.3	111	4
12	4.2	112	3.1
13	2.1	113	1.2
14	9	114	4.1
15	9.2	115	3.2
16	2.3	116	3.4
17	4.9	117	4
18	3.3	118	2.3
19	2.9	119	3.7
20	3.2	120	1.5
21	2	121	4.4
22	4.2	122	2.7
23	1.6	123	1.8
24	9.8	124	5.5
25	6.5	125	3.3
26	8.6	126	7.3
27	8.7	127	7.7
28	8.2	128	7.1

29	7.5	129	7.4
30	8.8	130	7.4
31	8.1	131	7.3
32	7.8	132	7.2
33	8.2	133	7.8
34	8.6	134	7.2
35	7.6	135	7.4
36	8.6	136	7.6
37	8.3	137	7.2
38	8	138	7.5
39	9.3	139	7.8
40	9.3	140	7.4
41	8.1	141	10
42	7.8	142	7.2
43	8	143	7
44	8.6	144	7.6
45	8.8	145	7.6
46	8	146	9.5
47	7.8	147	7.6
48	8.8	148	7.7
49	9.7	149	8
50	8.3	150	7.6
51	1	151	3.7
52	1.5	152	1
53	1.2	153	3.2
54	3	154	6.9
55	3.1	155	3
56	1.6	156	5.5
57	1	157	4.8
58	1.1	158	7.2
59	3.4	159	1.1
60	3.4	160	3.3
61	2.3	161	3.3
62	6.3	162	4.7
63	2.9	163	3.7
64	2.6	164	3.4
65	3.4	165	2.6
66	2.4	166	2.6
67	6.9	167	4.1
68	4.7	168	6.3
69	2.7	169	2.5
70	1.2	170	2.6
71	6.8	171	2.8
72	2.5	172	2.4
73	1.3	173	2.6
74	2.7	174	2.7
75	5.2	175	2.8

76	7.9	176	7.2
77	7.6	177	7.5
78	7.2	178	7.8
79	7.8	179	7.4
80	9.7	180	9.1
81	8.3	181	7.2
82	8	182	7
83	8.2	183	7.6
84	8.1	184	7.6
85	7.9	185	8.9
86	7.9	186	7.6
87	7.9	187	7.7
88	7.6	188	8
89	7.3	189	7.6
90	7	190	7.3
91	7.7	191	7.7
92	7.2	192	7.1
93	7.4	193	7.4
94	7.2	194	7.4
95	9.5	195	7.3
96	7.3	196	7.2
97	7.6	197	7.8
98	7.4	198	7.2
99	7.3	199	7.4
100	6.7	200	7.5
Total	577	Total	549.7

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar estos promedios, nos percatamos de que los estudiantes de las escuelas urbanas, en general, mostraron un promedio de **577**, en comparación con las escuelas rurales, cuyo promedio general fue de **549.7**, con una diferencia de **27.3**; es decir, que los escolares de las escuelas urbanas muestran un promedio mayor en su disponibilidad léxica, a diferencia de los que cursan estudios en las escuelas rurales.

Sobre este tema, Enguita (2016) considera que factores como la organización social, los hábitos de convivencia, los trabajos o el contacto más o menos inmediato con la naturaleza espontánea ofrecen todavía diferencias entre las comunidades rurales y las urbanas, por lo que resulta razonable pensar que tales diferencias pueden quedar reflejadas en la disponibilidad léxica de los respectivos hablantes (Enguita, 2016, p.76).

Cepeda y otros (2014) aseveran que cuando el niño crece en un ambiente en donde las oportunidades son limitadas, como es el caso de las áreas rurales, es probable que las

posibilidades para desarrollar sus habilidades cognitivas, lingüísticas y emocionales también se vean afectadas, hecho que limita su desempeño en el sistema educativo. (Cepeda y otros, 2014, p.3, citado en Paiz, 2019, p. 86).

Es así que las cifras de los escolares panameños, objeto de la investigación, podrían justificarse sobre la base de factores como el contexto social, la ubicación de la escuela, su infraestructura, facilidad de materiales didácticos, apoyo de los padres o acudientes, asistencia a Kínder, uso de programas educativos en primer grado (*Aprendamos Todos a Leer- ATAL*), las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes y sus edades y formación académica (dos con edades entre los 40 y 45 años, y dos entre los 50 y 55 años).

Al hacer la comparación entre los promedios de los cuatro centros educativos, se obtienen los siguientes datos, expuestos en la tabla 27.

Tabla 27
Registros comparativos por centro educativo

REGISTROS COMPARATIVOS POR CENTRO EDUCATIVO							
CE U 01		CE U 02		CE R 01		CE R 02	
INFORMANTE	PROMEDIO	INFORMANTE	PROMEDIO	INFORMANTE	PROMEDIO	INFORMANTE	PROMEDIO
1	2.3	51	1	101	1.5	151	3.7
2	3.2	52	1.5	102	2	152	1
3	2.8	53	1.2	103	1.7	153	3.2
4	3.9	54	3	104	3.3	154	6.9
5	2.7	55	3.1	105	3.2	155	3
6	1.4	56	1.6	106	6.1	156	5.5
7	1.7	57	1	107	3.8	157	4.8
8	3.5	58	1.1	108	5.1	158	7.2
9	1.5	59	3.4	109	1.9	159	1.1
10	3.1	60	3.4	110	3.5	160	3.3
11	8.3	61	2.3	111	4	161	3.3
12	4.2	62	6.3	112	3.1	162	4.7
13	2.1	63	2.9	113	1.2	163	3.7
14	9	64	2.6	114	4.1	164	3.4
15	9.2	65	3.4	115	3.2	165	2.6
16	2.3	66	2.4	116	3.4	166	2.6
17	4.9	67	6.9	117	4	167	4.1
18	3.3	68	4.7	118	2.3	168	6.3
19	2.9	69	2.7	119	3.7	169	2.5
20	3.2	70	1.2	120	1.5	170	2.6

21	2	71	6.8	121	4.4	171	2.8
22	4.2	72	2.5	122	2.7	172	2.4
23	1.6	73	1.3	123	1.8	173	2.6
24	9.8	74	2.7	124	5.5	174	2.7
25	6.5	75	5.2	125	3.3	175	2.8
26	8.6	76	7.9	126	7.3	176	7.2
27	8.7	77	7.6	127	7.7	177	7.5
28	8.2	78	7.2	128	7.1	178	7.8
29	7.5	79	7.8	129	7.4	179	7.4
30	8.8	80	9.7	130	7.4	180	9.1
31	8.1	81	8.3	131	7.3	181	7.2
32	7.8	82	8	132	7.2	182	7
33	8.2	83	8.2	133	7.8	183	7.6
34	8.6	84	8.1	134	7.2	184	7.6
35	7.6	85	7.9	135	7.4	185	8.9
36	8.6	86	7.9	136	7.6	186	7.6
37	8.3	87	7.9	137	7.2	187	7.7
38	8	88	7.6	138	7.5	188	8
39	9.3	89	7.3	139	7.8	189	7.6
40	9.3	90	7	140	7.4	190	7.3
41	8.1	91	7.7	141	10	191	7.7
42	7.8	92	7.2	142	7.2	192	7.1
43	8	93	7.4	143	7	193	7.4
44	8.6	94	7.2	144	7.6	194	7.4
45	8.8	95	9.5	145	7.6	195	7.3
46	8	96	7.3	146	9.5	196	7.2
47	7.8	97	7.6	147	7.6	197	7.8
48	8.8	98	7.4	148	7.7	198	7.2
49	9.7	99	7.3	149	8	199	7.4
50	8.3	100	6.7	150	7.6	200	7.5
Total	309.1	Total	267.9	Total	271.4	Total	278.3

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, al realizar la comparación entre los centros educativos de manera individual, las cifras indican que los promedios mayores, en cuanto a las respuestas totales, los obtuvieron los escolares del **CE_U_01**, con **309**, seguido del **CE_R_02**, con **278.3** y los promedios menores los estudiantes del **CE_R_01**, con **271.4**, seguido del **CE_U_02**, con **267**; es decir, que sobresale el primer centro educativo urbano y el segundo centro educativo rural.

A diferencia de los factores antes descritos, que justifican la obtención de los mayores promedios obtenidos por las escuelas urbanas, sería necesario precisar algunas

causas cualitativas que coinciden o podrían haber influido en los registros de los centros con mejores resultados (primer centro educativo urbano y el segundo centro educativo rural):

1- Evidencias notorias en el registro oral de la utilización del *Programa Aprendamos Todos a Leer* (ATAL)

Los escolares de los centros educativos mencionaron algunas palabras, sobre todo, en el centro de interés *Los animales*, que están estrechamente asociados con la metodología de enseñanza del Programa *Aprendamos Todos a Leer* (ATAL); una de sus prácticas consiste en relacionar el sonido inicial de los grafemas con nombres de animales. En este sentido, fueron comunes las referencias a: *Adela, la ardilla; Enrique, el erizo; Irene, la iguana; Octavio, el oso; Úrsula, la urraca; Mario, el mono; Sara, la serpiente; Berta, la ballena*; entre otros. De igual manera, se observó un dominio en los desempeños relacionados con el desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la fluidez; tres de las habilidades en las que hace énfasis este programa educativo.

Sobre este tema, Perfetti (2010, citado en Riffo et al., 2014) enfatiza en la estrecha interdependencia entre la decodificación, el vocabulario y la comprensión; es decir, que la decodificación, unida a la conciencia fonológica, afecta el vocabulario y el conocimiento del significado de las palabras e influye, de manera favorable, en la comprensión de lectura. (Paiz, 2019, p. 86).

Podríamos tener la certeza, entonces, de que el comportamiento de los resultados de los escolares que han recibido los beneficios de este programa educativo refleja la adquisición de algunas palabras que han fortalecido su disponibilidad léxica.

2- Edad y formación académica de los docentes

A diferencia de los dos grupos restantes, los docentes que les impartían clases a los

escolares del CE_U_1 y CE_R_2, poseen un rango de edad entre los 40 y los 45 años, hecho que podría favorecer el interés por la enseñanza, la aplicación de estrategias innovadoras y la atención a las diferencias individuales. En general, las investigaciones pedagógicas consideran la edad de los docentes un factor con mucha relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

De igual manera, se valora muy positivamente, la formación académica constante, mediante la participación en jornadas de capacitaciones y talleres sobre la enseñanza en los primeros grados de escolaridad. La labor de instruir en primer grado, en particular en el proceso de lectoescritura, requiere de una serie de capacidades y habilidades indispensables para el logro de los objetivos; en otras palabras, un buen educador de niños en edad temprana debe poseer cualidades muy específicas, tanto afectivas como cognitivas, que le permitan desarrollar su rol a plenitud.

Al respecto, García y otros (2014), consideran que para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se logren de manera exitosa, el maestro debe poner su máximo esfuerzo, es decir, durante su labor docente, además de impartir sus clases, debe buscar y emplear estrategias didácticas y motivacionales que posibiliten al alumno comprender los contenidos y, al mismo tiempo, despertar y mantener su interés en ellos. (García y otros, 2014, p. 283).

En la actualidad, es evidente que las metodologías pedagógicas innovadoras, resultados de la creatividad de los involucrados en las prácticas educativas, aspiran al logro de nuevas formas de enseñar y aprender ante un mundo extraordinariamente complejo y dinámico; puesto que es una interacción en donde el docente guía al estudiante en la adquisición de la cultura, la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades necesarias para contribuir, de forma responsable, con su desarrollo personal y social.

Finalmente, los programas de estudio de la educación básica general de Panamá (2014) describen claramente el perfil que deben reunir los docentes y destacan la clara conciencia de sus funciones y tareas como orientador del proceso, intelectual, transformador, crítico y reflexivo; su actitud de líder y mediador de las

interacciones didácticas con una práctica basada en valores, que posibilitan el estímulo a la capacidad crítica y creadora de los alumnos.

El profesor debe estimular el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes, en consecuencia, su formación debe concebirse y realizarse desde la perspectiva de la adquisición y aplicación de estrategias para que el alumno aprenda, desarrolle sus capacidades y adquiera conciencia del valor de su creatividad y de la necesidad de ser él, como sujeto educativo y del resultado y la expresión duradera de la calidad de sus aprendizajes. (Perfil del docente panameño. Programa de estudio, primer grado, 2014, p. 25).

4.3.3. Registro de las palabras: escrito / oral

Los estudios en el campo de la disponibilidad léxica permiten establecer el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental, cuyo uso está condicionado por el tema de la comunicación; es decir, el conjunto de vocablos que el hablante tiene en su mente de forma espontánea y que entra en juego si la situación comunicativa lo requiere. (Montenegro, 2010 y Serrano, 2014, citados en Paiz, 2019, p. 87).

El presente estudio recopiló **100** registros escritos y **100** registros orales. En la tabla 28 se presentan los resultados globales de los escolares en el registro escrito.

Tabla 28

Resultados globales de los escolares en el registro escrito

INFORMANTE	Partes_cuerpo	Ropa	Casa	Alimentos_bebidas	Escuela	Ciudad	Medios_transporte	Animales	Campo	Juegos_distracciones	PROMEDIO
1	2	3	2	1	2	4	2	4	2	1	2.3
2	4	2	4	3	1	4	5	2	3	4	3.2
3	2	3	2	3	2	5	3	3	2	3	2.8
4	5	5	5	6	3	4	2	4	2	3	3.9
5	3	3	3	2	1	4	1	5	1	4	2.7
6	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1.4
7	2	1	1	3	1	5	1	1	1	1	1.7
8	5	3	5	4	3	5	3	1	5	1	3.5
9	1	1	1	2	1	5	1	1	1	1	1.5
10	2	4	5	6	2	4	5	1	1	1	3.1
11	6	8	10	10	9	9	8	9	7	7	8.3
12	5	3	5	5	2	4	6	3	4	5	4.2
13	1	1	4	5	1	5	1	1	1	1	2.1
14	10	10	10	10	10	10	8	8	7	7	9
15	7	10	10	10	9	9	10	10	10	7	9.2

16	3	2	2	2	2	4	1	5	1	1	2.3
17	5	5	9	6	3	4	4	5	6	2	4.9
18	4	4	2	4	4	4	3	5	2	1	3.3
19	2	2	3	2	4	6	3	3	2	2	2.9
20	2	4	5	3	3	5	3	2	3	2	3.2
21	2	1	1	3	2	4	1	3	1	2	2
22	8	5	4	4	5	6	1	3	4	2	4.2
23	1	1	2	1	1	5	1	2	1	1	1.6
24	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	9.8
25	5	7	8	9	5	6	8	6	6	5	6.5
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
52	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	1.5
53	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.2
54	4	3	4	4	3	1	2	6	2	1	3
55	2	4	4	4	5	3	3	4	1	1	3.1
56	3	1	2	3	1	1	2	1	1	1	1.6
57	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
58	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1.1
59	3	3	4	5	4	2	3	5	3	2	3.4
60	4	3	4	5	4	3	2	5	3	1	3.4
61	2	2	3	3	3	1	1	4	1	3	2.3
62	5	5	5	6	6	7	8	10	6	5	6.3
63	3	2	4	4	1	4	4	3	2	2	2.9
64	4	1	2	3	1	2	5	3	4	1	2.6
65	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3.4
66	2	1	3	3	3	2	3	3	2	2	2.4
67	6	5	10	6	5	7	8	10	9	3	6.9
68	5	4	6	3	3	2	5	8	4	7	4.7
69	2	2	3	3	3	2	2	5	2	3	2.7
70	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1.2
71	6	7	9	9	8	6	4	9	6	4	6.8
72	3	3	4	1	2	1	2	5	2	2	2.5
73	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1.3
74	4	1	1	6	3	1	2	3	5	1	2.7
75	4	4	9	6	6	5	4	5	5	4	5.2
101	3	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1.5
102	4	1	4	2	3	2	1	1	1	1	2
103	2	4	2	1	2	1	1	2	1	1	1.7
104	5	5	4	5	2	2	1	4	3	2	3.3
105	5	3	5	5	3	2	2	3	2	2	3.2
106	10	5	6	5	5	4	2	5	10	9	6.1
107	7	4	1	5	3	5	4	4	4	1	3.8
108	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5.1
109	2	1	2	3	2	2	2	2	1	2	1.9
110	3	2	3	5	3	7	2	3	5	2	3.5
111	5	3	5	7	3	2	3	4	6	2	4
112	3	5	4	5	3	2	2	2	3	2	3.1
113	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1.2
114	6	3	6	5	3	3	2	6	5	2	4.1
115	2	3	3	5	2	3	3	4	5	2	3.2
116	6	3	4	4	3	3	3	3	3	2	3.4
117	3	3	6	4	2	3	3	5	6	5	4
118	3	5	1	3	3	2	2	1	2	1	2.3
119	4	2	3	6	3	4	5	3	4	3	3.7
120	1	3	1	4	1	1	1	1	1	1	1.5
121	9	3	7	6	3	3	4	3	5	1	4.4
122	4	3	3	3	3	2	2	4	2	1	2.7
123	2	2	1	5	1	1	3	1	1	1	1.8
124	6	3	9	10	7	6	4	6	2	2	5.5
125	4	3	3	4	2	4	5	6	1	1	3.3
151	3	3	4	3	4	5	5	4	5	1	3.7
152	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
153	4	4	3	3	3	3	2	4	5	1	3.2
154	3	5	10	10	9	7	7	9	7	2	6.9

155	4	3	3	4	3	1	3	3	4	2	3
156	8	5	5	7	4	5	3	3	6	9	5.5
157	2	4	5	8	6	6	5	5	6	1	4.8
158	3	5	10	10	9	7	7	9	7	5	7.2
159	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1.1
160	3	2	1	5	3	2	4	4	7	2	3.3
161	3	3	3	4	3	3	5	4	3	2	3.3
162	8	5	5	7	3	5	3	3	6	2	4.7
163	3	3	4	3	4	5	5	4	5	1	3.7
164	3	3	3	5	1	3	4	5	5	2	3.4
165	3	3	2	3	1	3	3	3	3	2	2.6
166	3	3	2	3	1	3	3	3	3	2	2.6
167	3	3	4	3	4	5	5	4	5	5	4.1
168	7	5	6	6	8	6	6	8	10	1	6.3
169	3	2	3	4	1	1	4	2	2	3	2.5
170	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2.6
171	3	3	2	4	4	3	2	3	3	1	2.8
172	1	3	3	2	3	2	3	3	3	1	2.4
173	3	2	3	3	3	3	2	2	4	1	2.6
174	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2.7
175	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2.8
Total											342.9

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 29 muestra los resultados globales de los escolares en el registro oral.

Tabla 29

Resultados globales de los escolares en el registro oral

INFORMANTE	Partes_ cuerpo	Ropa	Casa	Alimentos_ bebidas	Escuela	Ciudad	Medios_ transporte	Animales	Campo	Juegos_ distracciones	PROMEDIO
26	9	9	8	7	10	8	9	10	7	9	8.6
27	9	9	7	9	10	7	10	9	7	10	8.7
28	8	8	8	9	7	7	10	10	7	8	8.2
29	8	8	7	6	8	7	7	10	6	8	7.5
30	8	9	8	10	10	7	8	9	10	9	8.8
31	8	7	7	10	8	6	9	10	7	9	8.1
32	8	7	6	9	7	6	10	9	7	9	7.8
33	7	7	8	10	10	7	7	10	7	9	8.2
34	7	8	6	10	10	8	10	10	7	10	8.6
35	8	6	6	10	7	8	7	10	6	8	7.6
36	7	9	10	10	8	10	7	10	7	8	8.6
37	7	8	7	10	10	6	10	9	8	8	8.3
38	6	7	8	10	10	7	8	10	6	8	8
39	7	10	10	10	10	10	10	10	6	10	9.3
40	7	10	10	10	10	10	9	10	7	10	9.3
41	7	8	8	8	10	7	9	8	8	8	8.1
42	7	8	9	7	8	8	10	7	6	8	7.8
43	8	9	8	7	10	8	10	6	6	8	8
44	6	9	9	10	10	7	10	9	7	9	8.6
45	7	8	8	9	10	9	10	8	10	9	8.8
46	7	7	8	6	10	8	10	8	6	10	8
47	7	7	8	5	10	7	10	7	7	10	7.8
48	9	9	7	10	10	9	10	7	7	10	8.8
49	10	10	10	10	10	10	10	10	7	10	9.7
50	7	8	8	9	10	7	10	8	6	10	8.3
76	7	9	8	9	8	6	9	9	7	7	7.9
77	8	8	7	9	8	6	8	8	7	7	7.6

78	7	7	8	6	8	6	8	8	7	7	7.2
79	8	10	7	10	7	7	8	8	6	7	7.8
80	10	10	10	10	10	10	10	7	10	10	9.7
81	8	8	7	10	10	8	8	10	7	7	8.3
82	7	8	6	10	10	7	8	10	7	7	8
83	9	7	8	10	9	8	9	8	7	7	8.2
84	7	10	6	10	10	7	9	8	7	7	8.1
85	8	10	6	10	9	7	8	8	6	7	7.9
86	7	8	10	10	7	6	8	9	7	7	7.9
87	8	8	7	10	7	6	8	8	8	9	7.9
88	8	9	8	9	7	6	7	8	6	8	7.6
89	8	9	8	6	7	6	8	8	6	7	7.3
90	7	8	8	5	7	6	8	7	7	7	7
91	8	7	8	10	7	6	8	8	8	7	7.7
92	7	7	9	10	5	5	8	8	6	7	7.2
93	8	9	8	9	5	6	8	8	6	7	7.4
94	5	10	9	8	6	5	7	7	7	8	7.2
95	10	10	10	10	10	8	10	7	10	10	9.5
96	8	8	8	7	6	6	7	10	6	7	7.3
97	7	7	8	9	7	6	10	8	7	7	7.6
98	8	8	7	9	6	5	9	8	7	7	7.4
99	8	8	8	6	6	6	10	8	7	6	7.3
100	8	5	8	5	6	6	9	8	6	6	6.7
126	7	7	7	9	7	6	8	8	8	6	7.3
127	8	7	8	9	8	6	9	9	7	6	7.7
128	7	8	7	6	8	6	7	8	7	7	7.1
129	7	6	6	9	8	6	8	9	8	7	7.4
130	6	8	8	9	7	6	8	9	6	7	7.4
131	7	8	6	9	8	6	9	8	6	6	7.3
132	7	8	6	9	7	6	7	9	7	6	7.2
133	7	8	8	9	7	6	9	9	8	7	7.8
134	7	8	7	9	7	6	7	8	6	7	7.2
135	8	8	8	9	7	6	7	9	6	6	7.4
136	7	8	8	7	8	7	9	9	7	6	7.6
137	8	7	8	6	7	7	8	8	7	6	7.2
138	7	7	8	8	7	7	9	9	6	7	7.5
139	7	8	8	8	7	7	9	9	8	7	7.8
140	7	8	8	8	7	6	8	8	7	7	7.4
141	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
142	7	6	8	7	7	6	9	7	7	8	7.2
143	7	6	8	7	7	6	9	6	7	7	7
144	7	6	8	9	7	6	8	9	9	7	7.6
145	8	7	8	9	7	6	8	8	7	8	7.6
146	10	10	10	10	8	10	10	10	10	7	9.5
147	7	8	8	9	8	7	7	7	7	8	7.6
148	7	8	8	9	8	7	8	7	7	8	7.7
149	7	9	7	9	8	7	9	9	7	8	8
150	7	7	7	9	8	7	8	8	7	8	7.6
176	8	7	8	6	7	7	8	8	7	6	7.2
177	7	7	8	8	7	7	9	9	6	7	7.5
178	7	8	8	8	7	7	9	9	8	7	7.8
179	7	8	8	8	7	6	8	8	7	7	7.4
180	10	10	9	9	8	7	10	10	9	9	9.1
181	7	6	8	7	7	6	9	7	7	8	7.2
182	7	6	8	7	7	6	9	6	7	7	7
183	7	6	8	9	7	6	8	9	9	7	7.6
184	8	7	8	9	7	6	8	8	7	8	7.6
185	10	10	9	9	8	7	10	10	9	7	8.9
186	7	8	8	9	8	7	7	7	7	8	7.6
187	7	8	8	9	8	7	8	7	7	8	7.7
188	7	9	7	9	8	7	9	9	7	8	8
189	7	7	7	9	8	7	8	8	7	8	7.6
190	7	7	7	9	7	6	8	8	8	6	7.3

191	8	7	8	9	8	6	9	9	7	6	7.7
192	7	8	7	6	8	6	7	8	7	7	7.1
193	7	6	6	9	8	6	8	9	8	7	7.4
194	6	8	8	9	7	6	8	9	6	7	7.4
195	7	8	6	9	8	6	9	8	6	6	7.3
196	7	8	6	9	7	6	7	9	7	6	7.2
197	7	8	8	9	7	6	9	9	8	7	7.8
198	7	8	7	9	7	6	7	8	6	7	7.2
199	8	8	8	9	7	6	7	9	6	6	7.4
200	7	8	8	7	8	6	9	9	7	6	7.5
Total											783.8

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 30 revela los resultados comparativos entre los registros oral y escrito.

Tabla 30

Comparación general entre los resultados escritos y orales

COMPARACIÓN GENERAL ENTRE LOS RESULTADOS ESCRITOS Y ORALES			
REGISTROS ESCRITOS		REGISTROS ORALES	
INFORMANTE	PROMEDIO	INFORMANTE	PROMEDIO
1	2.3	26	8.6
2	3.2	27	8.7
3	2.8	28	8.2
4	3.9	29	7.5
5	2.7	30	8.8
6	1.4	31	8.1
7	1.7	32	7.8
8	3.5	33	8.2
9	1.5	34	8.6
10	3.1	35	7.6
11	8.3	36	8.6
12	4.2	37	8.3
13	2.1	38	8
14	9	39	9.3
15	9.2	40	9.3
16	2.3	41	8.1
17	4.9	42	7.8
18	3.3	43	8
19	2.9	44	8.6
20	3.2	45	8.8
21	2	46	8
22	4.2	47	7.8
23	1.6	48	8.8
24	9.8	49	9.7
25	6.5	50	8.3
51	1	76	7.9
52	1.5	77	7.6
53	1.2	78	7.2
54	3	79	7.8
55	3.1	80	9.7
56	1.6	81	8.3
57	1	82	8
58	1.1	83	8.2
59	3.4	84	8.1

60	3.4	85	7.9
61	2.3	86	7.9
62	6.3	87	7.9
63	2.9	88	7.6
64	2.6	89	7.3
65	3.4	90	7
66	2.4	91	7.7
67	6.9	92	7.2
68	4.7	93	7.4
69	2.7	94	7.2
70	1.2	95	9.5
71	6.8	96	7.3
72	2.5	97	7.6
73	1.3	98	7.4
74	2.7	99	7.3
75	5.2	100	6.7
101	1.5	126	7.3
102	2	127	7.7
103	1.7	128	7.1
104	3.3	129	7.4
105	3.2	130	7.4
106	6.1	131	7.3
107	3.8	132	7.2
108	5.1	133	7.8
109	1.9	134	7.2
110	3.5	135	7.4
111	4	136	7.6
112	3.1	137	7.2
113	1.2	138	7.5
114	4.1	139	7.8
115	3.2	140	7.4
116	3.4	141	10
117	4	142	7.2
118	2.3	143	7
119	3.7	144	7.6
120	1.5	145	7.6
121	4.4	146	9.5
122	2.7	147	7.6
123	1.8	148	7.7
124	5.5	149	8
125	3.3	150	7.6
151	3.7	176	7.2
152	1	177	7.5
153	3.2	178	7.8
154	6.9	179	7.4
155	3	180	9.1
156	5.5	181	7.2
157	4.8	182	7
158	7.2	183	7.6
159	1.1	184	7.6
160	3.3	185	8.9
161	3.3	186	7.6
162	4.7	187	7.7
163	3.7	188	8
164	3.4	189	7.6
165	2.6	190	7.3
166	2.6	191	7.7

167	4.1	192	7.1
168	6.3	193	7.4
169	2.5	194	7.4
170	2.6	195	7.3
171	2.8	196	7.2
172	2.4	197	7.8
173	2.6	198	7.2
174	2.7	199	7.4
175	2.8	200	7.5
Total	342.9 / 100= 3.429	Total	783.8 / 100= 7.838= 8

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados que recogen las tablas anteriores (29 y 30), podemos observar que la suma total de los promedios del registro escrito manifiesta un índice general de **342.9**, cifra que, dividida entre los 100 encuestados, revela un porcentaje de **3.429**; en cambio, en el registro oral fue de **783.8**, dividido entre los 100 encuestados, ofrece una proporción de **7.838 (8)**; es decir, que se nota un evidente predominio del registro oral, en comparación con el escrito, con una diferencia de **4.409**.

No cabe duda de que este hecho es esperable, ya que los escolares estaban en un proceso de aprendizaje; sus destrezas escritas aún no habían sido desarrolladas totalmente y, por el contrario, se hacía énfasis, por todas las vías naturales y formales (la familia y la escuela) en el desempeño de la oralidad. Tal predominio se debe a los saberes previos de los estudiantes, a las habilidades fonéticas aprendidas, a la rápida asociación de los centros de interés con las palabras que conocían y a las experiencias durante el curso de su educación inicial, en Kinder.

González et al. (2013), al referirse a la expresión escrita, consideran que una habilidad comunicativa importante para incentivar los procesos de aprendizaje es la escritura, definida como un conjunto de habilidades cognitivas que, a diferencia de la lectura o de la oralidad, tienen que adquirirse de forma planificada y todo ello, al tener en cuenta la diferencia entre el producto que emana de la escritura y el proceso de construcción del mismo. (Rojas, 2002, citado en González et al., 2013, p. 266).

En cuanto a la oralidad, Velásquez y otros (2017) manifiestan que el lenguaje oral es una habilidad comunicativa que adquiere significado cuando la persona lo comprende e interpreta lo escuchado, implica la interacción con más personas en un contexto semejante y en una situación en la que intervienen los significados del lenguaje; por tanto, es un

proceso, una acción, basada en destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral, la lectura y la escritura (Vernon y Alvarado, 2014, citados en Velásquez y otros, 2017, p.1).

Los resultados de los registros escritos y orales por cada uno de los centros educativos se muestran en la tabla 31.

Tabla 31

Comparación del registro oral y escrito por centro educativo

COMPARACIÓN DEL REGISTRO ESCRITO Y ORAL POR CENTRO EDUCATIVO								
INFORMANTE	CE_U_01		CE_U_02		CE_R_01		CE_R_02	
	REGISTRO ESCRITO	REGISTRO ORAL	REGISTRO ESCRITO	REGISTRO ORAL	REGISTRO ESCRITO	REGISTRO ORAL	REGISTRO ESCRITO	REGISTRO ORAL
1	2.3	8.6	1	7.9	1.5	7.3	3.7	7.2
2	3.2	8.7	1.5	7.6	2	7.7	1	7.5
3	2.8	8.2	1.2	7.2	1.7	7.1	3.2	7.8
4	3.9	7.5	3	7.8	3.3	7.4	6.9	7.4
5	2.7	8.8	3.1	9.7	3.2	7.4	3	9.1
6	1.4	8.1	1.6	8.3	6.1	7.3	5.5	7.2
7	1.7	7.8	1	8	3.8	7.2	4.8	7
8	3.5	8.2	1.1	8.2	5.1	7.8	7.2	7.6
9	1.5	8.6	3.4	8.1	1.9	7.2	1.1	7.6
10	3.1	7.6	3.4	7.9	3.5	7.4	3.3	8.9
11	8.3	8.6	2.3	7.9	4	7.6	3.3	7.6
12	4.2	8.3	6.3	7.9	3.1	7.2	4.7	7.7
13	2.1	8	2.9	7.6	1.2	7.5	3.7	8
14	9	9.3	2.6	7.3	4.1	7.8	3.4	7.6
15	9.2	9.3	3.4	7	3.2	7.4	2.6	7.3
16	2.3	8.1	2.4	7.7	3.4	10	2.6	7.7
17	4.9	7.8	6.9	7.2	4	7.2	4.1	7.1
18	3.3	8	4.7	7.4	2.3	7	6.3	7.4
19	2.9	8.6	2.7	7.2	3.7	7.6	2.5	7.4
20	3.2	8.8	1.2	9.5	1.5	7.6	2.6	7.3
21	2	8	6.8	7.3	4.4	9.5	2.8	7.2
22	4.2	7.8	2.5	7.6	2.7	7.6	2.4	7.8
23	1.6	8.8	1.3	7.4	1.8	7.7	2.6	7.2
24	9.8	9.7	2.7	7.3	5.5	8	2.7	7.4
25	6.5	8.3	5.2	6.7	3.3	7.6	2.8	7.5
Total	99.6/25 =3.984=4	209.5/25 =8.38	74.2/25 =2.968=3	193.7/25 =7.748=8	80.3/25 =3.212	191.1/25 =7.644=7	88.8/25 =3.552	189.5/25 =7.58

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los promedios generales, se reitera el considerable predominio del registro oral, en comparación con el escrito. En primer lugar, se encuentran los estudiantes del CE_U_01, toda vez que mostraron un desempeño de **209.5** (promedio de **8.38**); seguido del CE_U_02, con **193.7** (promedio de **7.748=8**). En tercer lugar, el CE_R_01, con **191.1**

(promedio de 7.644=7) y, en cuarto lugar, el CE_R_02, con 189.5 (promedio de 7.58). Con menores promedios, en el registro escrito, está el CE_U_01, con 99.6 (promedio de 3.984=4), el CE_R_02, con 88.8 (promedio de 3.552); el CE_R_01, con 80.3 (promedio de 3.212) y el CE_U_02, con 74.2 (promedio de 2.968=3).

En este sentido, se puede concluir que los escolares poseen un mayor dominio del registro oral, en comparación con el escrito. De igual manera, que el mayor porcentaje del mismo se evidenció en las escuelas urbanas. En relación con el registro escrito, los promedios más altos fueron revelados por un centro educativo urbano y uno rural, y como dato notable, el menor porcentaje fue obtenido por una escuela urbana, es decir, que no se cumple el principio de que las escuelas urbanas siempre obtienen los máximos resultados.

Tales cifras podrían justificarse a partir del hecho de que los niños promueven y experimentan, en gran medida y de manera general, el lenguaje oral en el entorno familiar que es donde, además, transmiten la mayor parte de sus necesidades. Al llegar al salón de clases, evidencian estas habilidades comunicativas y lingüísticas en sus aprendizajes, destrezas que deben ser aprovechadas y explotadas por sus maestros.

Resulta fundamental, entonces, favorecer el desarrollo del lenguaje total, tanto oral como escrito, y potenciar en los niños la capacidad de usarlo de manera funcional e intencional para satisfacer sus propios intereses. Se trata, evidentemente, de que la escuela y las experiencias comunicativas que esta brinda a los alumnos les permitan la aplicación de los saberes previos que han aprendido fuera del contexto escolar; además, el fortalecimiento de las interacciones alumno-alumno y alumno-docente, enriquecen significativamente el desarrollo de su lenguaje.

4.5. Análisis cuantitativo de la muestra: Sitio LexPro

La herramienta digital *LexPro*, en la pestaña **DISPONIBILIDAD**, permite calcular automáticamente los datos de los siguientes indicadores para cada uno de los centros de interés. En primer lugar, la **DISPONIBILIDAD LÉXICA**, cuyos resultados responden a la fórmula Strassburger (2000), **DISPONIBILIDAD POR 100**; seguidamente se puede determinar también la **FRECUENCIA RELATIVA**, porcentaje que supone el vocablo en

el total de las *palabras/tokens* de la muestra. Así, por ejemplo, si *perro* aparece mencionada 20 veces en las 100 palabras totales para *Animales*, obtendrá un 40% de frecuencia relativa. En tercer lugar, el **PORCENTAJE DE APARICIÓN**, que reconoce la proporción de los informantes que producen una palabra: si *perro* es dicha por 82 informantes de 100 que participan en la muestra, tendrá un 82% de aparición. Y, por último, la **FRECUENCIA ACUMULADA**, que supone la suma de las frecuencias relativas de los términos con menor disponibilidad. Asimismo, la herramienta permite ordenar la obtención de datos por disponibilidad, por aparición y por frecuencia acumulada.

Dado el volumen de datos que generan los indicadores y ante la imposibilidad de exponerlos todos aquí, teniendo en cuenta las limitaciones de páginas en una investigación de esta naturaleza, a continuación se detalla el análisis de las diez (10) primeras palabras de mayor índice de disponibilidad léxica, para cada centro de interés, con énfasis especialmente en las tres (3) primeras. Asimismo, en algunos centros de interés, se harán comparaciones con los resultados de estudios internacionales recientes en escolares de primer grado, cuyas cifras coincidan o difieran con los alcances panameños.

4.5.1. Las partes del cuerpo

La tabla 32 y el gráfico 8 señalan las palabras de acuerdo con los indicadores descritos anteriormente.

Tabla 32

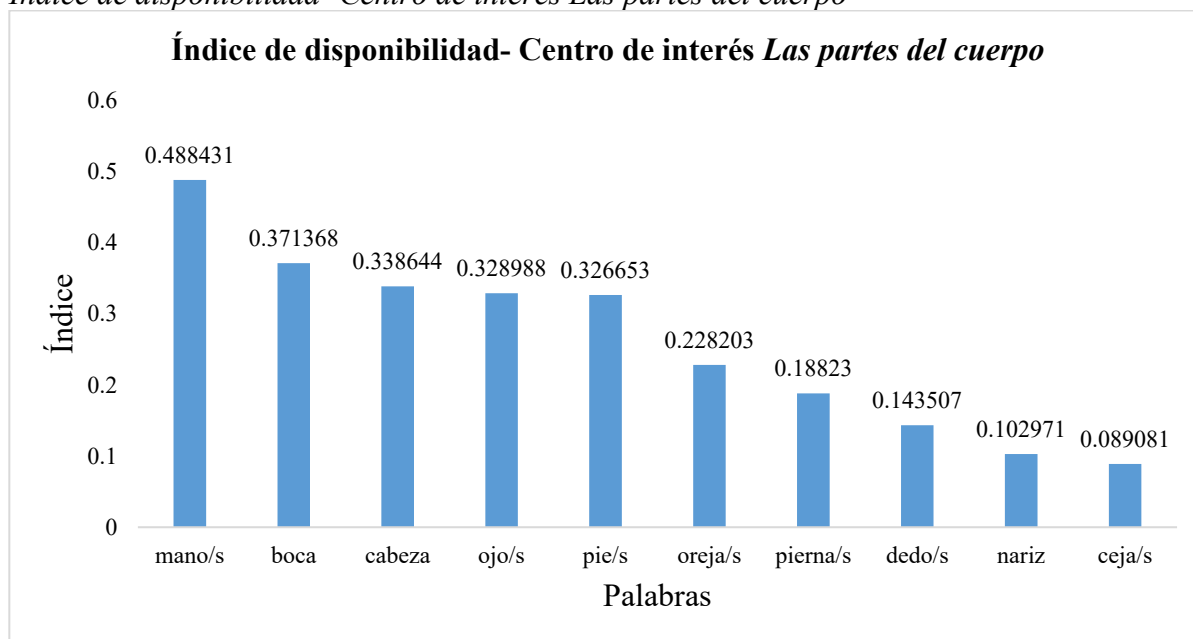
Resultados del centro de interés Las partes del cuerpo

Nº	TOKEN	DISPONIBILIDAD	FRECUENCIA RELATIVA	% APARICIÓN	FRECUENCIA ACUMULADA
1	mano/s	0.488431	0.113514	0.625	0.113514
2	boca	0.371368	0.08018	0.445	0.193694
3	cabeza	0.338644	0.088288	0.49	0.281982
4	ojo/s	0.328988	0.093694	0.52	0.375676
5	pie/s	0.326653	0.098198	0.545	0.473874
6	oreja/s	0.228203	0.088288	0.48	0.562162
7	pierna/s	0.18823	0.061261	0.34	0.623423
8	dedo/s	0.143507	0.051351	0.285	0.674775
9	nariz	0.102971	0.028829	0.16	0.703604
10	ceja/s	0.089081	0.037838	0.21	0.741441

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 8

Índice de disponibilidad- Centro de interés Las partes del cuerpo



Fuente: Elaboración propia.

La tabla 32 y el gráfico 8 indican claramente que las tres palabras que ocupan los primeros índices de disponibilidad léxica son *mano/s*, con **0.488431**; *boca*, con **0.371368** y *cabeza*, con **0.338644**, lo que podría explicarse al considerar los conocimientos previos de los escolares, así como también al hecho de que las partes del cuerpo se encuentran en el plan temático de los programas de Kinder y primer grado.

Estas cifras ratifican los resultados de otros autores en cuanto a este campo. Tal es el caso de Gómez Devís, Cepeda Guerra y Herranz-Llácer (2023), quienes, a partir de un corpus de léxico disponible, que reúne el repertorio de 106 niñas y niños (51 talquinos y 55 valencianos) de ambos lados del Atlántico (España y Chile), analizaron las unidades activadas en el centro de interés *Las partes del cuerpo* y los nexos que se establecen entre ellas mediante la visualización de redes asociativas.

Sobre este punto, los autores enfatizan en la configuración de las relaciones asociativas más habituales en ambos grupos, y se encontró, por un lado, el de las partes de la cara (con *ojo* – *boca* – *nariz*, este último como núcleo) y el de las extremidades (a partir de *dedo* → *mano* y a partir de *pie* → *pierna*). (Gómez Devís, Cepeda Guerra y Herranz-

Llácer, 2023, p. 220).

4.5.2. La ropa

Las palabras con el mayor promedio se presentan en la tabla 33 y el gráfico 9.

Tabla 33

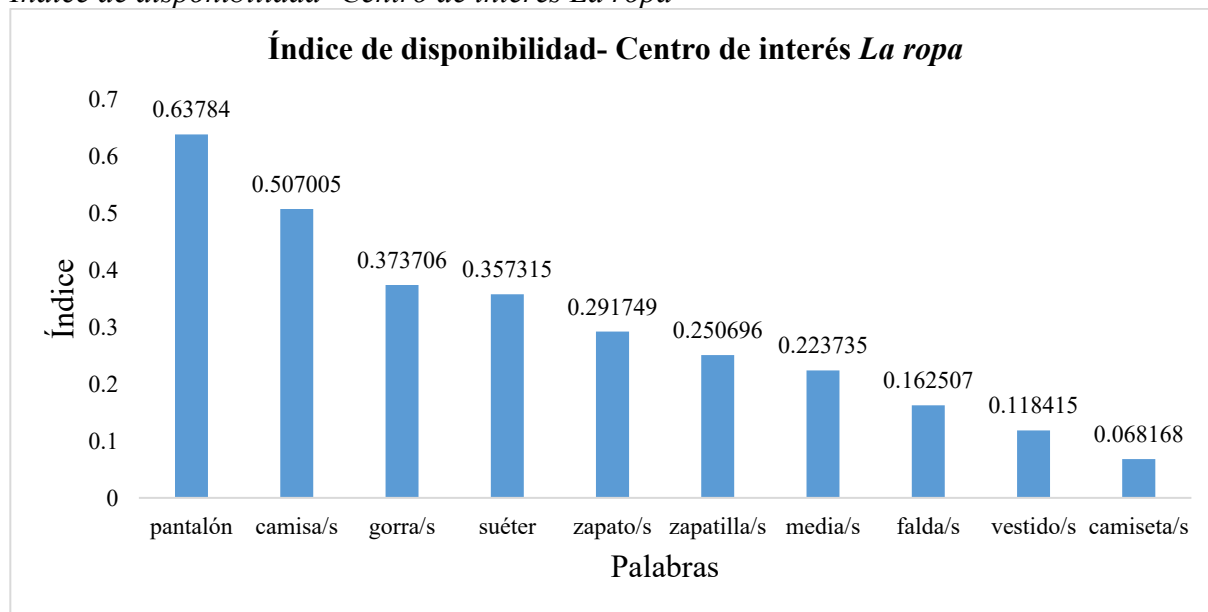
Resultados del centro de interés La ropa

Nº	TOKEN	DISPONIBILIDAD	FRECUENCIA RELATIVA	% APARICIÓN	FRECUENCIA ACUMULADA
1	pantalón	0.63784	0.135305	0.755	0.135305
2	camisa/s	0.507005	0.13172	0.665	0.267025
3	gorra/s	0.373706	0.112903	0.63	0.379928
4	suéter	0.357315	0.112903	0.63	0.492832
5	zapato/s	0.291749	0.090502	0.505	0.583333
6	zapatilla/s	0.250696	0.091398	0.51	0.674731
7	media/s	0.223735	0.065412	0.325	0.740143
8	falda/s	0.162507	0.074373	0.415	0.814516
9	vestido/s	0.118415	0.032258	0.18	0.846774
10	camiseta/s	0.068168	0.040323	0.225	0.887097

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 9

Índice de disponibilidad- Centro de interés La ropa



Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que las tres palabras que poseen el mayor índice de disponibilidad

léxica, en orden decreciente, son *pantalón*, con **0.63784**; *camisa/s*, con **0.507005** y *gorra/s*, con **0.373706**. Sin lugar a dudas, corresponden a vocablos que forman parte del entorno familiar de los estudiantes, desde muy temprana edad y resulta fácil su relación con el centro de interés evocado.

Al igual que sucede en el centro de interés anterior, los resultados de esta investigación coinciden con el estudio de Samper P., J. A.; Hernández C., C. y Samper H., M. (2019), que examinó una muestra de 40 niños de 6 años, provenientes de la isla de Gran Canaria, México y Costa Rica, en 5 centros de interés entre los cuales está *La ropa*. Como dato de interés el término *pantalón* fue el que obtuvo la primera posición en los escolares de los tres lugares. (Samper P., J. A.; Hernández C., C. y Samper H., M., 2019, p. 150).

4.5.3. La casa

En la tabla 34 y gráfico 10 se exponen los resultados para este centro de interés.

Tabla 34

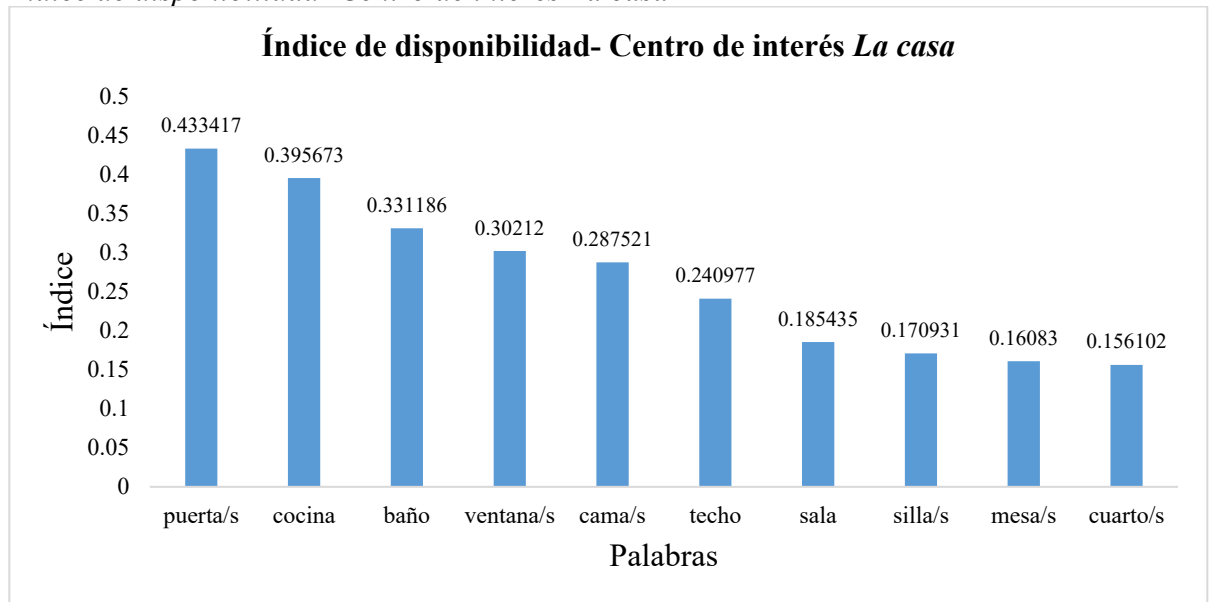
Resultados del centro de interés La casa

Nº	TOKEN	DISPONIBILIDAD	FRECUENCIA RELATIVA	% APARICIÓN	FRECUENCIA ACUMULADA
1	puerta/s	0.433417	0.115979	0.67	0.115979
2	cocina	0.395673	0.107388	0.55	0.223368
3	Baño	0.331186	0.078179	0.455	0.301546
4	ventana/s	0.30212	0.088488	0.495	0.390034
5	cama/s	0.287521	0.063574	0.37	0.453608
6	techo	0.240977	0.088488	0.515	0.542096
7	Sala	0.185435	0.069588	0.405	0.611684
8	silla/s	0.170931	0.046392	0.27	0.658076
9	mesa/s	0.16083	0.044674	0.255	0.702749
10	cuarto/s	0.156102	0.061856	0.36	0.764605

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 10

Índice de disponibilidad- Centro de interés La casa



Fuente: Elaboración propia.

Las palabras que poseen el mayor índice de disponibilidad léxica en este campo son *puerta/s*, con **0.433417**; *cocina*, con **0.395673** y *baño*, con **0.331186**. Ciertamente, constituyen términos que se utilizan, de igual manera, en el ambiente familiar y son del dominio de los escolares.

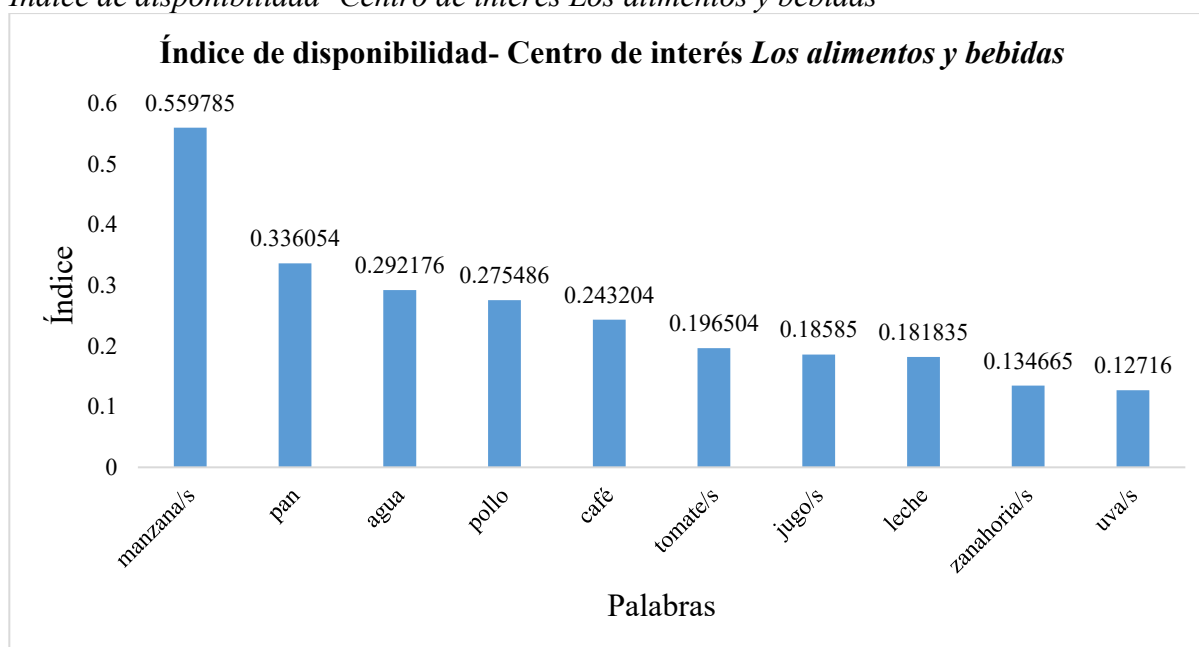
4.5.4. Los alimentos y bebidas

Las palabras destacadas en este centro de interés se presentan en la tabla 32 y en el gráfico 11.

Tabla 35*Resultados del centro de interés Los alimentos y bebidas*

Nº	TOKEN	DISPONIBILIDAD	FRECUENCIA RELATIVA	% APARICIÓN	FRECUENCIA ACUMULADA
1	manzana/s	0.559785	0.106948	0.68	0.106948
2	Pan	0.336054	0.074161	0.475	0.181109
3	Agua	0.292176	0.071038	0.445	0.252147
4	Pollo	0.275486	0.064793	0.41	0.31694
5	Café	0.243204	0.088993	0.57	0.405933
6	tomate/s	0.196504	0.04918	0.315	0.455113
7	jugo/s	0.18585	0.074161	0.475	0.529274
8	Leche	0.181835	0.065574	0.42	0.594848
9	zanahoria/s	0.134665	0.06089	0.39	0.655738
10	uva/s	0.12716	0.031226	0.2	0.686963

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 11*Índice de disponibilidad- Centro de interés Los alimentos y bebidas*

Fuente: Elaboración propia.

Las tres palabras que poseen el mayor índice de disponibilidad son *manzana/s*, con **0.559785**; *pan*, con **0.336054** y *agua*, con **0.292176**. Su presencia en el léxico es perfectamente explicable en tanto forman parte de su alimentación diaria tanto en sus

hogares como en las propias meriendas que llevan a sus escuelas.

Estos resultados se armonizan con los de Samper P., J. A.; Hernández C., C. y Samper H., M. (2019), ya que los 5 términos del centro '*Alimentos y bebidas*' que comparten los tres repertorios en lugares destacados son *manzana, sopa, papa, naranja y zanahoria*, cinco vocablos muy extendidos en toda la geografía del español. Vemos, entonces, la coincidencia con el término *manzana/s*. (Samper P., J. A.; Hernández C., C. y Samper H., M., 2019, p. 152).

4.5.5. La escuela

La tabla 36 y el gráfico 12 exponen los resultados.

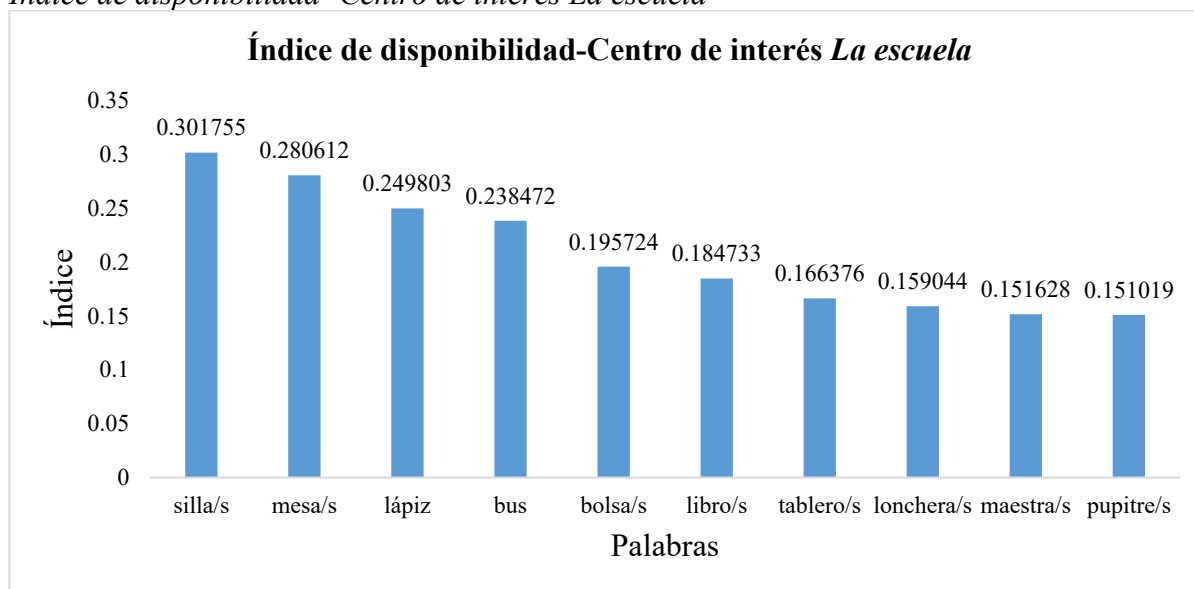
Tabla 36
Resultados del centro de interés La escuela

Nº	TOKEN	DISPONIBILIDAD	FRECUENCIA RELATIVA	% APARICIÓN	FRECUENCIA ACUMULADA
1	silla/s	0.301755	0.070207	0.39	0.070207
2	mesa/s	0.280612	0.074707	0.415	0.144914
3	lápiz	0.249803	0.072907	0.405	0.217822
4	bus	0.238472	0.083708	0.465	0.30153
5	bolsa/s	0.195724	0.078308	0.435	0.379838
6	libro/s	0.184733	0.043204	0.24	0.423042
7	tablero/s	0.166376	0.036004	0.2	0.459046
8	lonchera/s	0.159044	0.038704	0.215	0.49775
9	maestra/s	0.151628	0.079208	0.44	0.576958
10	pupitre/s	0.151019	0.042304	0.225	0.619262

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 12

Índice de disponibilidad- Centro de interés La escuela



Fuente: Elaboración propia.

Las cifras muestran que las tres palabras que sobresalen en este centro de interés son *silla/s*, con **0.301755**; *mesa/s*, con **0.280612** y *lápiz*, con **0.249803**. Indiscutiblemente, términos que se utilizan en su ámbito escolar y ya forman parte de su lexicón mental.

4.5.6. La ciudad

Las palabras más notables se revelan en la tabla 37 y el gráfico 13.

Tabla 37

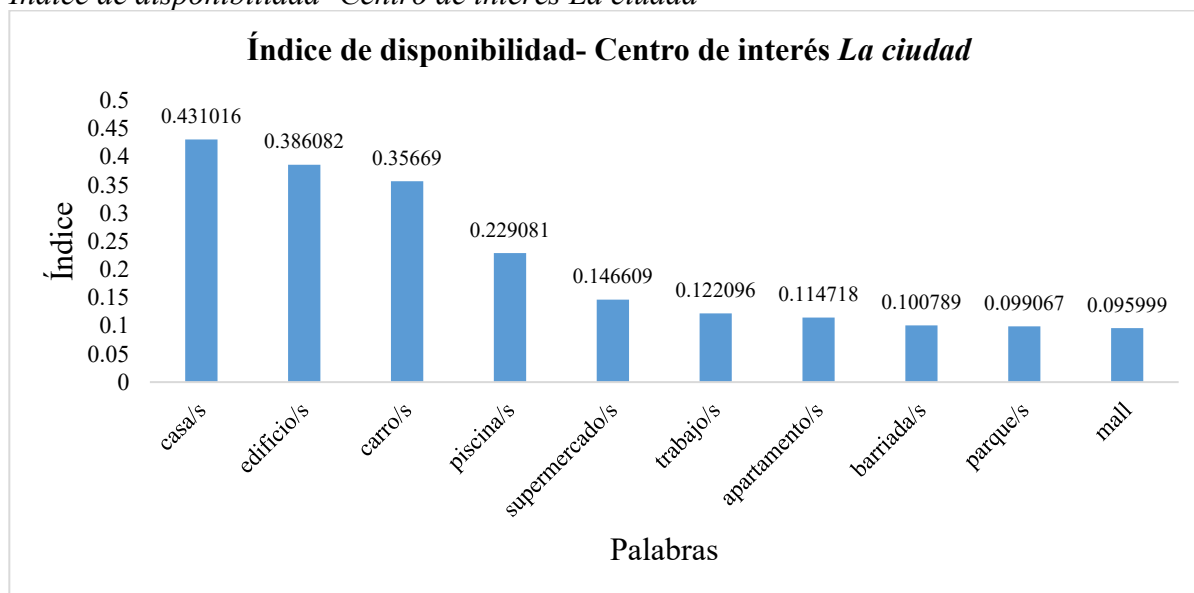
Resultados del centro de interés La ciudad

Nº	TOKEN	DISPONIBILIDAD	FRECUENCIA RELATIVA	% APARICIÓN	FRECUENCIA ACUMULADA
1	casa/s	0.431016	0.104247	0.54	0.104247
2	edificio/s	0.386082	0.09749	0.505	0.201737
3	carro/s	0.35669	0.096525	0.5	0.298263
4	piscina/s	0.229081	0.057915	0.3	0.356178
5	supermercado/s	0.146609	0.037645	0.195	0.393822
6	trabajo/s	0.122096	0.044402	0.23	0.438224
7	apartamento/s	0.114718	0.045367	0.235	0.483591
8	barriada/s	0.100789	0.048263	0.25	0.531853
9	parque/s	0.099067	0.037645	0.195	0.569498
10	mall	0.095999	0.019305	0.1	0.588803

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 13

Índice de disponibilidad- Centro de interés La ciudad



Fuente: Elaboración propia.

Las palabras que destacan por su disponibilidad son *casa/s*, con **0.431016** *edificio/s*; con **0.386082** y *carro/s*, con **0.35669**. No cabe duda de que, debido a los escenarios urbanos y rurales intervenidos, estos son vocablos muy comunes entre los escolares de los centros educativos; es decir, que forman parte de su cotidianidad. La posición 10 es ocupada por el extranjerismo “*mall*”, término que hace alusión a “centro comercial”, y es perfectamente explicable, pues en los últimos años este tipo de construcción es muy frecuente en los sectores más populares de la ciudad, no solo porque es un lugar de compras, sino también por la presencia de atracciones infantiles.

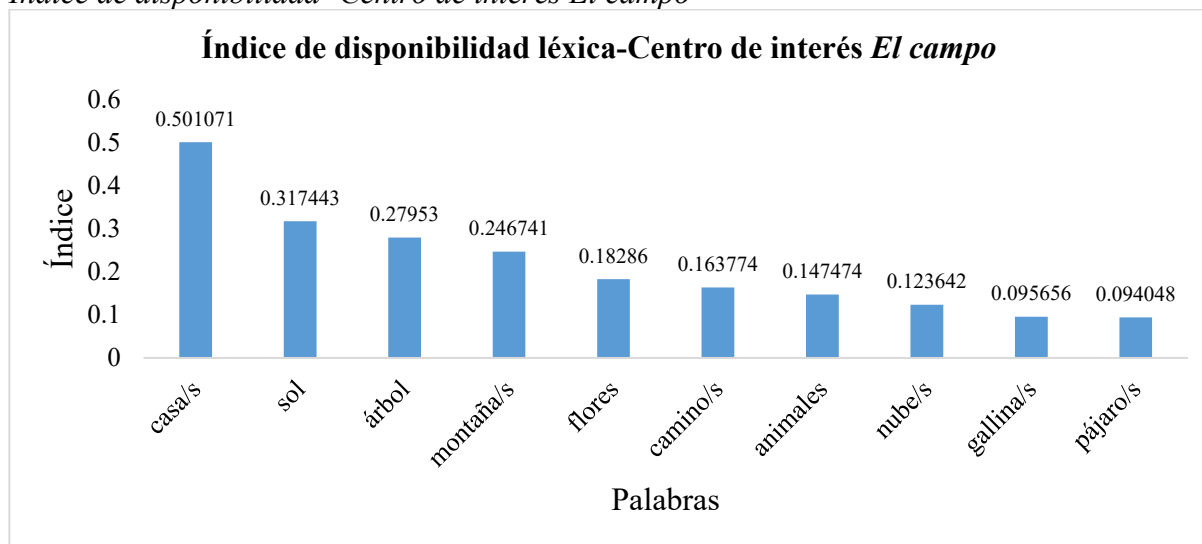
4.5.7. El campo

La tabla 38 y el gráfico 14 ilustran los resultados.

Tabla 38*Resultados del centro de interés El campo*

Nº	TOKEN	DISPONIBILIDAD	FRECUENCIA RELATIVA	% APARICIÓN	FRECUENCIA ACUMULADA
1	casa/s	0.501071	0.113529	0.6	0.113529
2	sol	0.317443	0.076632	0.4	0.190161
3	árbol	0.27953	0.065279	0.345	0.25544
4	montaña/s	0.246741	0.080416	0.425	0.335856
5	flores	0.18286	0.061495	0.325	0.397351
6	camino/s	0.163774	0.055818	0.295	0.453169
7	animales	0.147474	0.049196	0.24	0.502365
8	nube/s	0.123642	0.034059	0.175	0.536424
9	gallina/s	0.095656	0.030274	0.16	0.607379
10	pájaro/s	0.09404835	0.028382214	0.15	0.635762

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 14*Índice de disponibilidad- Centro de interés El campo*

Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que las tres palabras que poseen el mayor índice de disponibilidad léxica son *casa/s*, con **0.501071**; *sol*, con **0.317443** y *árbol*, con **0.27953**. Probablemente, a pesar de que los grupos de escolares no viven ni estudian en un escenario campestre, estas son palabras sumamente presentes en el mundo en el que se desenvuelven y que ellos relacionan con este centro de interés.

4.5.8. Los medios de transporte

La tabla 39 y el gráfico 15 indican los resultados.

Tabla 39

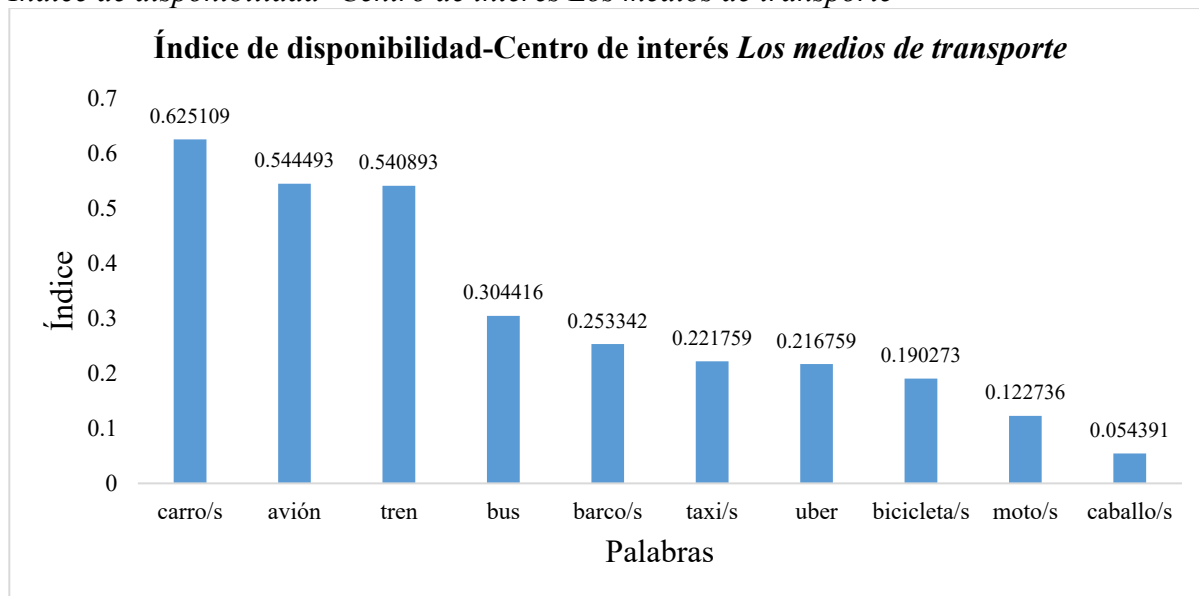
Resultados del centro de interés Los medios de transporte

Nº	TOKEN	DISPONIBILIDAD	FRECUENCIA RELATIVA	% APARICIÓN	FRECUENCIA ACUMULADA
1	carro/s	0.625109	0.117347	0.69	0.117347
2	avión	0.544493	0.130102	0.765	0.247449
3	tren	0.540893	0.123299	0.725	0.370748
4	bus	0.304416	0.096939	0.57	0.467687
5	barco/s	0.253342	0.118197	0.68	0.585884
6	taxi/s	0.221759	0.084184	0.495	0.670068
7	uber	0.216759	0.081633	0.48	0.751701
8	bicicleta/s	0.190273	0.051871	0.305	0.803571
9	moto/s	0.122736	0.07568	0.445	0.879252
10	caballo/s	0.054391	0.02381	0.14	0.903061

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 15

Índice de disponibilidad- Centro de interés Los medios de transporte



Fuente: Elaboración propia.

Se puede notar que *carro/s*, con **0.625109**; *avión*, con **0.544493** y *tren*, con **0.540893** fueron las palabras con los más altos índices de disponibilidad. Seguramente, son medios de transporte que forman parte del ambiente social y escolar de los estudiantes, en

particular, en la asignatura de Ciencias Sociales. Sobresale el vocablo *tren*, debido a que, en el 2015, con el inicio de las operaciones del Metro de Panamá, el tren se ha convertido en una gran alternativa para el transporte panameño y es un término muy conocido por toda la población.

De igual manera, la posición 7 es ocupada, curiosamente, por la palabra *uber*, de origen anglosajón (viene de *Uber*, una empresa fundada en 2009, en San Francisco, California, con el propósito original de ofrecer, con una aplicación de internet, un transporte privado) con **0.216759**, expresión que en últimos años también se ha incorporado como otra opción de medio de transporte en la población panameña y, por tal razón, ya forma parte del léxico disponible de los escolares.

4.5.9. Los animales

En la tabla 40 y el gráfico 16 se describen las palabras con el mayor índice de disponibilidad léxica.

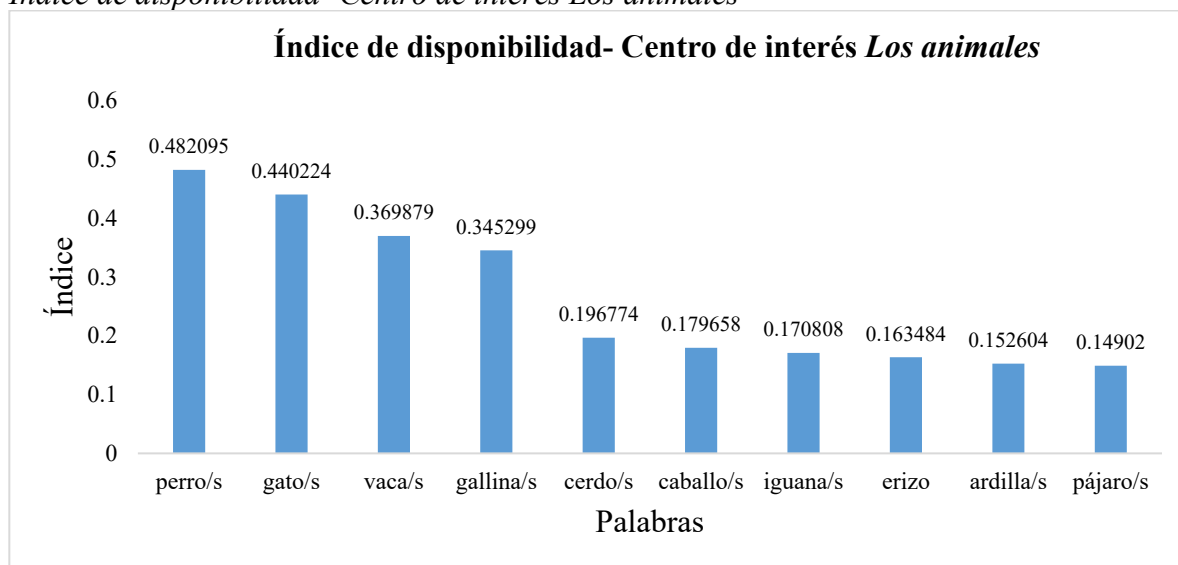
Tabla 40
Resultados del centro de interés Los animales

Nº	TOKEN	DISPONIBILIDAD	FRECUENCIA RELATIVA	% APARICIÓN	FRECUENCIA ACUMULADA
1	perro/s	0.482095	0.095666	0.58	0.095666
2	gato/s	0.440224	0.085854	0.525	0.181521
3	vaca/s	0.369879	0.121014	0.74	0.302535
4	gallina/s	0.345299	0.094849	0.58	0.397383
5	cerdo/s	0.196774	0.042518	0.26	0.439902
6	caballo/s	0.179658	0.056419	0.345	0.496321
7	iguana/s	0.170808	0.045789	0.28	0.54211
8	erizo	0.163484	0.040065	0.245	0.582175
9	ardilla/s	0.152604	0.030253	0.185	0.612428
10	pájaro/s	0.14902	0.071137	0.435	0.683565

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 16

Índice de disponibilidad- Centro de interés Los animales



Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que las tres palabras que poseen el mayor índice de disponibilidad son *perro/s*, con **0.482095**; *gato/s*, con **0.440224** y *vaca/s*, con **0.369879**. Sin duda, las tres palabras son muy comunes en el seno familiar, pues son animales domésticos y también forman parte del ámbito escolar, pues son temas que se abordan en la asignatura de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés.

Resulta de interés la presencia de las palabras *iguana/s*, con **0.170808**; *erizo*, con **0.163484** y *ardilla/s*, con **0.152604**, que son poco usuales en el vocabulario de los escolares de este nivel, pero podría justificarse en el hecho de que son parte de los animales que se promueven en el *Programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL)*, en donde se asocia el animal con el grafema inicial de su nombre: *Irene*, la *iguana*; *Enrique*, el *erizo* y *Adela*, la *ardilla*.

Estos resultados coinciden con los análisis presentados en algunas investigaciones recientes. En primer lugar, se encuentra el trabajo de Gómez Devís (2019), quien indagó 55 escolares chilenos de primero básico y, a pesar de que el estudio no ofrece el inventario completo del vocabulario disponible en “*Animales*”, sí se indican cuáles fueron las diez palabras más disponibles: *león*, *perro*, *gato*, *elefante*, *jirafa*, *tigre*, *mono*, *pez*, *caballo*, *cebra*, *tiburón* y *conejo*. Se nota, entonces, que *perro* y *gato* ocupan la segunda y tercera

posición. (Gómez Devís, 2019, p. 173).

De igual manera, en cuanto a las relaciones léxicas de este campo, se pudo observar con mayor claridad la distribución jerárquica y categorial de las palabras evocadas e interconectadas al menos en dos ocasiones por los 55 escolares valencianos. Se aprecia que las unidades prototípicas son *perro*→*gato* con 17 conexiones; seguidas de *león*→*tigre*, con 5; *león*→*leopardo*, con 5 y *tigre*→*elefante* con 5. (Gómez Devís, 2019, p.176).

En segundo lugar, Samper Padilla, Hernández Cabrera y Samper Hernández (2019), en su estudio sobre la disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años, hacen una comparación con México y Costa Rica y presentan las 3 primeras palabras en el registro de estos escolares. La tabla 41 muestra los vocablos.

Tabla 41

Primeras palabras registradas por los escolares de Gran Canaria, México y Costa Rica, en el centro de interés Los animales, Gómez Devís, 2019. Comparación con Panamá

Posición	País			
	Gran Canaria	México	Costa Rica	Panamá
1	<i>perro</i>	<i>perro</i>	<i>perro</i>	<i>perro</i>
2	<i>león</i>	<i>león</i>	<i>gato</i>	<i>gato</i>
3	<i>gato</i>	<i>gato</i>	<i>caballo</i>	<i>vaca</i>

Fuente: Elaboración propia, según Gómez Devís, 2019, p.151.

En tercer lugar, Gómez Devís (2021), en su estudio sobre la disponibilidad léxica en niños de 6 años, alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil, expone, en cuanto a las relaciones léxicas, que las unidades prototípicas –zona central de la imagen– son *perro*→*gato* con 17 conexiones; seguidas de *león*→*tigre* con 14; *tigre*→*elefante* con 7 y *león*→*leopardo* con 5. (Gómez Devís, 2021, p.p. 177-178).

Finalmente, las coincidencias antes expuestas confirman los hallazgos que ya han señalado otras investigaciones sobre el centro de interés *Los animales*. La presencia de estos términos en los primeros lugares tal vez se deba a que es un ámbito que dominan bien los escolares, ya que son animales domésticos conocidos en sus contextos familiares, han sido incluidos en los programas escolares, se promueven mediante la lectura de cuentos y

son vistos en programas infantiles transmitidos por televisión o en dispositivos electrónicos.

4.5.10. Los juegos y distracciones

La tabla 42 y el gráfico 17 presentan las palabras destacadas.

Tabla 42

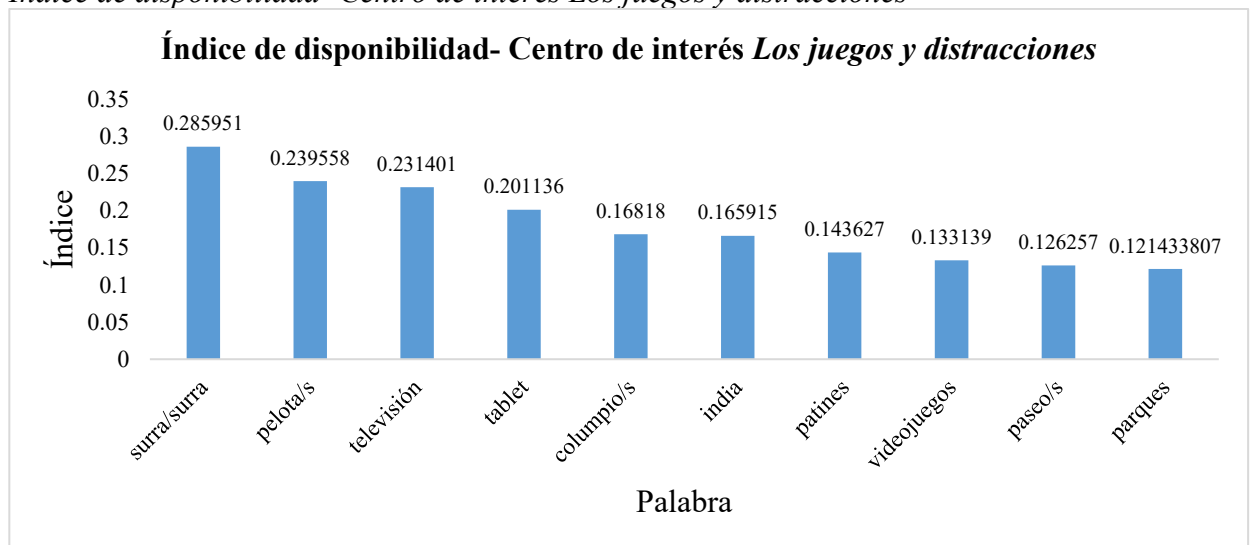
Resultados del centro de interés Los juegos y distracciones

Nº	TOKEN	DISPONIBILIDAD	FRECUENCIA RELATIVA	% APARICIÓN	FRECUENCIA ACUMULADA
1	surra/surra	0.285951	0.07855	0.39	0.07855
2	pelota/s	0.239558	0.063444	0.315	0.141994
3	televisión	0.231401	0.086606	0.43	0.2286
4	tablet	0.201136	0.050352	0.25	0.278953
5	columpio/s	0.16818	0.046324	0.23	0.325277
6	india	0.165915	0.057402	0.285	0.382679
7	patines	0.143627	0.07855	0.375	0.461229
8	videojuegos	0.133139	0.042296	0.21	0.503525
9	paseo/s	0.126257	0.040282	0.2	0.573011
10	parques	0.121433807	0.060422961	0.3	0.633434038

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 17

Índice de disponibilidad- Centro de interés Los juegos y distracciones



Fuente: Elaboración propia.

Las palabras que ocupan las primeras posiciones son *surra/surra*, con **0.285951**; *pelota/s*, con **0.239558** y *televisión*, con **0.231401**. Sin lugar a dudas, las tres palabras forman parte del vocabulario de los escolares, debido a que son parte de sus actividades lúdicas en sus hogares.

Específicamente, *surra/surra*, es una estructura en forma de rampa deslizante por la que los niños suelen resbalarse por diversión y se encuentra en los parques infantiles. También es conocido como *tobogán*.

Es notable la presencia, dentro de las 10 palabras con mayor disponibilidad léxica, de *tablet*, un extranjerismo que proviene del inglés y este a su vez del francés, con **0.201136** y *videojuegos*, con **0.133139**, pues son recursos y dispositivos tecnológicos que adquieren las familias panameñas y, por ende, manipulados por escolares que cursan primer grado.

La tabla 43 presenta la comparación entre las primeras palabras con un mayor índice de disponibilidad según los centros de interés. De igual manera, el gráfico 18 indica los resultados en orden decreciente.

Tabla 43

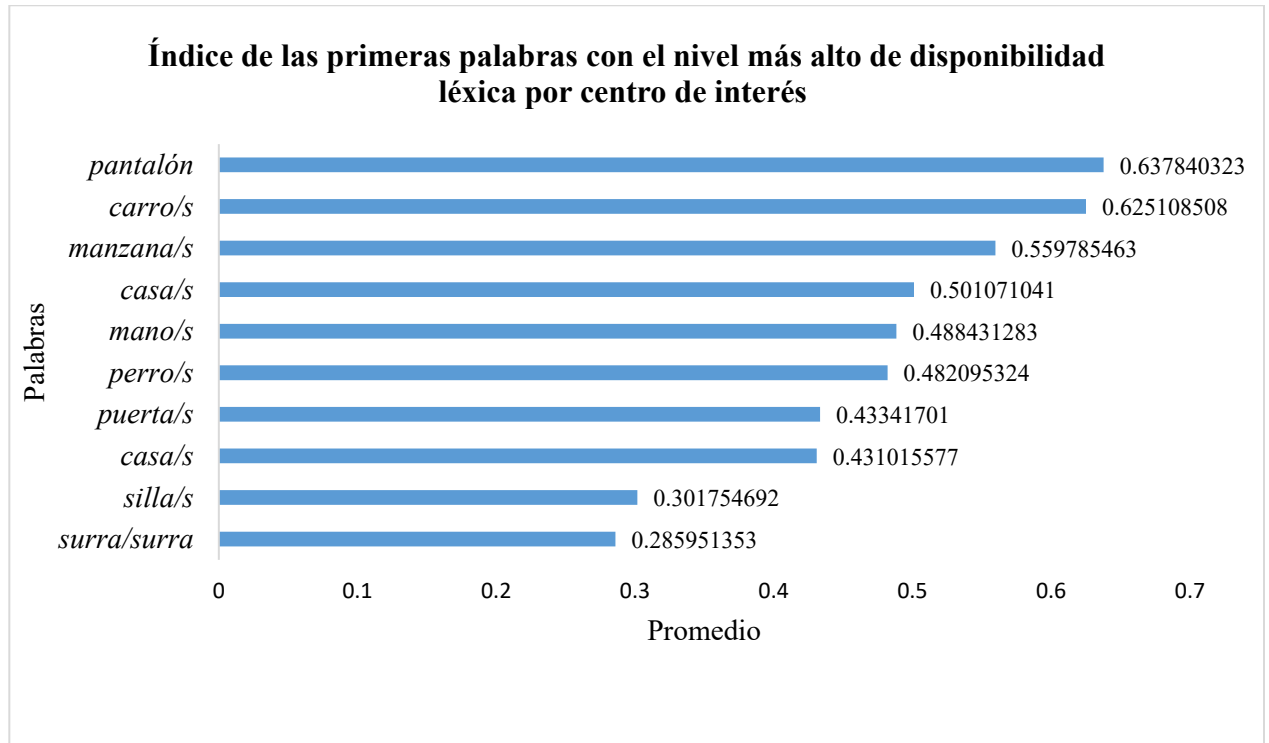
Comparación entre las primeras palabras con el nivel más alto de disponibilidad léxica por centro de interés

Palabras con el nivel más alto de disponibilidad léxica por centro de interés					
Centro de interés	Palabra	Disponibilidad	Frecuencia relativa	% de Aparición	Frecuencia acumulada
<i>La partes del cuerpo</i>	<i>mano/s</i>	0.488431283	0.113513514	0.625	0.113513514
<i>La ropa</i>	<i>pantalón</i>	0.637840323	0.135304659	0.755	0.135304659
<i>La casa</i>	<i>puerta/s</i>	0.43341701	0.115979381	0.67	0.115979381
<i>Los alimentos y bebidas</i>	<i>manzana/s</i>	0.559785463	0.106947697	0.68	0.106947697
<i>La escuela</i>	<i>silla/s</i>	0.301754692	0.070207021	0.39	0.070207021
<i>La ciudad</i>	<i>casa/s</i>	0.431015577	0.104247104	0.54	0.104247104
<i>Los medios de transporte</i>	<i>carro/s</i>	0.625108508	0.117346939	0.69	0.117346939
<i>Los animales</i>	<i>perro/s</i>	0.482095324	0.095666394	0.58	0.095666394
<i>El campo</i>	<i>casa/s</i>	0.501071041	0.113528855	0.6	0.113528855
<i>Los juegos y distracciones</i>	<i>surra/surra</i>	0.285951353	0.078549849	0.39	0.078549849

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 18

Índice de las primeras palabras con el nivel más alto de disponibilidad léxica por centro de interés



Fuente: Elaboración propia.

Los datos revelan que las tres palabras que ocupan los primeros lugares son *pantalón*, *carro/s* y *manzana/s*, términos que forman parte del vestuario, medios de transporte y alimentación de los escolares; su presencia podría estar relacionada con el lenguaje familiar y escolar de los niños.

4.6. Resultados: Grupos léxicos por centros de interés (nodos)

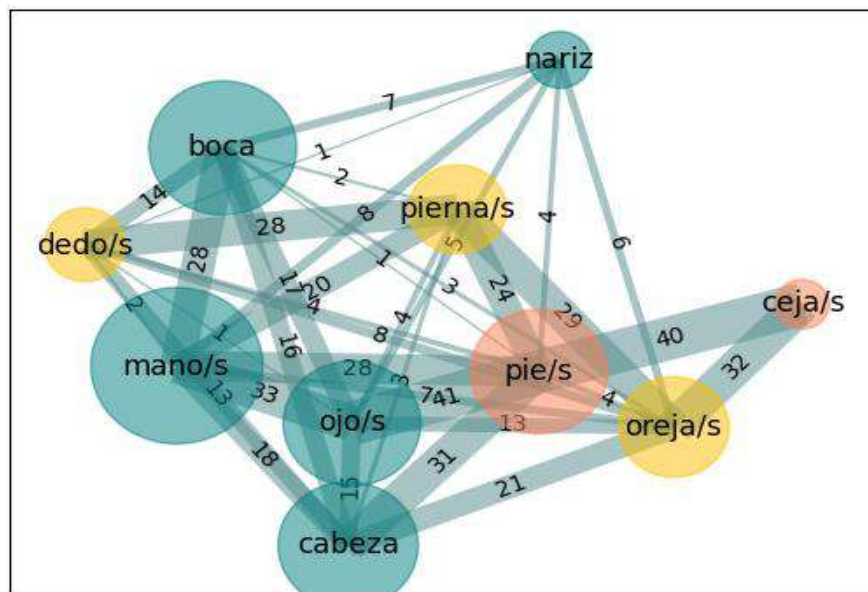
El análisis de los nodos y las aristas nos permite visualizar las asociaciones y relaciones léxicas que pueden presentarse entre las palabras. Un **NODO** es una palabra que presenta conexiones con otros nodos o palabras y una **ARISTA** es la línea imaginaria que une dos nodos y posee un peso que representa la relación de proximidad de ambos términos en las cadenas de producción. La herramienta *LexPro* ofrece estas asociaciones mediante

colores, con la finalidad de facilitar la identificación de las comunidades o conjuntos de vocablos.

A continuación, se presentan las figuras con los grupos léxicos (grafos) de las 10 palabras con el mayor índice de disponibilidad léxica en cada centro de interés. Todas poseen 10 nodos, puesto que se refieren a las palabras más destacadas; la diferencia está en la cantidad de aristas asociadas con los mismos.

Figura 20

Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés Las partes del cuerpo

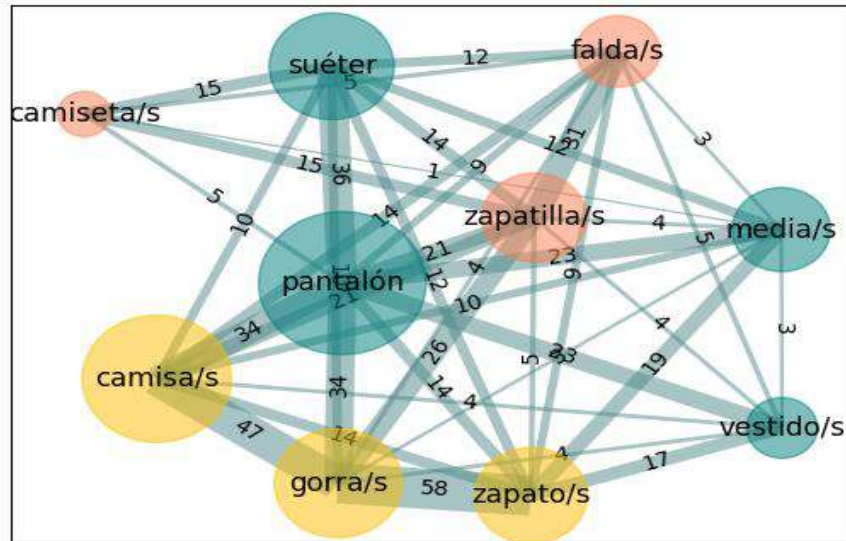


Fuente: Herramienta LexPro, grafos.

Si se examina con detenimiento la figura se aprecia que el círculo de la palabra *mano/s* es el mayor dentro de los 10 nodos relacionados (*boca, cabeza, ojo/s, pie/s, oreja/s, pierna/s, dedo/s, nariz y ceja/s*); se observa, además, que de la palabra *mano/s* emergen **41** aristas, todo lo cual significa que presenta un índice de disponibilidad léxica superior.

Figura 21

Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés La ropa

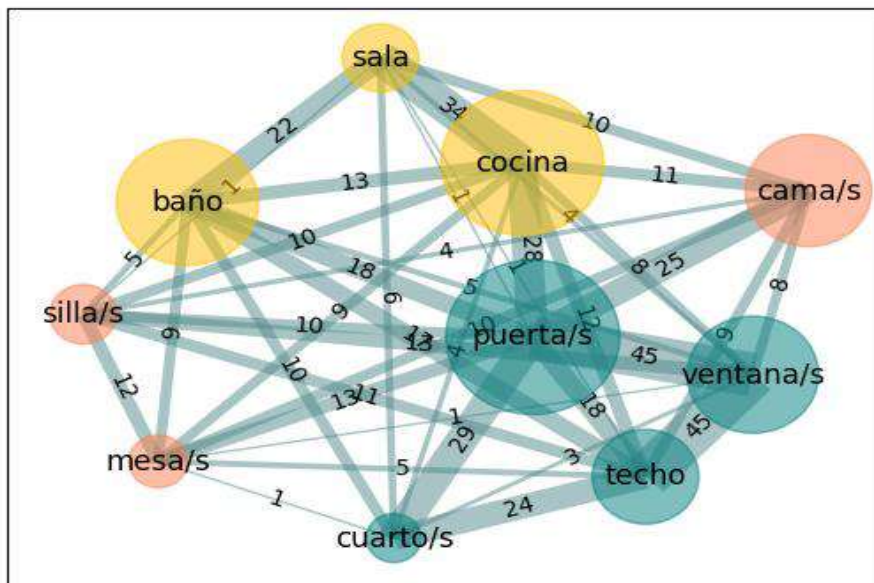


Fuente: Herramienta *LexPro*, grafos.

La figura muestra que el círculo de la palabra *pantalón* es el mayor dentro de los 10 nodos relacionados (*camisa/s*, *suéter*, *gorra/s*, *zapatilla/s*, *zapato/s*, *media/s*, *falda/s*, *vestido/s* y *camiseta/s*); de igual manera, se aprecia que del vocablo *pantalón* surgen **58** aristas, es decir, se comprueba que su índice de disponibilidad léxica es el más elevado.

Figura 22

Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés La casa

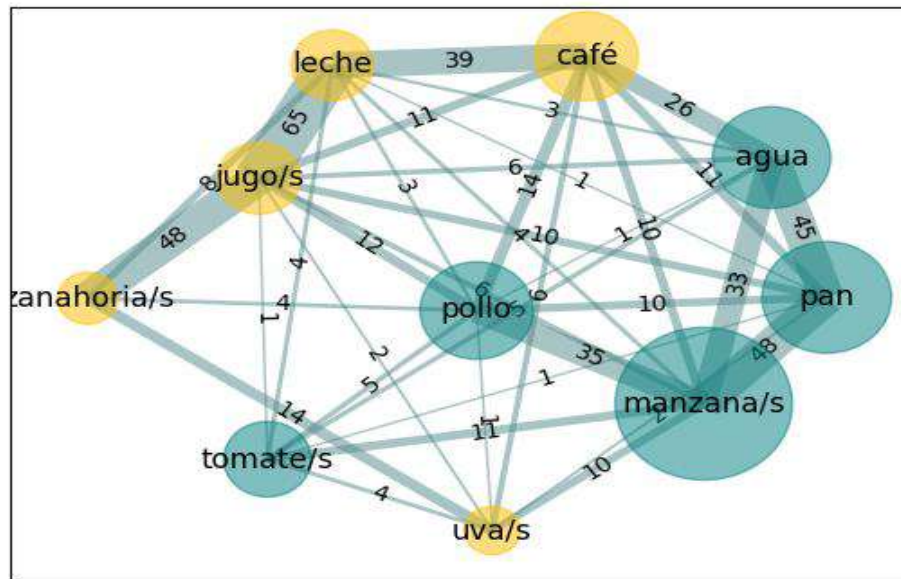


Fuente: Herramienta *LexPro*, grafos.

Para este centro de interés el círculo de la palabra *puerta/s* es el mayor dentro de los 10 nodos relacionados (*cocina, baño, ventana/s, cama/s, techo, sala, silla/s, mesa/s y cuarto/s*); se observa, también, que aparecen **45** aristas, a partir del término *puerta/s*, dicho en otras palabras, su índice de disponibilidad léxica es el más sobresaliente.

Figura 23

Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés Los alimentos y bebidas

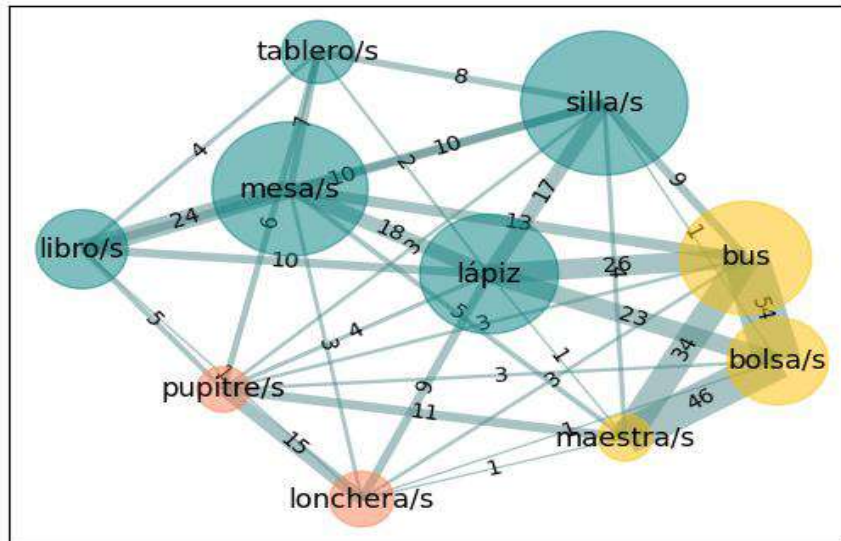


Fuente: Herramienta *LexPro*, grafos.

Tal como lo muestra la imagen, el círculo de la palabra *manzana/s* es el mayor dentro de los 10 nodos relacionados (*pan, agua, pollos, café, tomate/s, jugo/s, leche, zanahoria/s y uva/s*); asimismo, se aprecia que de la expresión *manzana/s* afloran **65** aristas, que presenta un índice de disponibilidad léxica elevado.

Figura 24

Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés La escuela

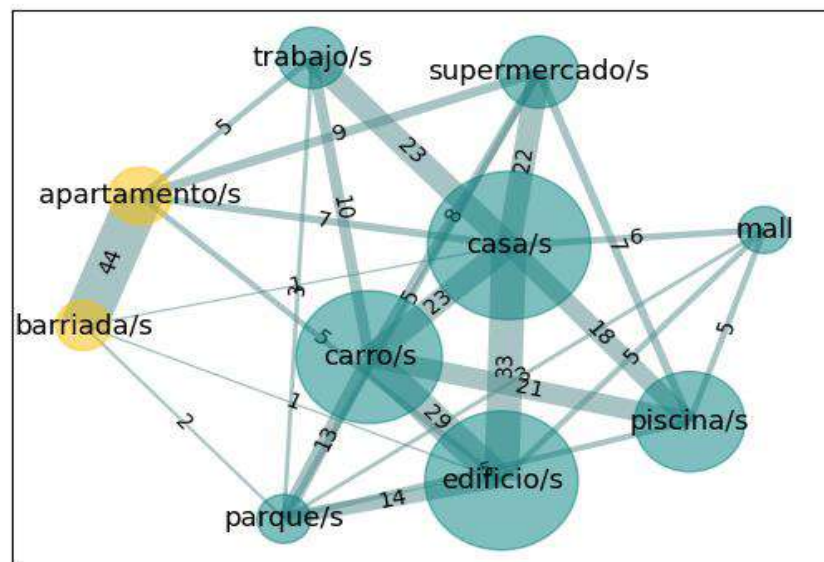


Fuente: Herramienta *LexPro*, grafos.

Dentro de los grafos, sobresale el círculo de la palabra *silla/s*, que es el mayor dentro de los 10 nodos relacionados (*mesa/s*, *lápiz*, *bus*, *bolsa/s*, *libro/s*, *tablero/s*, *lonchera/s*, *maestra/s* y *pupitre/s*); también se nota que salen **54** aristas de la voz *silla/s*, o sea, que su índice de disponibilidad léxica es el más destacado.

Figura 25

Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés La ciudad

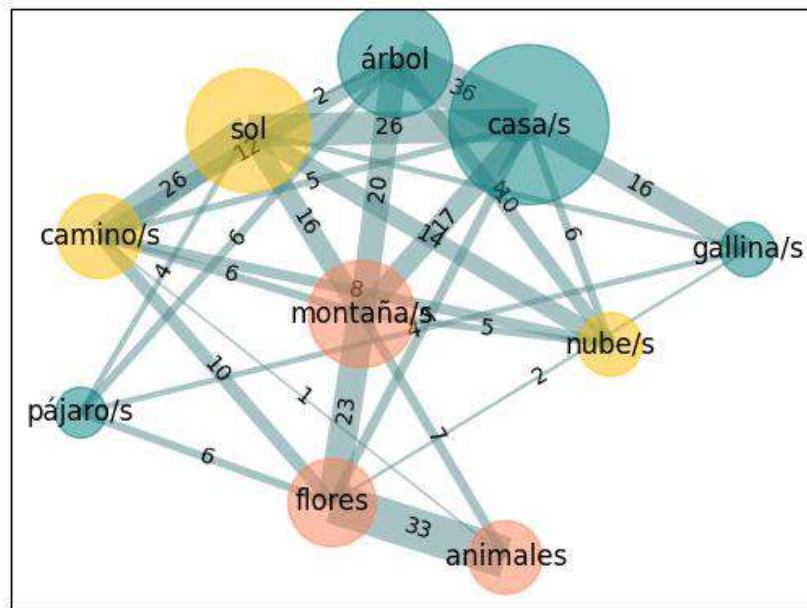


Fuente: Herramienta *LexPro*, grafos.

Si se hace un análisis de la figura se aprecia que el círculo de la palabra *casa/s* es el mayor dentro de los 10 nodos relacionados (*edificio/s*, *carro/s*, *piscina/s*, *supermercado/s*, *trabajo/s*, *apartamento/s*, *parque/s*, *mall* y *barriada/s*); se observa, además, que de la palabra *casa/s* emergen **44** aristas, todo lo cual significa que presenta un índice de disponibilidad léxica superior.

Figura 26

Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés El campo

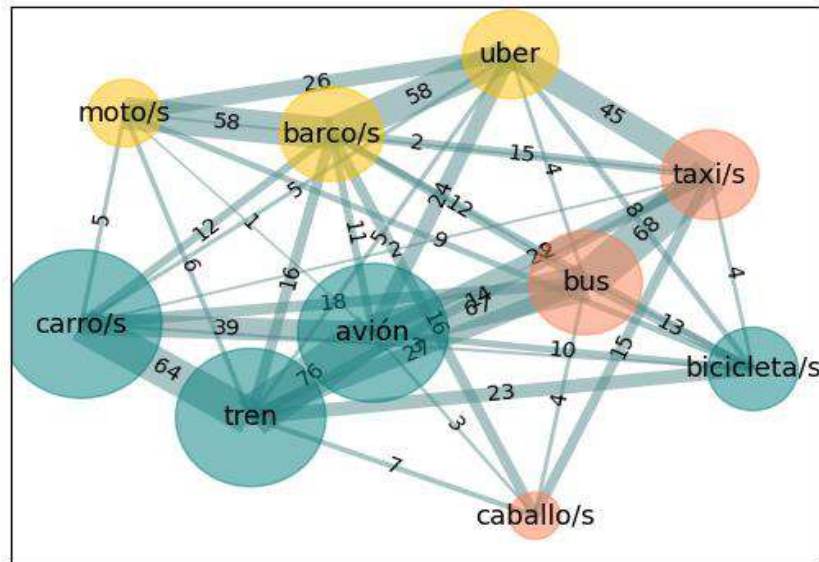


Fuente: Herramienta *LexPro*, grafos.

La figura muestra que el círculo de la palabra *casa/s* es el mayor dentro de los 10 nodos relacionados (*sol*, *árbol*, *montañas*, *camino/s*, *flores*, *animales*, *nube/s*, *gallina/s* y *pájaros*); de igual manera, se aprecia que del vocablo *casa/s* surgen **36** aristas, es decir, se comprueba que su índice de disponibilidad léxica es el más elevado.

Figura 27

Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés Los medios de transporte

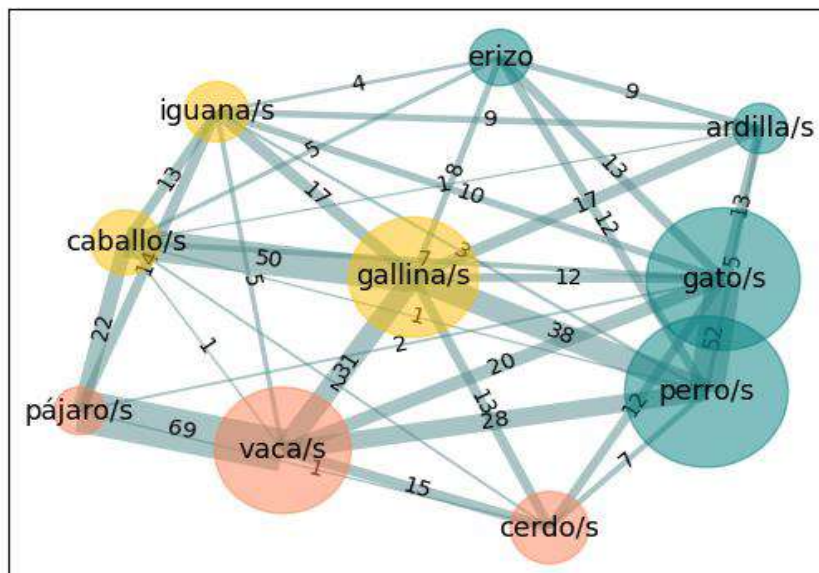


Fuente: Herramienta *LexPro*, grafos.

Para este centro de interés el círculo de la palabra *carro/s* es el mayor dentro de los 10 nodos relacionados (*avión*, *tren*, *bus*, *barco/s*, *taxi/s*, *bicicleta/s*, *moto/s*, *uber* y *caballos*); se observa, también, que aparecen 76 aristas, a partir del término *carro/s*, dicho en otras palabras, su índice de disponibilidad léxica es el más sobresaliente.

Figura 28

Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés Los animales

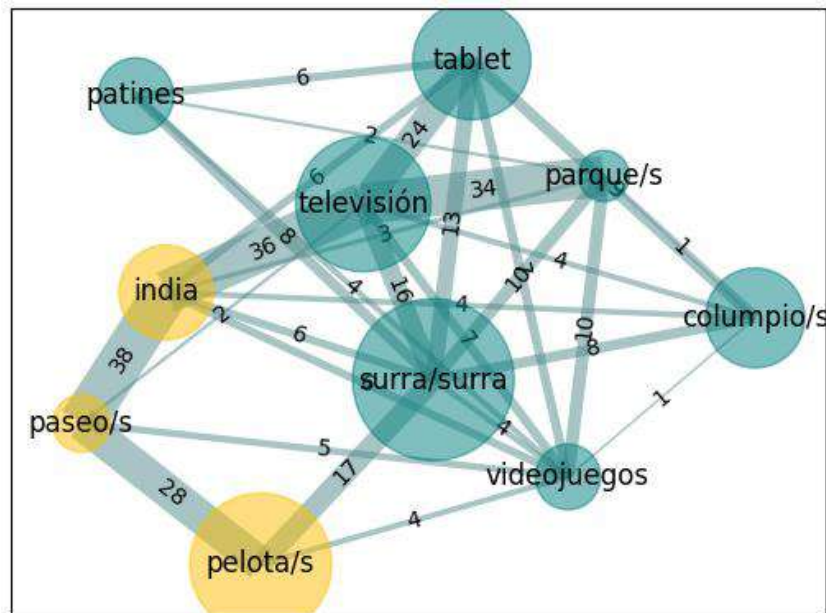


Fuente: Herramienta *LexPro*, grafos.

Tal como lo muestra la imagen, el círculo de la palabra *perro/s* es el mayor dentro de los 10 nodos relacionados (*gato/s*, *vaca/s*, *gallina/s*, *cerdo/s*, *caballo/s*, *iguana/s*, *erizo*, *ardilla/s* y *pájaro/s*); asimismo, se aprecia que de la expresión *perro/s* afloran **69** aristas, que presenta un índice de disponibilidad léxica elevado.

Figura 29

Grafos de las 10 primeras palabras para el centro de interés Los juegos y distracciones



Fuente: Herramienta *LexPro*, grafos.

Dentro de los grafos, sobresale el círculo de la palabra *surra/surra*, que es el mayor dentro de los 10 nodos relacionados (*televisión*, *pelota/s*, *tablet*, *columpio/s*, *india*, *patines*, *videojuegos*, *paseo/s* y *parque/s*); también se nota que salen **38** aristas de la voz *surra/surra*, o sea, que su índice de disponibilidad léxica es el más destacado.

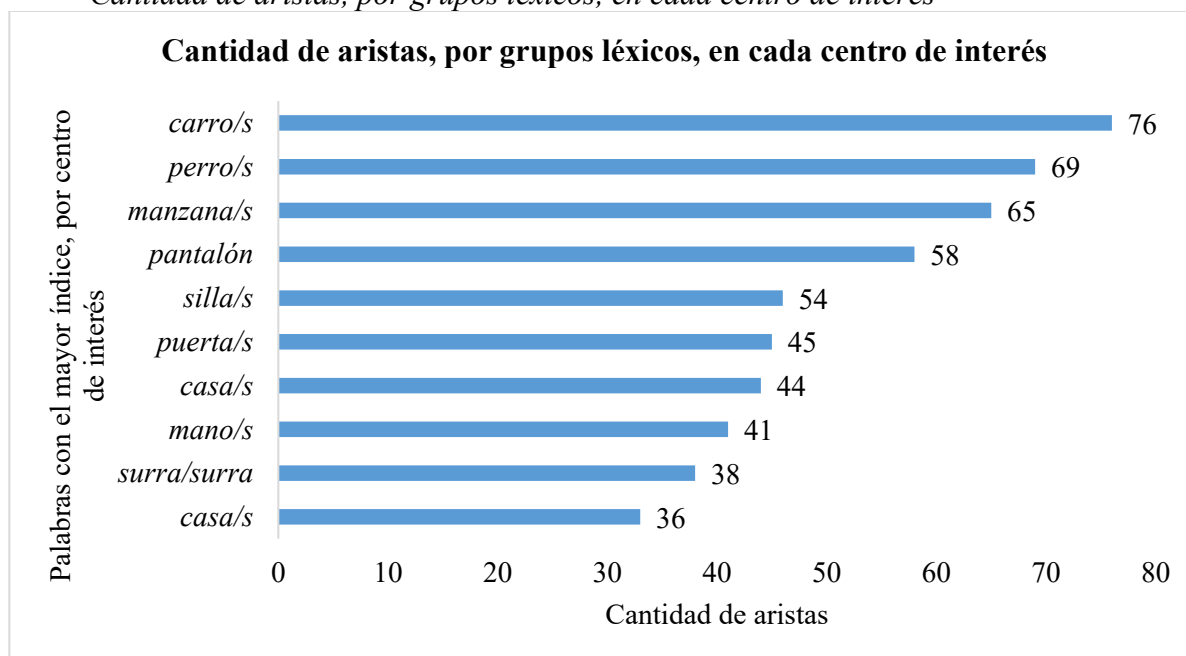
En resumen, la tabla 44 muestra la cantidad de nodos y aristas de las palabras que, para cada uno de los centros de interés, presenta un mayor índice de disponibilidad léxica.

Tabla 44*Cantidad de nodos y aristas en cada centro de interés*

Centro de interés	Palabra con mayor DL	Cantidad de nodos	Cantidad de aristas
<i>La partes del cuerpo</i>	<i>mano/s</i>	10	41
<i>La ropa</i>	<i>pantalón</i>	10	58
<i>La casa</i>	<i>puerta/s</i>	10	45
<i>Los alimentos y bebidas</i>	<i>manzana/s</i>	10	65
<i>La escuela</i>	<i>silla/s</i>	10	54
<i>La ciudad</i>	<i>casa/s</i>	10	44
<i>El campo</i>	<i>casa/s</i>	10	36
<i>Los medios de transporte</i>	<i>carro/s</i>	10	76
<i>Los animales</i>	<i>perro/s</i>	10	69
<i>Los juegos y distracciones</i>	<i>surra/surra</i>	10	38

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 19 muestra, en orden decreciente, la cantidad de nodos y aristas de las palabras que, para cada uno de los centros de interés, presenta un mayor índice de disponibilidad léxica.

Gráfico 19*Cantidad de aristas, por grupos léxicos, en cada centro de interés*

Fuente: Elaboración propia.

Estas cifras indican que la mayor cantidad de aristas se encuentra en la palabra *carro/s*, con **76**, correspondiente al centro de interés *Los medios de transporte*; seguido de *perro/s*, con **69**, del campo *Los animales y manzana/s*, con **65**, referente al grupo de *Los alimentos y bebidas*.

4.7. Correspondencia entre las palabras que utilizan los escolares de 1.^{er} grado en las cuatro escuelas oficiales, según los diez (10) centros de interés seleccionados y el vocabulario presente en el libro de Español de este nivel

Al revisar los resultados de los índices de disponibilidad léxica, y como de alguna manera hemos apuntado, resulta de la mayor importancia examinar su probable relación con los materiales escolares, no solo para corroborar posibles coincidencias, sino también para evaluar aquellas diferencias que de alguna manera pudieran contribuir a mejorar esos textos.

En este sentido, los cuadernos de trabajo del programa educativo aplicado para primer grado *Aprendamos Todos a Leer (ATAL)*, tanto para el docente como para los estudiantes, tienen la finalidad de brindar orientaciones precisas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, basados en el conocimiento alfabético.

Al respecto, Dehaene (2015), considera que cuando una persona, en este caso los estudiantes, aprenden un alfabeto nuevo, ese aprendizaje varía enormemente, según si distribuya su atención de forma global o focal.

De esta manera, si les explicamos que las palabras están compuestas por letras que representan los fragmentos elementales de la lengua hablada, aprenden rápidamente a leer y las imágenes cerebrales muestran una activación normal en el área de la forma visual de tales palabras; esto es, se convierte muy pronto en un descifrador experto. (Dehaene, 2015, p.48). Seguidamente, se detallan los contenidos que se desarrollan en las cuatro Unidades de los cuadernos de primer grado. (Ver tabla 45).

Tabla 45

Contenidos que se desarrollan en primer grado, según el Programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL)

UNIDAD	CONTENIDOS
1	Fonema /a/, Letra A a; Fonema /e/ Letra E; Fonema /i/, Letra I i; Fonema /o/, Letra O o; Fonema /u/, Letra U u; Fonema /i/, Letra Y y; Fonema /m/, Letra M m; Fonema /n/, Letra N n; Fonema /s/, Letra S s.
2	Fonema /l/, Letra L l; Fonema /f/ Letra F f; Fonema /t/, Letra T t; Fonema /b/, Letra B b; Fonema /d/, Letra D d; Fonema /k/, Letra C c; Fonema /k/, Letra Q q; Fonema /p/, Letra P p; Letras en espejo: b,d,p,q.
3	Fonema /b/, Letra V v; Fonema /y/ Dígrafo Ll ll; Fonema /y/, Letra Y; Letra H h; Fonema /ch/ Dígrafo Ch ch; Fonema /r/, Letra R r (Sonido suave); Fonema /r/, Letra R r (Sonido fuerte); Fonema /g/, letra G g; Dígrafo gu; Sílabas gue, gui.
4	Fonema /j/, Letra J j; Fonema /j/ Sílabas ge, gi; Sonidos/güe/ /güi/; Fonema /s/ Sílabas ce ci; Fonema /s/, Letra Z z; Fonema /ñ/, Letra Ñ ñ; Fonema /k/, letra K k; Fonema /ks/ Letra X x; Fonema /u/, letra W w.

Fuente: Adaptación del autor, Márquez y otros, 2018, Libro Aprendamos Todos a Leer, Primer grado, Cuaderno del docente.

El libro de Español 1º, para el año 2023, perteneciente a la serie *Aprendamos Todos a Leer (ATAL)*, por su parte, posee los siguientes temas relacionados con el vocabulario encontrado en este estudio:

1- Asociación del fonema-grafema inicial de la palabra con un animal

Los contenidos de cada una de las unidades están basados en la enseñanza del sonido y escritura de los elementos que conforman el sistema alfabético español, tal como se presentó en la tabla 45, desde los más sencillos hasta los más complejos, con la finalidad de que los estudiantes dominen el aspecto fonológico y grafémico.

Es importante señalar que las palabras que se empiezan a enseñar parten con el nombre de un animal y de allí se estudian las relacionadas con el fonema y grafema que lo conforman:

Adela, la ardilla amistosa; Enrique, el erizo estudioso; Irene, la iguana ingeniosa; Octavio, el oso perezoso; Úrsula, la urraca única; Camilo, el cangrejo confiado; Yayis, la yegua de Guna Yala;; Mario, el mono maravilloso; Nancy, la nutria novata; Sara, la serpiente servicial; Luisa, la lagartija azul; Fernanda, la foca feliz; Tatiana, la tortuga

tranquila; Berta, la ballena bondadosa; Diana, la danta dócil; Ramón, el ratón ruidoso; Armando, el armadillo amoroso; Gabriela, la garza golosa; Víctor, el venado valiente; Lluvia, la llama llorona; Quique, el quetzal querido; Celia, la cebra celosa; Gertrudis, la galleta genial; Hernando, el halcón hermoso; Guillermina, el águila guerrera; Agüita, la cigüeña bilingüe; Paco, el papagayo paseador; Jorge, el jaguar juguetón; Zulma, la zarigüella de los zapatos azules; Toño, el ñandú soñador; Karina, la koala karateca; Calixto, el óryx exagerado; Walter, el wapití que juega al waterpolo; Chepito, el chimpancé chistoso. (Ver figura 30).

Figura 30

Ejemplo de la asociación del fonema-grafema inicial de la palabra con un animal



Fuente: Libro del estudiante, Primer grado, *Aprendamos Todos a Leer* (ATAL), 2023.

2. Relación fonema- grafema- imagen

Así como se favorece el tema de los animales, asociados con las vocales y consonantes, también se promueven palabras asociadas con los 10 centros de interés abordados en este estudio, como una forma de enriquecer el vocabulario de los estudiantes.

Cada fonema, letra e imagen se trabaja en un texto corto, apropiado para la edad de

los escolares y se usa para desarrollar estrategias de comprensión oral. En todas las lecciones se sugieren evaluaciones formativas para asegurar que el docente pueda intervenir de manera oportuna en el proceso de aprendizaje de aquellos estudiantes que demuestren dificultades.

A medida que los niños van identificando cada letra de una palabra y la convierten en un sonido, pueden decodificar. Entonces, gracias a la práctica repetida de la lectura por decodificación, son capaces de automatizar la lectura, reconocer palabras completas y leer con fluidez.

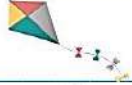
La figura 31 ilustra un ejemplo de estos contenidos.

Figura 31

Ejemplo de actividades que promueven la relación fonema-grafema-imagen


UNIDAD 2: Fonema /k/
 Letra 
Aprendamos todos a leer Primer semestre

Trabajo en equipo
7. Descomponemos las palabras:

				
casa	foca	boca	cama	camisa
ca sa				
c a s a				
casa				
				
coco	cubo	cuna	cono	cometa

Fuente: Libro del estudiante, Primer grado, *Aprendamos Todos a Leer* (ATAL), 2023.

3. Vocabulario basado en sustantivos, adjetivos y verbos

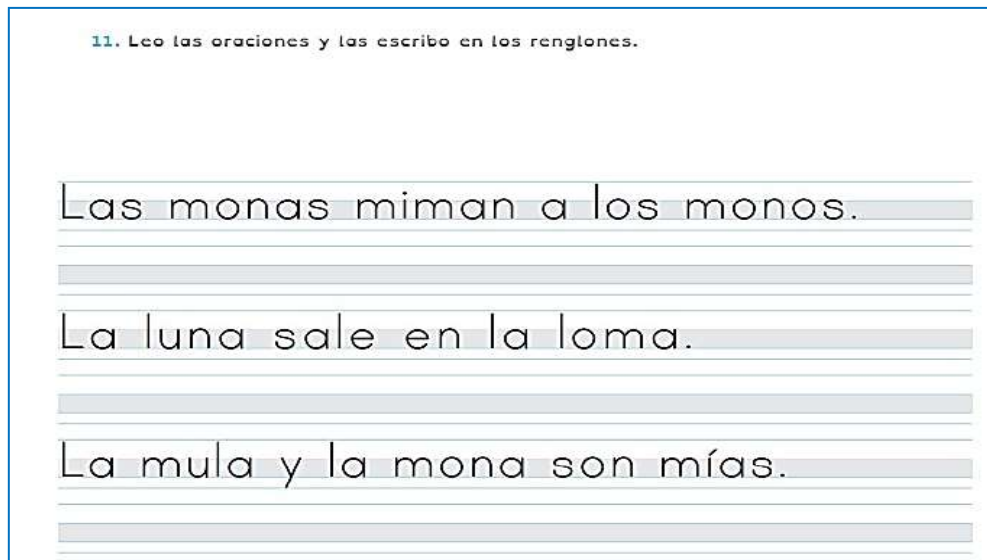
La presentación de materiales escritos como revistas, libros, periódicos, pósteres; entre otros, facilitan ese aprendizaje a los escolares de primer grado. Rodear a los niños de

un ambiente letrado les ayuda a prepararse para la enseñanza formal de la lectura y la escritura, ya que en este contexto es más fácil adquirir los conceptos de impresión y desarrollar la escritura emergente; se observa, entonces, un enriquecimiento del vocabulario, basado en el uso de sustantivos, adjetivos y verbos, muchos de los cuales pertenecen a los centros de interés investigados.

La figura 32 muestra un ejemplo de estas actividades.

Figura 32

Ejemplo de la promoción de vocabulario, basado en el uso de sustantivos, adjetivos y verbos



Fuente: Libro del estudiante, Primer grado, *Aprendamos Todos a Leer* (ATAL), 2023.

4. Promoción de léxico en general

Con este material, también se estimula el desarrollo de habilidades relacionadas con el vocabulario en general, a medida que avanza el año lectivo. El grupo de palabras se enseña, de acuerdo con el abordaje en su vínculo con la presentación de los fonemas, grafemas, sílabas y oraciones.

La curiosidad y el interés que los niños muestran por la lectura y escritura los lleva a reconocer las letras que forman su nombre y a aprender cómo escribirlo, hasta tal punto

que identifican con mayor facilidad estas y, posteriormente, otras letras, sílabas y palabras para incorporarlas a su léxico.

La figura 33 nos muestra un ejemplo.

Figura 33

Ejemplo del desarrollo de habilidades relacionadas con el vocabulario en general



Semana 13

UNIDAD 2: Letras b, d, p, q

Aprendamos todos a leer Primer semestre



Trabajo en pares

5. Tomamos turnos y leemos las listas de palabras.

botas	delfin	eneldo	diadema	bombas
dama	inmenso	boda	bote	Diana
mudo	bolso	bondad	dedal	banda
duende	dientes	dieta	sandía	dados
bufanda	bebido	día	Berta	botas

quijo	pepitas	queso	Paquito	poquito
quieto	opaco	Quintero	Paula	pasto
Pepe	Quique	pesquisa	pistas	mapas
campo	empleo	quinto	Que	quemado
pata	Quica	patico	Quito	limpio

Fuente: Libro del estudiante, Primer grado, *Aprendamos Todos a Leer* (ATAL), 2023.

5. Aplicación del vocabulario en la lectura y redacción de oraciones

Tal como se señaló, el programa *Aprendamos Todos a Leer* (ATAL) promueve el aprendizaje y la asociación de fonemas, grafemas, sílabas, palabras y oraciones; es decir, que todo el vocabulario que poseen los escolares, tanto desde sus conocimientos previos como del aprendido en el aula de clases, se aplica en la lectura y redacción de oraciones, y, más adelante, en párrafos y textos sencillos. Este hecho permite fortalecer no solo las competencias comunicativas y lingüísticas de los estudiantes, sino también un desempeño interdisciplinario en las demás asignaturas, gracias a la riqueza léxica que han adquirido y que irán aumentando a medida que avance su aprendizaje.

En el cuaderno de trabajo del estudiante hay ejercicios para la práctica de las letras en contextos de trazos y escritura de palabras y oraciones con los grafemas aprendidos. La figura 34 presenta un ejemplo al respecto.

Figura 34

Ejemplo de la aplicación del vocabulario en la lectura y redacción de oraciones

Semana 15 UNIDAD 2: Fonema /k/ Letra C c Aprendamos todos a leer Primer semestre

2. Practico la lectura de:

- La casa de Ana es bonita.
- Mi mamá y Lola botan la bola a la cuneta.
- Cata es una mona lista y fea.
- Lalo el mico me lamió la mano y me duele el dedo.
- Adela, canta tú sola. Luisa no sabe la melodía en la flauta.
- Me da miedo tu cama. Es muy alta.
- Camilo es noble y confiado.
- Manuel, Lula y Fito están con tos.
- Todos los días camino solo a mi casa.
- La danta come bananos y maní de comida.
- El día es luminoso cuando sale el sol.

Fuente: Libro del estudiante, Primer grado, *Aprendamos Todos a Leer* (ATAL), 2023.

Las ideas antes descritas evidencian que los registros escrito y oral de los escolares de estos cuatro centros educativos muestran una notable y positiva influencia del programa *Aprendamos Todos a Leer* (ATAL, puesto que muchas de las palabras que expresaron corresponden al repertorio léxico que se promueve en el mismo, sobre todo, en los centros de interés *Las partes del cuerpo*, *La ropa*, *La escuela*, *Los medios de transporte* y *Los animales*. El predominio de este vocabulario se podría justificar, precisamente, en el abordaje de palabras que la metodología de este programa aplica, las habilidades para la generación, comprensión y aprendizaje de otros términos y el uso funcional que los estudiantes demuestran en sus prácticas comunicativas familiares y de aula.

CONCLUSIONES

Las investigaciones en el campo de la disponibilidad léxica son diversas y, de acuerdo con los resultados de los últimos años, muy fructíferas, especialmente en su aplicación a la didáctica de la lengua y a la configuración del lexicón mental. En tal sentido, esta intervención constituye un valioso aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los escolares de primer grado en nuestro país.

En el capítulo IV se han examinado los resultados de cada uno de los indicadores y según las variables previamente establecidas, de modo que corresponde ahora destacar los datos más relevantes y sus posibles implicaciones tanto para la presente investigación como para trabajos futuros.

Así, los objetivos y las hipótesis propuestos fueron satisfactoriamente cumplidos, lo que se ha puesto de manifiesto en los comentarios parciales realizados en los capítulos precedentes y se expresan ahora en todo su alcance y generalidad.

Se ha podido establecer el léxico disponible que poseen los escolares de 1.^{er} grado en una muestra de cuatro escuelas oficiales: dos urbanas y dos rurales de la ciudad de Panamá, para el año lectivo 2023, en los registros escrito y oral. Fueron examinados 10 centros de interés y las respuestas globales, resultado de la suma de ambos registros, es decir, el total de palabras (*tokens*), reveló que hubo **11,267** términos, con predominio cuantitativo en *Los alimentos y bebidas*, *Los animales* y *Los medios de transporte*; por el contrario, con menor cantidad se encuentran *Los juegos y distracciones*, *La ciudad* y *El campo*.

Se pudieron determinar los valores de los indicadores relacionados con el sexo (masculino / femenino), con un predominio en el promedio de palabras por parte de las niñas (**310.7** en el registro escrito y **323.5** en el oral), a diferencia de los niños (**241.3** en el registro escrito y **251.2** en el registro oral). De igual manera, en cuanto al área de ubicación de la escuela (urbana / rural), las cifras posicionan, en primer lugar, a las escuelas urbanas, con un promedio de **577**; seguidas de las escuelas rurales con **549.7**. Finalmente, en cuanto al registro de las respuestas (escrito / oral), se notó que la suma total de los promedios del registro escrito manifiesta un porcentaje general de **342.9**, cifra que, dividida entre los 100

encuestados, revela un promedio de **3.429**; en cambio, en el registro oral fue de **783.8**, dividido entre los 100 encuestados, ofrece un promedio de **7.838 (8)**; se aprecia, entonces, un evidente predominio del registro oral, en comparación con el escrito.

Al igual que otros estudios recientes para escolares de la misma edad, se ratifica, en cuanto al sexo, que las niñas poseen mayores índices de disponibilidad léxica que los niños. A pesar de que es un tema altamente discutido por los investigadores, quienes cuestionan su importancia, debido a que los porcentajes son muy similares o relativos, en este trabajo se evidenció la superioridad de las niñas, quizás por la motivación que han recibido en sus contextos familiares en cuanto al fortalecimiento de sus conocimientos previos.

La incidencia de la variable ubicación de la escuela (urbana / rural) cobra gran relevancia y confirma la hipótesis planteada, pues se identificó un marcado predominio en los promedios de los escolares de las escuelas urbanas, a diferencia de los que cursan estudios en las escuelas rurales. Estas cifras se justifican sobre la base de factores como el contexto social, la ubicación del centro educativo, su infraestructura, facilidad de materiales didácticos, apoyo de los padres o acudientes, asistencia previa a Kínder, uso de programas educativos en primer grado (*Aprendamos Todos a Leer- ATAL*), las estrategias propias de enseñanza que utilizan los docentes, sus edades y formación académica.

Se corrobora que los escolares muestran mayores índices cuantitativos de palabras en el registro oral que en el escrito, para cada uno de los centros de interés. Este resultado, sin duda, era esperable, ya que estaban en un proceso de aprendizaje, en donde sus destrezas escritas aún no habían sido desarrolladas totalmente y prevaleció un dominio de sus desempeños orales. Dicho predominio se debe a los saberes previos de los estudiantes, a las habilidades fonéticas aprendidas, a la rápida asociación de los centros de interés con las palabras que conocían y a las experiencias durante el curso de su educación inicial.

Se logró determinar la correspondencia entre las palabras que utilizan los escolares de 1.^{er} grado en la muestra de escuelas seleccionada, según los diez (10) centros de interés elegidos, con el vocabulario presente en el libro de Español de este nivel, a causa de que existe una estrecha relación y asociación de las palabras evocadas por los escolares de escuelas urbanas y rurales con la aplicación del programa educativo *Aprendamos Todos a*

Leer (ATAL), en virtud de que se desarrollan habilidades tales como la asociación del fonema-grafema inicial de la palabra con un animal, la relación fonema-grafema-imagen, vocabulario basado en sustantivos, adjetivos y verbos, la promoción de léxico en general y la aplicación de este vocabulario en la lectura y redacción de oraciones.

Gracias a la utilización de la herramienta *LexPro*, se obtuvieron los resultados cuantitativos y el análisis por cada centro de interés, cifras que permitieron la selección de las diez (10) primeras palabras de cada uno, con el mayor índice de disponibilidad léxica y se hizo énfasis en las tres (3) primeras. Del mismo modo, se confirma la hipótesis de que los índices de disponibilidad léxica que poseen los escolares panameños de 1.^{er} grado en la muestra de las escuelas urbanas y rurales intervenidas son bajos (promedio por informante de 6), en comparación con los índices obtenidos, en otros países, en estudios recientes que indagaron estudiantes de la misma edad y grado, y cuyos promedios oscilan entre 10 y 20. (Gómez Devís, 2019; Samper P., Hernández C. y Samper, 2019; Gómez Devís, 2021 y Gómez Devís, Cepeda Guerra, M., Herranz-Llácer, 2023).

Se pone de manifiesto que, desde el punto de vista metodológico, el proceso previo utilizado como diagnóstico para la aplicación del instrumento *DISLEXP*_{A_1}^o, elaborado específicamente para esta intervención, era imprescindible. El uso de procedimientos de validación para las dos propuestas: *con imágenes* y *sin imágenes* favoreció, con un nivel mayor de fiabilidad, la medición final del nivel de disponibilidad léxica de los escolares de 1.^{er} grado en una muestra de centros educativos oficiales de la ciudad de Panamá.

Los porcentajes generales indican que las tres palabras con los más altos niveles de disponibilidad léxica son *pantalón*, *carro/s* y *manzana/s*, registro que se justifica, debido a que son términos que forman parte de la cotidianeidad de los escolares, en cuanto a su vestuario, opciones para los medios de transporte y su alimentación.

El análisis de los grupos léxicos, basado en las 10 palabras más destacadas por sus nodos y sus aristas, indica que la mayor cantidad de estas se encuentra en el centro de interés *Los medios de transporte*, seguido de *Los animales* y *Los alimentos y bebidas*.

Finalmente, se puede concluir que esta investigación lingüística, en sus vínculos con la metodología y las prácticas docentes, es original y puede servir como marco de referencia para fortalecer y motivar el proceso de lectoescritura en los escolares de primer

grado, ya que orienta a los docentes de este nivel para que, con base en el abordaje de la disponibilidad léxica que poseen los estudiantes, se determinen las estrategias curriculares, de enseñanza y aprendizaje para iniciar los procesos la lectura y escritura.

RECOMENDACIONES

Los resultados de este estudio podrían contribuir a que los docentes responsables de atender grupos de primer grado, en donde la enseñanza de la lectoescritura es primordial, puedan predecir o condicionar el proceso lector y de producción escrita, de tal manera que el uso de estrategias innovadoras y activas favorezcan un mejor desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los escolares.

Derivado de lo anterior y teniendo en cuenta los aspectos señalados en las conclusiones de esta investigación, se recomienda:

1. Dar a conocer a las autoridades del Ministerio de Educación los resultados de esta intervención, de modo que se reconozca la importancia de los estudios de disponibilidad léxica como punto de partida para el inicio del proceso de lectoescritura en los primeros grados de escolaridad.
2. Proponer el uso del instrumento *DISLEXP*_A_I^o, a los docentes de primer grado, de tal manera que sirva como diagnóstico para indagar el repertorio léxico que poseen los escolares de este nivel y, con base en los resultados, determinar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la lectoescritura.
3. Distribuir los cuadernillos de *DISLEXP*_A_I^o a los centros educativos que expongan su interés para realizar investigaciones en los primeros grados de escolaridad.
4. Motivar a los docentes para que incursionen en el campo de la investigación y puedan apoyarse con la herramienta *LexPro*, diseñada desde la Universidad de Salamanca.
5. Evaluar la posible inclusión de los estudios de disponibilidad léxica como diagnóstico curricular para la implementación de la metodología empleada en el Programa *Aprendamos Todos a Leer (ATAL)*, en 1^o, 2^o y 3^o grados.
6. Proponer estrategias innovadoras y dinámicas para el fortalecimiento de habilidades que benefician la ampliación del vocabulario de los estudiantes, de tal manera que logren un desarrollo integral e interdisciplinario, es decir, cognitivo, afectivo, físico y, sobre todo, social; desempeños que suponen

múltiples ventajas en la adquisición de confianza y seguridad para desenvolverse en distintos ámbitos.

7. Recomendar la posibilidad de dar continuidad a esta investigación en dos direcciones:
 - a) Con estos mismos estudiantes, en la medida de lo posible, cuando arriben al cuarto grado, para valorar la influencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en los nuevos resultados que se alcancen y compararlos con los anteriores.
 - b) Con estudiantes de otros grados, incluidos los de la enseñanza media, para examinar la evolución en años o niveles clave.
8. Sugerir el desarrollo de talleres de disponibilidad léxica para supervisores nacionales y regionales, directores de escuelas y maestros de grados iniciales, con los siguientes objetivos:
 - Capacitar a supervisores nacionales, regionales, directores de escuelas y maestros de grado de los niveles iniciales, en el tema de la disponibilidad léxica, como estrategia para identificar las palabras que conocen sus estudiantes y considerarlas en la enseñanza de la lectoescritura.
 - Analizar los conceptos de disponibilidad léxica, los estudios realizados y su aplicación y usos en los primeros grados de escolaridad.
 - Promover el uso de la herramienta *LexPro*, para el análisis de los resultados en los estudios de disponibilidad léxica.
 - Capacitar, mediante un manual, a los funcionarios del Ministerio de Educación, especialmente de la Dirección Nacional de Educación Básica General, la Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa y de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente, sobre la metodología para la aplicación y usos del Instrumento de Disponibilidad Léxica en Panamá (*DISLEXPAN_1º*), dirigida a escolares de grados iniciales, como diagnóstico y alternativa para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los primeros grados de enseñanza.

**PROPUESTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE
CAPACIDADES**

***METODOLOGÍA PARA LA APLICACIÓN Y USOS DE LA
DISPONIBILIDAD LÉXICA EN PANAMÁ, COMO
DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVA PARA MEJORAR LOS
APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES EN LOS
PRIMEROS GRADOS DE ENSEÑANZA***

Tesis: Disponibilidad léxica en escolares de 1.^{er} grado: estudio comparativo en una muestra de centros educativos oficiales urbanos y rurales de la ciudad de Panamá.

Título del taller o seminario/ seminario-taller: Metodología para la aplicación y usos de la disponibilidad léxica en Panamá, como diagnóstico y alternativa para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los primeros grados de enseñanza.

Línea de investigación: Lexicología.

Beneficiarios

- **Institución:** Ministerio de Educación
 - **Fase 1:** Capacitación a los funcionarios de las Direcciones Nacionales del Ministerio de Educación.
 - **Fase 2:** Capacitación a directores, supervisores, docentes de 1.^{er} grado y padres de familia.

Responsable o responsables: Prof. Boric R. Cedeño M.

1. PRESENTACIÓN

El taller *Metodología para la aplicación y usos de la disponibilidad léxica en Panamá, como diagnóstico y alternativa para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los primeros grados de enseñanza* se sugiere, con la finalidad capacitar a supervisores nacionales, regionales, directores de centros educativos y maestros de grado para que conozcan en qué consiste la disponibilidad léxica, los estudios que existen y los beneficios que estos ofrecen en los primeros grados de escolaridad.

Esta iniciativa surge como resultado de la investigación *Disponibilidad léxica en escolares de 1.^{er} grado: estudio comparativo en una muestra de centros educativos oficiales urbanos y rurales de la ciudad de Panamá*, realizada a finales del segundo

trimestre, del año lectivo 2023, cuyos datos cualitativos y cuantitativos determinaron que es de suma importancia que los docentes de los grados iniciales (1º, 2º y 3º) puedan utilizar esta práctica como diagnóstico para iniciar el proceso de lectoescritura.

Los docentes que participen de este taller tendrán la oportunidad de conocer las generalidades y beneficios que brindan los estudios de disponibilidad léxica en el fortalecimiento de las competencias comunicativas y lingüísticas de los escolares.

2. JUSTIFICACIÓN

La política educativa tiene como finalidad el mejoramiento de la calidad de la educación con equidad, para que los beneficios alcancen a toda la población. Por tratarse de una tarea fundamental para el desarrollo integral de la nación, cobra especial interés el proceso de perfeccionamiento y actualización continua del personal docente, directivo y de supervisión, que es el responsable de las transformaciones educativas propuestas a nivel de las aulas y centros educativos del país.

Aprender es adquirir, analizar y comprender la información del exterior y aplicarla a la propia existencia. Cuando aprendemos, debemos intentar olvidar los preconceptos y asumir una nueva conducta. El aprendizaje nos obliga a cambiar el comportamiento y a reflejar los nuevos conocimientos en las experiencias presentes y futuras; es decir, que para aprender se necesitan tres actos imprescindibles: *observar, estudiar y practicar*.

Para Piaget, entre los dos y siete años de edad, aproximadamente, los infantes se encuentran en la etapa preoperatoria; su pensamiento es simbólico, es decir, comienzan a generar ideas y solucionar problemas a través de las representaciones mentales que se demuestran en el lenguaje, el juego simbólico y la imitación diferida; en este proceso se le asigna un significado a un símbolo. El símbolo más usado es la palabra hablada o escrita. (Chaves, 2002, p. 10).

Por esta y otras razones, los niños adquieren, desde sus años preescolares, una serie de conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de su interacción con una comunidad lingüística y letrada (Arredondo y Espinoza, 2003, citados en Guevara y otros, 2008, p. 42).

En este sentido, los escolares evolucionan hacia los conocimientos de los adultos mediante su participación en actividades significativas de lectura y escritura, así como a través de la expresión oral, especialmente en las etapas iniciales de sus aprendizajes. Su proceso de alfabetización incluye hablar, escuchar, leer y escribir; por ello, el desarrollo del lenguaje es un factor de suma importancia para lograr el acceso a la lengua escrita. El hogar y la escuela preescolar, a través de experiencias interactivas lingüísticas orales y escritas, son los encargados de prepararlos para alcanzar la alfabetización en su educación formal, de allí la importancia de estos dos escenarios.

Los estudios realizados en este nivel reconocen que enseñar a leer y escribir es una de las funciones básicas que justifican el ser mismo de la escuela, en virtud de que esta enseñanza es instrumental para el aprendizaje y generación de otros conocimientos. El vocabulario, como elemento inherente a toda manifestación comunicativa, es el instrumento base sobre el que se elabora la lengua.

En el contexto panameño, la Ley 47 Orgánica de Educación, de 1946, establece en su Artículo 68, que la educación primaria favorecerá y dirigirá el desarrollo integral del educando; continuará orientando la formación de su personalidad; acrecentar sus experiencias sociales, espirituales, emocionales e intelectuales dentro del ambiente que lo rodea y capacitarlo, en la medida de su madurez, para desempeñarse positivamente en la vida y proseguir estudios con creatividad y capacidad reflexiva. (Ministerio de Educación, 2004, p. 34).

Los reportes en el área educativa indican que, al llegar a la escuela primaria, los niños presentan grandes diferencias individuales en cuanto a su grado de interés y conocimiento sobre la lectura y la escritura. El desarrollo de la alfabetización puede verse afectado por variables como diferencias lingüísticas, carencia de conocimientos previos y otros factores individuales, familiares y escolares que se relacionan con las dificultades de los niños para desarrollar la alfabetización (Guevara y otros, 2008, p.42).

Por los motivos antes expuestos, surge la iniciativa de presentar la propuesta de capacitación *Metodología para la aplicación y usos de la disponibilidad léxica en Panamá, como diagnóstico y alternativa para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los primeros grados de enseñanza*. El conocimiento de las generalidades sobre este tema, su

aplicación y usos brindará los siguientes beneficios:

- 1- Fortalecer las capacidades de supervisores nacionales, regionales, directores de escuelas y docentes que imparten los niveles iniciales de escolaridad; en torno al tema de la disponibilidad léxica, su aplicación y beneficios para el proceso de lectoescritura.
- 2- Hacer un diagnóstico inicial del léxico de los estudiantes en los grados iniciales (1°, 2° y 3°), como parte de todo proceso educativo.
- 3- Conocer las palabras que manejan los estudiantes en su expresión oral y escrita, en los 10 centros de interés abordados: *Las partes del cuerpo, La ropa, La casa, Los alimentos y bebidas, La escuela, La ciudad, El pueblo, Los medios de transporte, Los animales y Los juegos y distracciones.*
- 4- Tomar este léxico como punto de partida para sus presentes y futuros aprendizajes, es decir, *“el aprendizaje actual y futuro debe estar basado, no en lo que debe saber el estudiante, sino en lo que ya sabe”*.
- 5- Seleccionar los términos más comunes entre los estudiantes para iniciar, fortalecer y evaluar el proceso de lectoescritura de los estudiantes en los grados iniciales de escolaridad (1°, 2° y 3°).
- 6- Aplicar los tres niveles de repertorios léxicos que propone esta metodología: inicial, intermedio y avanzado, no solo en las clases de Español, si no en todas las asignaturas.
- 7- Utilizar estrategias dinámicas para la obtención de información relacionada con el léxico de los estudiantes, en esta etapa inicial.
- 8- Detectar fortalezas y debilidades en el lenguaje de los estudiantes en los grados iniciales de escolaridad.
- 9- Diagnosticar estudiantes que presenten algún tipo de inteligencia especial y que no hayan sido diagnosticados.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

- 3.1.1. Capacitar a supervisores nacionales, regionales, directores de escuelas y maestros de grado de los niveles iniciales, en el tema de la disponibilidad léxica, como estrategia para conocer las palabras que conocen sus estudiantes y basar la enseñanza de la lectoescritura en ellas.

3.2. Objetivos específicos

- 3.2.1.1. Definir los conceptos de disponibilidad léxica, los estudios realizados y su aplicación y usos en los primeros grados de escolaridad.
- 3.2.1.2. Promover el uso de la herramienta *LexPro*, para el análisis de los resultados en los estudios de disponibilidad léxica.
- 3.2.1.3. Capacitar, mediante un manual, a los funcionarios del Ministerio de Educación, especialmente de la Dirección Nacional de Educación Básica General, la Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa y de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente, sobre la metodología para la aplicación y usos del *Instrumento de Disponibilidad Léxica en Panamá (DISLEXPA_1º)*, dirigida a escolares de grados iniciales, como diagnóstico y alternativa para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los primeros grados de enseñanza.

4. CONTENIDO DEL TALLER

TEMÁTICAS	ACTIVIDADES/RECURSOS	PRODUCTOS
1- La disponibilidad léxica: fundamentos teóricos, orígenes, estudios y beneficios.	• Dinámicas de inicio, desarrollo y cierre de las clases. • Revisión bibliográfica. • Trabajo individual y colaborativo. • Asignaciones a distancia.	• Talleres colaborativos. • Uso de organizadores gráficos para el resumen de la información. • Estrategia SQA (Lo que sé, Lo que quiero saber y Lo que aprendí). • Portafolio físico o digital con las actividades que realizan para la enseñanza de la lectoescritura, basadas en la disponibilidad léxica.
2- Estudios de disponibilidad léxica en primer grado: bases para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.	• Lectura de artículos sobre estudios de disponibilidad léxica en los primeros grados de escolaridad, en los últimos años. • Exposiciones dialogadas. • Debates y plenarias.	• Cuadros comparativos sobre las semejanzas y diferencias entre los estudios de disponibilidad léxica de los últimos años. • Ensayo sobre la situación actual de su grupo de estudiantes y de qué manera se beneficiarían con estudios en el tema de la disponibilidad léxica.
3- Aplicación y usos del instrumento DISLEXP_A_1º y la herramienta LexPro : diagnóstico curricular e	• Revisión del instrumento DISLEXP_A_1º. • Observación del uso de la herramienta LexPro.	• Talleres individuales y colaborativos.

inicio de investigaciones docentes.	• Revisión y análisis de datos obtenidos en estudios nacionales e internacionales sobre disponibilidad léxica en niveles iniciales.	• Propuesta para la aplicación del instrumento <i>DISLEXP</i><i>A_1°</i>, en sus salones de clases.
-------------------------------------	---	---

5. METODOLOGÍA

El desarrollo de esta capacitación se estructura en una modalidad semipresencial, de acuerdo con las siguientes fases, que se verificarán de manera alternada en una semana de 40 horas de trabajo, según los requerimientos de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional del Ministerio de Educación.

- **Fase presencial**

Comprende el espacio de 25 horas de trabajo intensivo en el aula, con la participación del grupo y el facilitador (a). Durante este período habrá diferentes actividades como grupos de discusión, exposición dialógica, debates y talleres individuales y grupales.

- **Fase a distancia**

Consiste en 15 horas de trabajo en los cuales los participantes, en jornada contraria, organizarán diferentes experiencias de estudio, reflexión y producción de programas didácticos, a partir del ***Módulo de autoaprendizaje: Metodología para la aplicación y usos de la disponibilidad léxica en Panamá, como diagnóstico y alternativa para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los primeros grados de enseñanza***, y mediante la resolución de las actividades y guías de trabajos asignadas. En esta fase, los participantes trabajarán, de manera autónoma (autoaprendizaje) o grupal (coaprendizaje), sin la presencia del facilitador en lugares libremente escogidos.

6. EVALUACIÓN

El desarrollo de los temas expuestos en esta capacitación será valorado mediante estrategias para la evaluación diagnóstica, al inicio de cada temática, mediante preguntas, comentarios y diferentes actividades para establecer niveles previos de conocimiento y experiencias. También se asignarán consignas de tipo formativas, para reconocer avances y aplicar correctivos; así como la autoevaluación de sus destrezas.

Para la obtención de la evaluación sumativa o final, el participante deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- Asistencia a las sesiones presenciales y a distancia.
- Desarrollo de las asignaciones contenidas en el módulo.
- Elaboración de una propuesta para el uso y aplicación de la disponibilidad léxica en sus aulas de clases.
- Entrega del instrumento de autoevaluación sobre la valoración de su desempeño durante el tiempo estipulado para la capacitación. Este instrumento de autoevaluación cumplirá los siguientes objetivos:
 - 1- Conocer el dominio que todo docente tiene sobre la disponibilidad léxica, su definición, estudios, aplicación y beneficios.
 - 2- Analizar las fortalezas y debilidades relacionadas con el proceso de aplicación de los estudios de disponibilidad léxica en el aula de clases.
 - 3- Fortalecer las áreas que requieren mayor reforzamiento, mediante capacitaciones futuras.

7. BIBLIOGRAFÍA PARA LOS TALLERES

- Bargetto F., M. y Riffo O., B. (2019). El reconocimiento de palabras y el acceso léxico: revisión de modelos y pruebas experimentales. *Boletín de Filología*, 1. Universidad La Concepción, Chile. p.p. 341-361.
- Bartol H., J.A. (2006). La disponibilidad léxica. *Revista Español de Lingüística*. Vol. 36, p.p. 379 - 396.

- Bartol H., J.A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Eds.) *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla*, p.p. 85-107. Zaragoza.
- Borrego N., J. (2004). Algunas preguntas en relación con el concepto de léxico disponible, en Prado Aragonés, J. y Galloso Camacho, M. V. (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*. Huelva: Universidad, p.p. 59-69.
- Cedeño M., B. R. (2024). *Disponibilidad léxica en escolares de 1.º grado: estudio comparativo en una muestra de centros educativos oficiales urbanos y rurales de la ciudad de Panamá*. [Tesis de Maestría en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español, Universidad de Panamá].
- Chaves, A. (2002). Los procesos iniciales de lectoescritura en el nivel de educación inicial. Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense. 23 págs.
- Gómez-Devís, M.^a B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, p.p.165-183.
- Gómez-Devís, M.^a B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. xxv, p.p.169–181
- Gómez-Devís, M.^a B., Cepeda Guerra, M., Herranz-Llácer, C. V. (2023). Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del lexicon en las etapas iniciales de adquisición, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, p.p. 215-227.
- Guevara, Y. y otros. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato social bajo. México, *Perfiles educativos*. 30(121). p.p. 41-62.
- Hernández M., N.; Tomé C., C; López García, M. y Bartol Hernández, J.A. (2023). *Manual de LexPro*. 20 págs.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, E. (2020). *Desarrollo del caudal léxico en educación infantil: propuesta de intervención*. [Trabajo de fin de grado, Facultad de Educación, Universidad de Almería], 59 págs.
- Agudo, M. (2014). *Estudio de disponibilidad léxica en escolares de noveno grado del colegio Mariano Prados Araúz del distrito de Natá, en la provincia de Coclé. 2013*. [Tesis de Maestría en Lengua Española y Literatura para el Nivel Superior. Universidad de Panamá], 161 págs.
- Aitchison, I. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell, 1995.
- Alvar Ezquerro, M. (2004). Evocación y sucesos del tesoro léxico de las hablas andaluzas». En Ahumada Lara, I. (ed.): *Lexicografía regional del español*. Jaén, Universidad de Jaén, p.p. 37-55.
- Álvarez, A. (2001). Culturas, desarrollo humano y escuelas. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y educación*, 13, p.p. 9-20.
- Ávila, M. (2010). Estadística y lingüística de corpus: implicaciones pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje del léxico. *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*. Número 32, p.p. 163-175.
- Ávila Muñoz, A. M. y Villena Ponsoda, J. A. (2010). *Variación social del léxico* disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis. Málaga: Sarriá.
- Ávila Muñoz, A. (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 (1), p.p. 31- 43.
- Archila Puac, J. L. (2022). Neurociencias del lenguaje y su influencia en el desarrollo cognitivo. *Revista Académica CUNZAC*, 5(2), p.p. 73–80.
- Bargetto F., M. y Riffó O., B. (2019). El reconocimiento de palabras y el acceso léxico: revisión de modelos y pruebas experimentales. *Boletín de Filología*, 1. Universidad La Concepción, Chile, p.p. 341-361.
- Bartol H., J.A. (2006). La disponibilidad léxica. *Revista Español de Lingüística*. Vol. 36, p.p. 379 - 396.

- Bartol H., J.A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Eds.) *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla*, p.p. 85-107. Zaragoza.
- Bartol Hernández, J. A. (2020). Léxico disponible de España: La ropa. En F. Gimeno Menéndez (ed.), *Lengua, sociedad y cultura: Estudios dedicados a Alberto Carcedo González* (p.p. 41-59). Servicio de Publicaciones. Versión disponible en: [José Antonio Bartol Hernández - Universidad de Salamanca \(usal.es\)](http://www.usal.es/~usalweb/joseantonio_bartol_hernandez/)
- Borrego N., J. (2004). Algunas preguntas en relación con el concepto de léxico disponible, en Prado Aragonés, J. y Galloso Camacho, M. V. (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*. Huelva: Universidad, p.p. 59-69.
- Borrego Nieto, J., Bartol Hernández, J. A., Fernández Juncal, C., y Hernández Muñoz, N. (2014). Dispolex. Investigación léxica. Recuperado de <http://www.dispolex.com>
- Butrón, G. (1991). *Nuevos índices de disponibilidad léxica*. En López Morales, H. (ed.). *La enseñanza del español como lengua materna: actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna*. Ed. de la Universidad de Puerto Rico, p.p.79-112.
- Cabrera, J., González, I. y Pacheco, C. (2017). Incidencia de la variable “sexo” en la disponibilidad léxica de estudiantes preuniversitarios en Pinar del Río, Cuba. *Íkala*, 22(2), p.p. 237-253.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado Bode, S., y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: Reforma Educativa en el Aula. USAID.
- Carpio López, R. (2019). Disponibilidad léxica en los centros de Valladolid, A Coruña y Cádiz.
- Cepeda Guerra, M.; Granada Azcárraga, M y Pomes Correa, M. (2013). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística N°*, p.p. 181-206.

- Chaves, A. (2002). Los procesos iniciales de lectoescritura en el nivel de educación inicial. Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, 23 págs.
- Chávez Velázquez, S.; Macías-Gil, E.; Velázquez Ortiz, V. y Vélez Díaz, D. (2017). La expresión oral en el niño preescolar. *Revista Xikua*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 15 págs.
- Cheikh-Khamis, F. (2013). Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE. [Tesis de Maestría, en Ciencia del lenguaje y Lingüística hispánica], 98 págs.
- Clark, E.V. (1973). ¿What's in a word? On the child's acquisition of semantics in the first language. [¿Qué hay en una palabra? Sobre la adquisición de la semántica por parte del niño en la primera lengua]. En T.E. Moore (ed.) *Cognitive development and the acquisition of language*. [Desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje]. New York, Academy Press.
- Coleman, L. y P. Kay (1981). Prototype Semantics: the english verb lie. [Semántica de prototipos: el verbo inglés mentir]. *Language*, 57, 1, p.p.26-44.
- Corchón, E. (2005). La Escuela en el medio rural: modelos organizativos. Barcelona: Da Vinci Continental.
- Dalurzo, M. J. y González, L. (2003). Rendimiento académico y vocabulario. *Lingüística en el Aula* 6. Argentina, Córdoba: Ed. Comunicarte, p.p. 01-105.
- Dalurzo, M. J. y González, L. (2010). Disponibilidad léxica en Córdoba, Argentina.
- Dehaene, S. (2014). El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Buenos Aires: Siglo 21 Editores.
- Dehaene, S. (2015). Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula. - 1ª ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Delicia, D. (2010). Talleres de Lenguaje: Lectura y Escritura. En Viramonte de Ávalos, M. (ed.). Salud y aprendizajes lingüísticos: complejidades en la enseñanza de la lengua. Argentina, Córdoba: Ed. Comunicarte, p.p. 135-178.
- Denies, C. (1989). *El juego como estrategia metodológica*, en Didáctica del nivel inicial o preescolar. El Ateneo, Buenos Aires.
- De la Maya, G. (2015). El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO. [Tesis doctoral. Badajoz: Universidad de Extremadura].
- De la Maya, G., y Mora, I. (2019). Estudio del conocimiento léxico en FLE de estudiantes españoles de Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), p.p. 527-543.
- De la Maya, G., y López-Pérez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo*, 32, p.p.359-390.
- De la Maya, G., y López-Pérez, M. (2021). Hábitos lectores y competencia léxica de futuros profesores de inglés en Educación Primaria. *Educação & Formação*, 6(1), 1-21.
- Díaz P., A. (2019). Disponibilidad léxica en escolares de octavo básico de Mulchén. Un Estudio de caso. [Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación]. Los Ángeles, 88 págs.
- Dispolex (2011). Proyecto Prehispánico de Léxico Disponible. ¿Qué es el Proyecto panhispánico? Recuperado de <http://www.dispolex.com/info/el-proyectopanhispanico>
- Dispolex. (2018). Recuperado de <http://www.dispolex.com/>
- Echeverría, Max, Herrera, M., Moreno, P. y Pradenas, F. (1987). Disponibilidad léxica en Educación Media. En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 25, p.p. 55-115. Universidad de Concepción, Chile.
- Echeverría, M. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

- Echeverría, M. y Valencia, A. (1999). Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos. Santiago de Chile: Ed. Universidad de Chile - Universidad de Concepción.
- Echeverría, M., Vargas, R., Urzúa, P y R. Ferreira (2008). DispoGrafo: Una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), p.p. 81-91.
- Enguita Utrilla, J. M^a. (2016). Norma urbana y norma rural en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses. Universidad de Zaragoza. p.p. 75-101.
- Ferreira C., Salcedo L., Pedro y del Valle L., María. (2014). Estudio de disponibilidad léxica en el ámbito de las matemáticas. *Estudios filológicos* 54, p.p. 69-84.
- Galindo-Lozano, D. P., y Doria-Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 10 (1), p.p. 163-176.
- Gardner, H. (2013). Frequently asked questions—Multiple intelligences and related educational topics. [Preguntas frecuentes: inteligencias múltiples y temas educativos relacionados] 24 págs.
- Gómez-Devís, M^a. B. (2003). La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones. [Tesis doctoral. Universidad de Valencia], 570 págs.
- Gómez-Devís, M.^a B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, p.p.165-183.
- Gómez-Devís, M^a. B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. xxv, p.p.169–181
- Gómez-Devís, M.^a B., Cepeda Guerra, M., Herranz-Llácer, C. V. (2023). Léxico

disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del lexicon en las etapas iniciales de adquisici3n, *C3rculo de Lingüística Aplicada a la Comunicaci3n*, 96, p.p. 215-227.

González Jaimes, E.; Hernández Prieto, M^a. L. y Márquez Zea, J. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicaci3n del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Revista Contaduría y Administraci3n* 58 (2), p.p. 261-278

González Martínez, A. y Orellana, P. (2000). Cotejo de los léxicos disponibles de Cádiz y Zamora. *Documentos de Español Actual (DEA)* 2, p.p. 139-160.

Guevara, Y. y otros. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato social bajo. México, *Perfiles educativos*. 30(121), p.p. 41-62.

Gougenheim, G., Michéa R., Rivence P. y Sauvegot A. (1964) *L'élaboration du français fondamental (I degré)*. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. (El desarrollo del francés fundamental (I grado). Estudio sobre el establecimiento de un vocabulario y una gramática básica. París: Didier.

Halpern, D. F. (1992). *Sex differences in cognitive abilities* (2nd ed.). [Diferencias de sexo en las capacidades cognitivas]. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hernández M., N. (2006). Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos. Ediciones Universidad de Salamanca. 1^a edici3n, págs. 969.

Hernández M., N. y López G., M. (2014). Análisis de las relaciones semánticas a través de una tarea de libre asociaci3n en español con mapas auto-organizados. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(2), p.p.189-212.

Hernández M., N. y Tomé C., C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: Bases cognitivas. Palabras Vocabulario Léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía, p.p.99-122.

- Hernández M., N.; Tomé C., C; López García, M. y Bartol Hernández, J.A.
(2023). *Manual de LexPro*. 20 págs.
- Herranz-Llácer, C. V. (2018). El nivel socioeconómico y el léxico disponible de futuros docentes de educación infantil y educación primaria. *E-AESLA. REVISTA DIGITAL*, 4, p.p. 294-304.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017). La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: aplicación en un contexto universitario sinohablante, *SinoELE 16* (septiembre), p.p. 43-63.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017). La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén].
- Hidalgo Gallardo, M. (2019) Fuentes y factores que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE. Monografías ASELE 23, ASELE.
- Hidalgo Gallardo y Anna Rufat Sánchez. (2022). Selección del vocabulario meta en español: propuesta metodológica basada en la triangulación de fuentes léxicas. *ONOMÁZEIN 58* (diciembre de 2022). p.p. 121-147.
- Igoa, J. M. (2009). El procesamiento del léxico. En E. de Miguel, ed. *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, p.p. 405-435.
- Igoa, J.M. (2022). Las tareas conductuales en la investigación sobre el procesamiento del lenguaje. *Estudios de Lingüística del Español*, 45. p.p. 133-158.
- Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes, Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en web:
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

- Janowsky, J. S. (1989). Sexual dimorphism in the human brain: dispelling the myths. [Dimorfismo sexual en el cerebro humano: disipando los mitos]. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, p.p. 255-263.
- Jiménez, E. (2010). El factor género en el proceso de adquisición de lenguas: revisión crítica de los estudios interdisciplinarios. *Lingüística en la red*.
- Jiménez Calderón, F. y Rufat, A. (2019). Estudio de léxico disponible para la selección de vocabulario meta del español en enseñanza universitaria. En Rosabel Roig-Vila (ed.): *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, Barcelona: Octaedro, p.p. 234-251.
- Jiménez Berrio, Felipe (2016). La disponibilidad léxica en escolares de primaria y secundaria obligatoria: Revisión historiográfica. *Diálogos entre la lengua y la literatura*, p.p.143-159.
- Lamus de Rodríguez, T. M., (2015). Aproximaciones teóricas sobre la disponibilidad léxica de los estudiantes venezolanos de secundaria general. *Atenas*, 1(29), p.p.18-34.
- Levelt, Willem; Roelofs, A.; Meyer, A. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences* [Una teoría del acceso léxico en la producción del habla. Ciencias del comportamiento y del cerebro]. p.p. 1-38.
- Ley 74, Orgánica de Educación de Panamá. (1946). Panamá, República de Panamá.
- López González, A. (2010). La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica. *Redele*. vol. 18.
- López González, A. (2014). La estructura interna del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los preuniversitarios polacos, *Studia Romanica Posnaniensia*, 41/1, p.p. 45–61.
- López Morales, H. (1973). Disponibilidad léxica de los escolares de San Juan. Ms. 1999. *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.

- López Morales, H. (1984): Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros del español. Madrid: Playor.
- López Morales, H. (1986). La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español. (2.^a ed). Madrid: Playor.
- López Morales, H. 1989. Sociolingüística. Madrid: Gredas.
- López Morales., H. (1993). En torno al aprendizaje del léxico. Bases Psicolingüística de la planificación curricular, en Actas del III Congreso Nacional de ASELE. Málaga: Universidad de Málaga, Ministerio de Educación y Ciencia y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y Unicaja, p.p. 9-22.
- López Morales, H. (1996). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. Boletín de Filología de la Universidad de Chile. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, N° 35, p.p. 245-259.
- López Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- López Morales, H. y García Marcos, F. (1995). Disponibilidad léxica en Andalucía. Proyecto de investigación. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)* 3, p.p. 65-76.
- López Rivero, E. (2008). Estudio de disponibilidad léxica en 43 alumnos de *ELE*. Universidad Antonio de Nebrija: Departamento de Lenguas Aplicadas.
- Manjón-Cabeza, A. (2010). Aproximación a la organización semántica del léxico sobre juegos y diversiones. *Elua*, 24, p.p. 199-224.
- Manni V. J.O. (2022). La disponibilidad léxica en tres centros de interés en una escuela vulnerable en Santiago de Chile. *Nueva Revista del Pacífico* 2022, N° 76, p.p. 111-136.
- McClelland, J. L. y J. L. Elman. (1986). The TRACE model of speech perception, *Cognitive Psychology* 18. p.p.1-86.
- Marconi, D. (2000). *La competencia léxica*. Madrid: Antonio machado libros.

- Márquez, A. y otros. (2018). Libro Aprendamos Todos a Leer, Primer grado, Cuaderno del docente, Unidades 1, 2, 3 y 4.
- Martínez Martín, J. y García Pérez, E. (2004) Diccionario frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Medellín García, A. (2011). Disponibilidad léxica de niños de 1º de primaria y la estructuración de sus redes léxicas”, en López et al., La enseñanza del español y las variaciones metodológicas. Mérida: Edere y Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Medrano, S. (2014). Escuela rural y urbana, ¿algo más que kilómetros? Universidad La Rioja. Trabajo de fin de grado. 56 p.
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage, en Les langues modernes (Palabras frecuentes y palabras disponibles. Un nuevo aspecto de las estadísticas de idiomas, en los idiomas modernos), p.p. 338-344.
- Ministerio de Educación de Panamá (2006) Texto Único de la Ley 47 Orgánica de Educación de 1946. Centro de Impresión Educativa. 127 p.
- Ministerio de Educación de Panamá (2014). Programa de Preescolar- 5 años.
- Ministerio de Educación de Panamá (2014). Programa de Primer grado.
- Ministerio de Educación de Panamá (2020). Derechos Fundamentales de Aprendizaje (DFA), primer grado.
- Moreno Ortiz, Antonio. (2000). Diseño e implementación. *Estudios de lingüística del español*, [en línea], Vol. 9.
- Muñoz Hernández, I. y Rodríguez Muñoz, F. (2009). *De la disponibilidad a la didáctica léxica*. Tejuelo. Universidad de Almería: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. N° 4, 8-18.
- Murillo., M. (1993) Disponibilidad léxica en los preescolares: estudios de cinco campos semánticos. Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica. XVII (2), p.p. 117-127.

- Murillo, M y Sánchez, V. (1993). Campos semánticos y disponibilidad léxica en los preescolares. *Revista Educación* 17 (2), p.p. 15-25.
- Murillo R., M. (1994). Comidas y bebidas: estudio de disponibilidad léxica en preescolares. *Káñina*, Revista de Artes y Letras, Universidad de Costa Rica. Vol. XVIII (2), p.p.117-133.
- Murillo., M. (1999). Crecimiento de la disponibilidad léxica: niños de preescolar y primer ciclo de la educación básica costarricense. *Revista de Filología y Lingüística*.
- Murillo, M. (2012). La evaluación del vocabulario en la educación preescolar: El TEVOPREESC. *Káñina*, *Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*. XXXVI. p.p. 151-162.
- Orellana-García, P., y Melo-Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), p.p. 113- 128.
- 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, p.p.84-94.
- Pacheco Carpio, R.; Cabrera Albert, J. y González López, I. (2017). Incidencia de la variable “sexo” en la disponibilidad léxica de estudiantes de preuniversitario en Pinar del Río, Cuba. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), p.p. 237-253.
- Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 25(2), p.p. 187-203.
- Palapanidi. K. y Agustín Llach, M. P. (2017). Análisis comparativo de la disponibilidad léxica de aprendientes griegos de español como lengua extranjera con la de estudiantes nativos. En: Pandís Pavlakis, Efthimia; Haralambos Symeonidis, Slobodan Pajovic; Dimitrios Drosos, Paul Chandler; Anthí Papageorgíou, Victoria Kritikou (eds.), *Estudios y*

- homenajes hispanoamericanos V. Madrid: Ediciones Clásicas, p.p. 297-306.
- Palapanidi, K. (2019). Manifestaciones de clusters y switches en el léxico disponible de aprendices griegos de ELE en diferentes niveles lingüísticos. *RedELE*, 28.
- Palapanidi, K. (2019). La disponibilidad léxica como instrumento de evaluación léxica de aprendices griegos de ELE. *Verba hispánica XXVII*. p.p. 47-71.
- Paredes García, F. (2006). Aportes de la disponibilidad léxica a la psicolingüística: una aproximación desde el léxico del color. *Lingüística*, 18, p.p.19-55.
- Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11 (6), p.p. 78-100.
- Paredes García, F. (2015). Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *Linred XIII*, p.p. 1-32.
- Prado Aragonés, J. y Galloso Camacho, M^a V. (2008). Léxico disponible de Huelva: Nivel 6o de educación primaria. Universidad de Huelva.
- Pérez Durán, M. A., (2019). Un estudio sobre los macrocentros de interés (McI). Una aportación teórica para los estudios actuales de disponibilidad léxica. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 6(1), p.p. 1-42.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. Primera edición. Pearson educación, México.
- Quintanilla Espinoza, A y Salcedo, P. (2019). Estudio del Léxico Especializado en Inglés Como Lengua Extranjera en Estudiantes de Pregrado. *Formación Universitaria*, vol.12, núm. 4, 2019, pp. 73-84.
- Quintanilla Espinoza, A. y Kloss, S. (2020). Efecto de la variable género en la disponibilidad léxica de estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Revista Educación las Américas*, Vol.10, núm.2, pp. 216-230.

- Quintanilla Espinoza, A.; Kloss Medina, S. (2023). La disponibilidad léxica de estudiantes y académicos de pedagogía en inglés de una universidad regional. *Nueva Revista del Pacífico* 2023, N° 78, p.p. 192-213.
- Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2023). Recuperado de: [Actualización 2023 Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario \(rae.es\)](#)
- Real Academia Española. (2023). La enseñanza de la lengua y la literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español. Versión en línea: [Real Academia Española - Informe sobre la educación.pdf \(rae.es\)](#)
- Reguera, A. (2008). Metodología de la investigación lingüística: prácticas de escritura. Argentina, Córdoba: Ed. Brujas.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rojo, G. (2021). *Introducción a la lingüística del corpus*. Recuperado de: [Introducción a la lingüística de corpus en español | Guillermo Rojo - Academia.edu](#)
- Salcedo Lagos, P., y del Valle Leo, M. (2013). Disponibilidad léxica-matemática en estudiantes de enseñanza media de Concepción, Chile. *Atenas*, 1(21), p.p. 1-16.
- Samper Padilla, J. A. y Samper Hernández, M. (2006). Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, p.p.5-95.
- Samper P., J. A.; Hernández C., C. y Samper H., M. (2019). Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, p.p. 139-163.
- Samper Padilla, J. A. (2021). Disponibilidad léxica y sociolingüística. En M. Serrano Zapata & M. de los Á. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 173-206). Tirant lo Blanch.

- Sánchez-Saus Laserna, M. (2011). Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Santos Díaz, I. C., y Juárez Calvillo, M. (2022). El concepto de educación del futuro profesorado desde la disponibilidad léxica según su formación académica. *Tejuelo*, 35.3, p.p. 263-298.
- Santos Palmou, X. (2017). Métodos de selección léxica aplicados a la enseñanza. el vocabulario fundamental del español. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Serfati, M. (2016). La disponibilidad léxica de estudiantes marroquíes de nivel universitario: resultados generales. *Philologica Canariensia*, 22, p.p. 105-116.
- Serfati, M. (2022). Comparación intralingüística de la disponibilidad léxica de español como lengua extranjera en Marruecos (niveles de enseñanza media y universitaria). *Forma y Función*, 35(1).
- Tasende Mañá, B. y García Aretio, L (2014). Bases, mediaciones y futuro de la Educación a distancia en la sociedad digital. Madrid: Síntesis. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), p.p. 233-234.
- Tomé Cornejo, C. (2015). Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Tomé Cornejo, C. y Recio, Á. (2022). De la disponibilidad léxica a la disponibilidad gramatical. Desarrollos metodológicos y aplicación didáctica. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35.
- Urzúa, P. Sáez, K y Echeverría, M. (2006). Disponibilidad Léxica Matemática. Análisis Cuantitativo y Cualitativo.
- Urzúa, P., Sáez, K. y Echeverría, M. (2006). Disponibilidad Léxica Matemática. Análisis Cuantitativo y Cualitativo. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y*

Aplicada. Concepción (Chile), 44 (2), p.p. 59-76.

Urzúa, P.C. (2018). Disponibilidad léxica en adultas mayores de la ciudad de Concepción: estudio descriptivo. [Tesis Doctoral. Universidad de Concepción, Concepción].

Valencia, A. (1997). Disponibilidad léxica. Muestreo y estadísticos. Onomázein. Universidad de Chile. p.p. 197-226.

Valencia, A. y Echeverría, M. (1999). Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos. Santiago de Chile y Concepción: Universidad de Chile y Universidad de Concepción.

Vega Castro, G. (2006). Estrategias metodológicas para el enriquecimiento léxico en estudiantes de tercer ciclo de la Educación General Básica. Universidad de Costa Rica. *Vol. 30*, n. 001, p.p. 173-185.

Viramonte de Ávalos, D. M. (2010). Una experiencia de investigación multidisciplinar y sus potenciales aportes a la realidad en el aula en las áreas de la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.

Wilkins, D.A. (1972). *Lingüística en la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge: Prensa MFT.

Wolf, M. (2008). Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura. Barcelona: A & M GRÁFIC, S. L.

ANEXOS

Anexo 1. Aprendizaje fundamental de Español 2, 1º

Área	Comunicación oral y escrita – Estructura de la lengua
Grado	Primero
Meta de aprendizaje	Lee, escribe y sigue un proceso intencional, secuencial y consistente; en el que se evidencia el dominio de la conciencia fonológica y el principio alfabético.
APRENDIZAJE FUNDAMENTAL	
2. Reconoce las convenciones del sistema alfabético y el texto impreso.	
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	
- Identifica la direccionalidad del texto escrito (de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha). - Identifica, en un libro, sus partes principales: portada, contraportada, título, y autor. - Diferencia las letras de las palabras, los dibujos, los números y otros símbolos gráficos. - Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto. - Reconoce que las palabras habladas tienen una representación escrita, mediante secuencias específicas de letras. - Reconoce todas las letras del alfabeto y sus sonidos. - Diferencia las letras mayúsculas de las letras minúsculas y su uso en la oración.	
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SUGERIDAS	
- Señala con el dedo que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. - Da vuelta a las páginas, y empieza por la página de la portada hacia el final. - Discrimina números, de letras e imágenes en una serie de tarjetas impresas. - Muestra con el dedo qué es una letra y qué es una palabra. Ej: Sonido /m/: letra eme Palabra: mesa - Asocia imágenes con palabras escritas. - Mayúsculas y minúsculas en la oración: Mi mamá se llama Ana. Pedro es mi mejor amigo. Voy con Camila al mercado.	



Anexo 2. Aprendizaje fundamental de Español 3, 1º

Área	Comunicación oral y escrita – Estructura de la lengua
Grado	Primero
Meta de aprendizaje	Lee, escribe y sigue un proceso intencional, secuencial y consistente; en el que se evidencia el dominio de la conciencia fonológica y el principio alfabético.
APRENDIZAJE FUNDAMENTAL	
3. Diferencia y manipula los sonidos que componen las palabras.	
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	
- Reconoce todos los fonemas y su correspondencia con las letras respectivas. - Reconoce el sonido inicial de las palabras. - Identifica las sílabas de una palabra. - Diferencia palabras que riman de aquellas que no. - Reconoce que las oraciones se componen de palabras separadas. - Escribe letras, palabras y oraciones sencillas. - Escribe su propio nombre.	
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SUGERIDAS	
- Produce el sonido de cada letra y digrafo del alfabeto. Por ejemplo. Sonido /t/: digrafo: rr - Diferencia el sonido inicial de una serie de palabras similares: cama, dama, fama, gama, lama, llama, nana, rana. - Crea palabras a partir de la sustitución de fonemas: casa – masa-pasa. - Une y separa sílabas: Teléfono: Te-lé – fo – no, telé-fo-no. - Palabras que riman: botón ratón conejo espejo. - Oración: El gigante era gordo y fuerte. - Reconoce la cantidad de palabras en una oración: El gigante era gordo y fuerte. 1 2 3 4 5 6 palabras 1 oración de 6 palabras - Oración sencilla: Mi perro Nano come frutas. - Nombre: Elias Sánchez	



Anexo 3. Aprendizaje fundamental de Español 4, 1º

Área	Lectura y Escritura - Estructura de la lengua
Grado	Primero
Meta de aprendizaje	Aplica habilidades específicas de lectura, para facilitar la comprensión de textos.
APRENDIZAJE FUNDAMENTAL	
4. Aplica diversas estrategias para asegurar la comprensión de textos narrativos escuchados o leídos.	
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	
- Hace predicciones sobre lo que sucederá en un texto, y usa los paratextos verbales. - Formula y responde preguntas sobre los textos leídos en clase. - Hace comparaciones para establecer diferencias y semejanzas entre narraciones y personajes. - Identifica los elementos de un cuento: escenario, personajes y eventos centrales. - Narra un cuento, leído en voz alta con anterioridad en clase, y sigue la secuencia de eventos. - Describe, oralmente, un personaje de un cuento.	
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SUGERIDAS	
Narraciones sugeridas: - cuentos de hadas. - canciones de cuna. - cuentos tradicionales de diferentes culturas. El lobo y las 7 cabritas El lobo era grande, peludo con dientes afilados y patas negras. El lobo se echó harina en las patas para parecer una cabrita. El lobo era astuto y logró engañar a las 7 cabritas.  - Usa elementos paratextuales (ilustraciones, título, portada) para comprender mejor el texto. - Preguntas y respuestas que evidencian referencias sobre el texto. - Usa comparativos y superlativos de desigualdad. (No se deben enseñar como contenido gramatical sino para establecer comparaciones): Máximo/menos + adjetivo, sustantivo o adverbio + que Camilo es más estudioso que Germán. Comparativos y superlativos irregulares: bueno /mejor /lo más /lo peor /lo peor /lo peor	

Anexo 4. Aprendizaje fundamental de Español 5, 1º

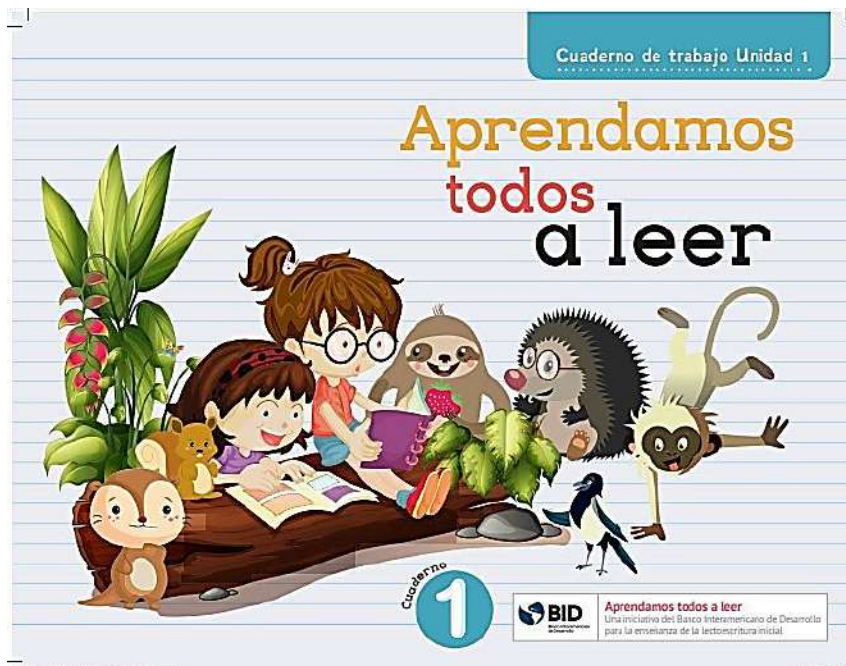
Área	Lectura - Escritura y Estructura de la lengua
Grado	Primero
Meta de aprendizaje	Aplica habilidades para la comprensión de textos.
APRENDIZAJE FUNDAMENTAL	
5. Aplica diversas estrategias para asegurar la comprensión de textos expositivos escuchados o leídos.	
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	
- Identifica el tema y los datos más importantes de un texto expositivo. - Recurre a los títulos e ilustraciones para hacer o confirmar predicciones. - Segue las instrucciones contenidas en dibujos o gráficos. - Identifica el significado de señales y símbolos de uso cotidiano.	
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SUGERIDAS	
- Lectura en voz alta de un texto informativo o expositivo corto y cumplimiento de los siguientes propósitos: - Hacer la secuencia de ideas en la lectura de carácter informativo. - Elaborar organizadores gráficos en los que se exponen las ideas principales. - Establecer conexiones con los gráficos y tablas que soportan el texto escrito. - Verificar comprensión y conexiones con los gráficos complementarios y los conocimientos previos. - Construir un resumen del texto con ideas aportadas por todos los estudiantes (Actividad guiada por el docente). - Lectura e interpretación de señales de tránsito (áreas urbanas) y de señales de alerta en empaques o productos del hogar. - Lectura de instrucciones para elaborar un artefacto. 	

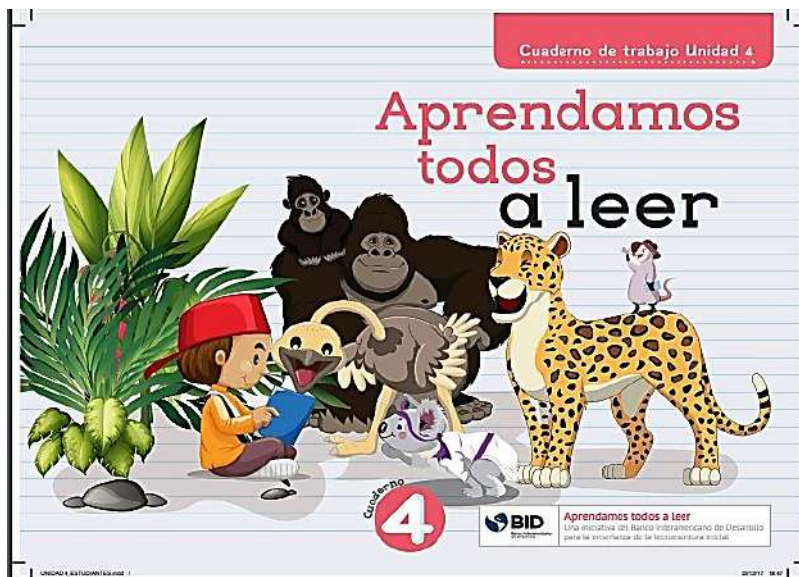
Anexo 5. Aprendizaje fundamental de Español 6, 1º

Área	Lectura – Escritura y Estructura de la lengua
Grado	Primero
Meta de aprendizaje	Emplea vocabulario específico de las demás disciplinas, para construir nuevos conocimientos.
APRENDIZAJE FUNDAMENTAL	
6. Adquiere vocabulario nuevo y lo usa en textos orales y escritos.	
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	
• Ordena alfabéticamente una serie de palabras por su primera o segunda letra. • Distingue palabras que denotan acción de aquellas que nombran personas, animales y cosas (verbos y sustantivos). • Reconoce palabras compuestas de uso cotidiano. • Clasifica objetos en diversas categorías: color, textura, forma, especie.	
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SUGERIDAS	
• Juegos de reconocimientos y sustitución de palabras para ver el cambio de significado y sentido de la oración. Por ejemplo: El sustantivo y el verbo: El gato salta del árbol. o Gato: animal; sustantivo o Salta: acción; verbo o Árbol: cosa; sustantivo • Juegos de reconocimiento y creación de palabras. o Abrelatas: abre + latas o Sacapuntas: saca + puntas o Cortauñas: corta + uñas • En un organizador gráfico, el estudiante clasifica las imágenes de frutas y verduras bajo dichos títulos. frutas verduras	

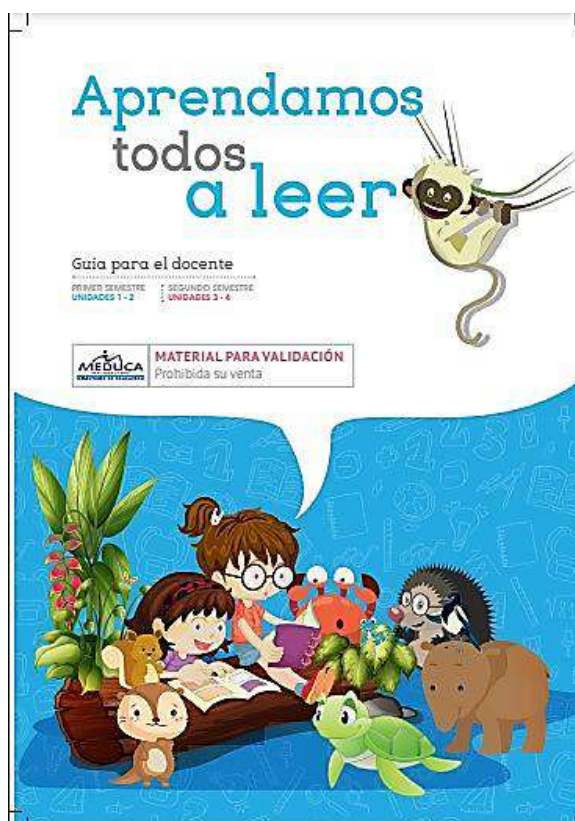


Anexo 6. Portadas de los Cuadernos del estudiante, primer grado (uno por unidad)





Anexo 7. Portada de la Guía del docente con experiencias de aprendizaje



Anexo 8. Libro de lecturas para los estudiantes (2023)



Anexo 9. Composedor de palabras o cartel de bolsillo



Anexo 10. Contenidos de la Unidad 3. Libro Aprendamos Todos a Leer, 1º

UNIDAD 3

TABLA DE CONTENIDO

	Fonema /b/ Letra V v	176	
	Fonema /v/ Dígrafo Ll ll	184	
	Fonema /y/ Letra Y y	192	
	Letra H h	201	
	Fonema /ch/ Dígrafo Ch ch	210	
	Fonema /t/ Letra R r. Sonido suave	218	
	Fonema /t/ Letra R r. Sonido fuerte	227	
	Fonema /g/ Letra G g	239	
	Dígrafo gu Silabas que gu	247	
	Evaluación unidad 3	253	

**Disponibilidad léxica en escolares de 1^{er} grado:
estudio comparativo en una muestra de centros educativos
oficiales urbanos y rurales de la ciudad de Panamá**

DispexPa1

Por: Boric R. Cedeño M.

Completa el estudiante:

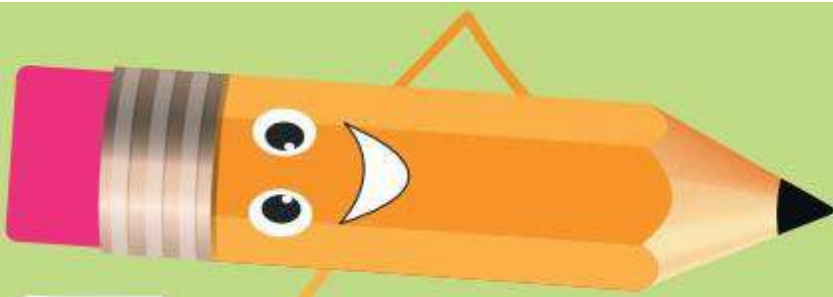
Nombre: _____ Grado: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Fecha: _____

Completa el maestro(a):

Código del centro educativo: _____ Código del estudiante: _____

Registro: _____



Anexo 12. Listas de cotejo para el juicio de expertos

Instrumento con imágenes

Instrumento sin imágenes

Criterios	Cumplimiento	
	SÍ	NO
1. El instrumento presenta una portada con los datos necesarios para el registro de la información (Título, autor, espacio para los escolares, códigos; ente otros).		
2. Hay indicaciones claras, precisas y fáciles de entender para los estudiantes.		
3. Se ajusta al grado que cursan los escolares.		
4. Es cónsono con la edad y madurez de los estudiantes.		
5. Cuenta con un ejemplo que oriente la consigna para el caso.		
6. El ejemplo ilustra, claramente, la tarea que deben realizar los escolares.		
7. El tamaño de la letra permite la lectura de toda la información.		
8. Los nombres de los centros de interés se presentan de manera clara y legible.		
9. La cantidad de los centros de interés (10) son los apropiados para la edad y el grado.		
10. El lugar destinado para la escritura (nubes) es de fácil comprensión.		
11. La numeración sirve para que los escolares sigan el orden requerido.		
12. Las imágenes de cada centro de interés ilustran el tema.		
13. Podría haber sesgo en el registro (escrito) por la presencia de las imágenes. (Transcripción exacta de los elementos que observaron).		
14. Las ilustraciones pueden motivar a los escolares a recordar o a motivar sus respuestas.		
15. El tamaño de las ilustraciones es el adecuado para la edad y grado estudiado. (1.º grado).		
16. El tiempo destinado (3 minutos) será suficiente para que los escolares escriban el repertorio de palabras.		
17. La cantidad de palabras (10) puede ser la esperada para que los estudiantes escriban.		
18. El estilo horizontal del cuadernillo fue de fácil manejo.		
19. Toda la información valora el tema de género e inclusión.		
20. En general, el instrumento cumple con el objetivo planteado.		

Criterios	Cumplimiento	
	SÍ	NO
1. El instrumento presenta una portada con los datos necesarios para el registro de la información (Título, autor, espacio para los escolares, códigos; ente otros).		
2. Hay indicaciones claras, precisas y fáciles de entender para los estudiantes.		
3. Se ajusta al grado que cursan los escolares.		
4. Es cónsono con la edad y madurez de los estudiantes.		
5. Cuenta con un ejemplo que oriente la consigna para el caso.		
6. El ejemplo ilustra, claramente, la tarea que deben realizar los escolares.		
7. El tamaño de la letra permite la lectura de toda la información.		
8. Los nombres de los centros de interés se presentan de manera clara y legible.		
9. La cantidad de los centros de interés (10) son los apropiados para la edad y el grado.		
10. El lugar destinado para la escritura (nubes) es de fácil comprensión.		
11. La numeración sirve para que los escolares sigan el orden requerido.		
12. Los títulos de cada centro de interés ilustran el tema.		
13. Podría haber sesgo en el registro (escrito) por la presencia de los títulos.		
14. Los nombres de los centros de interés pueden motivar a los escolares a recordar sus respuestas.		
15. El tamaño de los nombres de cada eje es el adecuado para la edad y grado estudiado. (1.º grado).		
16. El tiempo destinado (3 minutos) es suficiente para que los escolares escriban el repertorio de palabras.		
17. La cantidad de palabras (10) que puedan ser escritas por los estudiantes es la esperada.		
18. El estilo horizontal del cuadernillo es de fácil manejo.		
19. Toda la información valora el tema de género e inclusión.		
20. En general, el instrumento cumple con el objetivo planteado.		

Anexo 13. Instrumento con imágenes (Validación)

2

1.

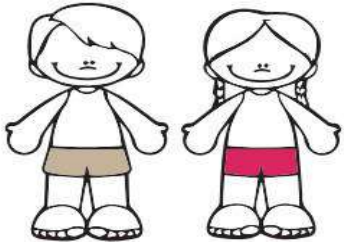
2.

3.

4.

5.

01. Las partes del cuerpo



6.

7.

8.

9.

10.



Anexo 14. Instrumento sin imágenes (Validación)

2

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

01. Las partes del cuerpo

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

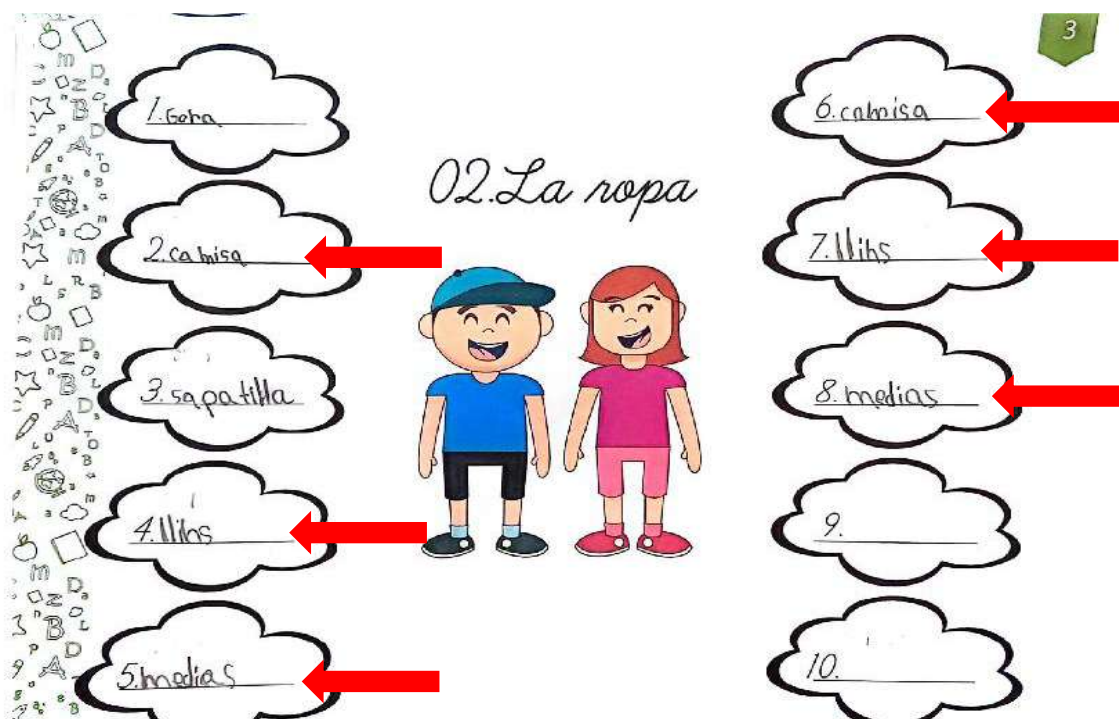
10. _____



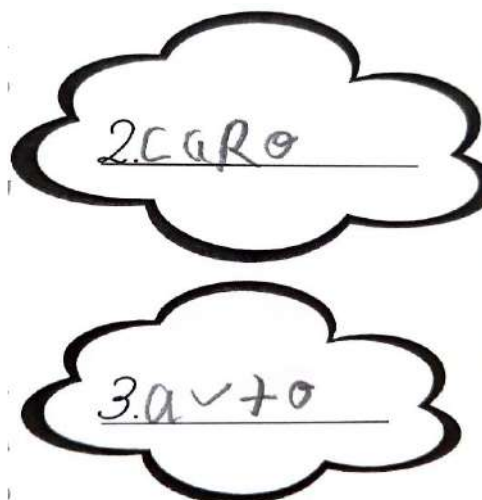
Anexo 15. Instrumento utilizado para la medición del tiempo



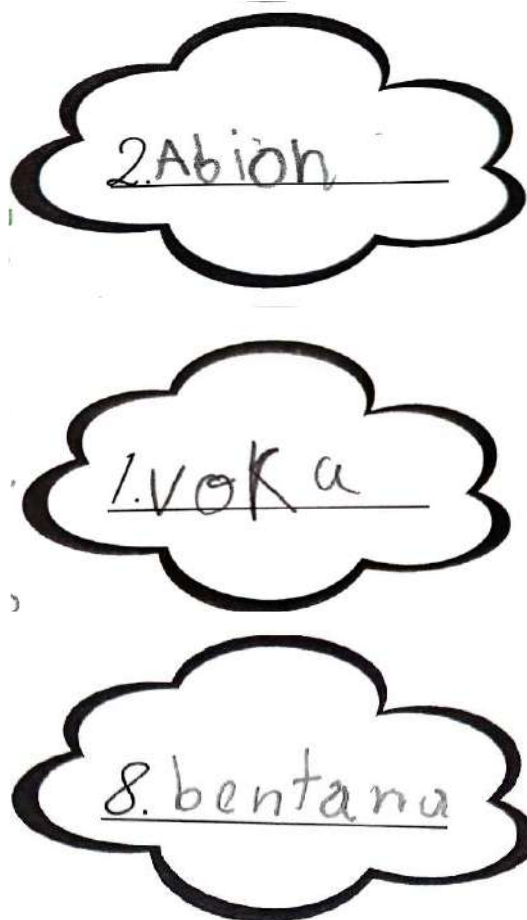
Anexo 16. Proceso de edición: Ejemplos de eliminación de palabras repetidas



Anexo 17. Proceso de edición: Ejemplos de depuración de los términos en un mismo listado



Anexo 18. Proceso de edición: Ejemplos de corrección ortográfica (grafemas)



Anexo 19. Proceso de edición: Ejemplos de corrección ortográfica (tildes)

4. Polisia

9. Sotano

10. atico

Anexo 20. Proceso de edición: Ejemplos de definición ortográfica

1. Pontolo

1. Tomato

1. coros

1. OLE

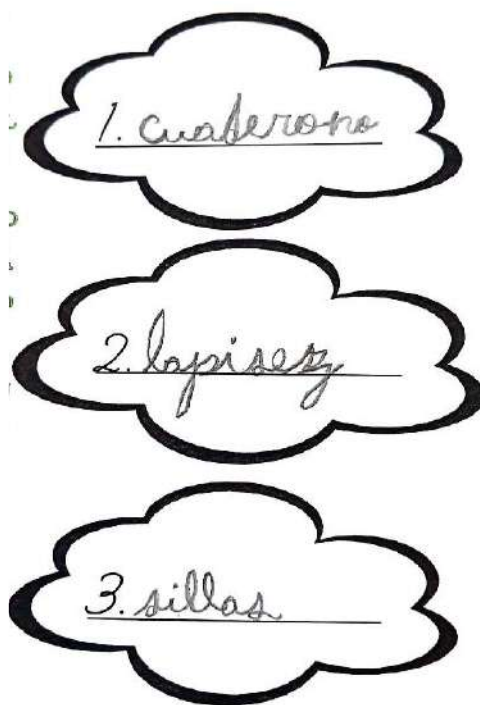
3. Sotatill

6. mota

Anexo 21. Proceso de edición: Ejemplos de digitación de todas las palabras en minúscula



Anexo 22. Proceso de edición: Ejemplos de anotación de sustantivos y adjetivos en número singular y plural



Anexo 23. Proceso de edición: Ejemplos de registro de los diminutivos en su forma primitiva

8. parajito

8. pajaritos

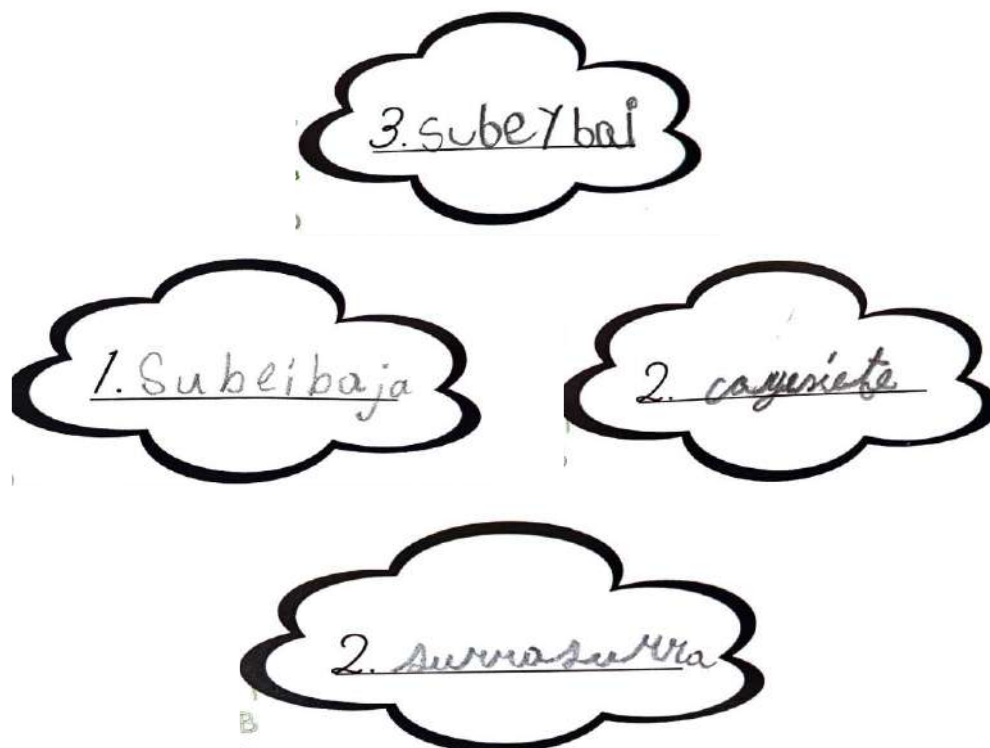
4. paritos

Anexo 24. Proceso de edición: Ejemplos de escritura de todas las formas verbales en infinitivo

2. guzar

3. guleg

Anexo 25. Proceso de edición: Ejemplos de digitación de las palabras compuestas separadas mediante barra



Anexo 26. Proceso de edición: Transcripción de imagen a texto



Anexo 27. Ejemplo de la transcripción de las respuestas a formato Excel

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
2	mano/s	ojo/s													
3	mano/s	pie/s	nariz	ojo/s											
4	oreja/s	pierna/s													
5	boca	mano/s	cabeza	cara	oreja/s										
6	mano/s	pie/s	oreja/s												
7	ojo/s														
8	ojo/s	barbilla													
9	pie/s	mano/s	cabello	boca	pierna/s										
10	ojo/s														
11	ojo/s	cabeza													
12	pierna/s	pie/s	mano/s	ojo/s	boca	rodilla/s									
13	mano/s	pie/s	nariz	ojo/s	cintura										
14	ojo/s														
15	tronco	cabello	codo	pierna/s	mano/s	pie/s	cabeza	rodilla/s	oreja/s	ojo/s					
16	pie/s	brazo/s	cabeza	tronco	cara	mano/s	dedo/s								
17	mano/s	oreja/s	ojo/s												
18	mano/s	cara	ojo/s	pecho	pie/s										
19	mano/s	brazo/s	pierna/s	ojo/s											
20	mano/s	oreja/s													
21	mano/s	pie/s													

... Las partes cuerpo La_ropa La_casa Los_alimentos_bebidas La_escuela La_ciudad El_pueblo Los_medios_transporte Los_animales Los_juegos_distracciones

Anexo 28. Plantilla modelo del Formato Excel proporcionada por la Herramienta LexPro

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	SEXO	CENTRO	ÁMBITO	NIVEL SOCIOCULTURAL												
2	HOMBRE	PÚBLICO	RURAL	BAJO												
3	MUJER	PRIVADO	URBANO	MEDIOBAJO												
4				MEDIOALTO												
5				ALTO												
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																

Informantes Variables Partes_cuerpo Ropa Animales

Anexo 29. Depuración final del archivo en Excel

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1															
2	suéter	pantalón	zapato/s												
3	pantalón	suéter													
4	pantalón	zapatilla/s	zapato/s												
5	camisa/s	pantalón	suéter	falda/s	sandalia/s										
6	camisa/s	zapatilla/s	pantalón												
7	falda/s														
8	gorra/s														
9	camisa/s	falda/s	zapatilla/s												
10	camisa/s														
11	camisa/s	gorra/s	pantalón	zapatilla/s											
12	vestido/s	pantalón	falda/s	zapato/s	gorra/s	zapatilla/s	tacones	correa/s							
13	pantalón	zapatilla/s	suéter												
14	camisa/s														
15	suéter	botón	zapato/s	calcetines	sombrero	lazo	correa/s	abrigo	pantalón	vestido/s					
16	suéter	pantalón	gorra/s	camisa/s	zapato/s	bincha/s	correa/s	media/s	abrigo	falda/s					
17	camisa/s	pantalón													
18	gorra/s	camisa/s	zapatilla/s	jeans	media/s										
19	camisa/s	pantalón	media/s	zapatilla/s											
20	pantalón	media/s													
	Informantes	Variables	Las_partes_cuerpo	La_ropa	La_casa	Los_alimentos_bebidas	La_escuela	La_ciudad	El_pueblo	Los_medios_transporte	Los_animales				

Registro escrito

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
2	gato/s	ardilla/s	gallina/s	iguana/s	ballena/s	vaca/s	loro/s	león	mosca/s						
3	ardilla/s	perro/s	gallina/s	caballo/s	pájaro/s	iguana/s	urraca/s	erizo							
4	gato/s	perro/s	iguana/s	caballo/s	pájaro/s	vaca/s	loro/s	urraca/s							
5	gato/s	perro/s	gallina/s	caballo/s	iguana/s	vaca/s	loro/s	erizo							
6	perro/s	gato/s	caballo/s	gallina/s	vaca/s	pájaro/s	iguana/s								
7	gato/s	ardilla/s	gallina/s	iguana/s	ballena/s	vaca/s	loro/s	león	mosca/s	erizo					
8	erizo	gato/s	gallina/s	caballo/s	mono/s	pájaro/s	vaca/s	mosca/s	loro/s	león					
9	iguana/s	gato/s	erizo	gallina/s	vaca/s	pájaro/s	mono/s	mosca/s							
10	gato/s	ardilla/s	gallina/s	iguana/s	ballena/s	vaca/s	loro/s	león							
11	perro/s	erizo	gallina/s	caballo/s	mono/s	pájaro/s	vaca/s	mosca/s							
12	ardilla/s	urraca/s	iguana/s	gallina/s	vaca/s	pájaro/s	mono/s	mosca/s	erizo						
13	perro/s	ballena/s	gallina/s	caballo/s	mono/s	pájaro/s	vaca/s	mosca/s							
14	erizo	perro/s	gallina/s	iguana/s	pájaro/s	vaca/s	loro/s	león							
15	iguana/s	ardilla/s	gallina/s	caballo/s	ballena/s	vaca/s	loro/s	urraca/s							
16	erizo	gato/s	ardilla/s	gallina/s	vaca/s	pájaro/s	urraca/s								
17	gato/s	ballena/s	gallina/s	caballo/s	pájaro/s	vaca/s	loro/s	león							
18	ardilla/s	perro/s	gallina/s	caballo/s	pájaro/s	iguana/s	loro/s	erizo							
19	gato/s	perro/s	iguana/s	caballo/s	pájaro/s	vaca/s	loro/s	erizo							
20	gato/s	perro/s	gallina/s	caballo/s	iguana/s	vaca/s	loro/s								
21	perro/s	gato/s	caballo/s	gallina/s	vaca/s	pájaro/s	iguana/s								
	...	Las_partes_cuerpo	La_ropa	La_casa	Los_alimentos_bebidas	La_escuela	La_ciudad	El_pueblo	Los_medios_transporte	Los_animales	Los_juegos_distracciones				

Registro oral

Anexo 30. Aplicación de la encuesta al CE_U_01



Anexo 31. Aplicación de la encuesta al CE_U_02



Anexo 32. Aplicación de la encuesta al CE_R_01



Anexo 33. Aplicación de la encuesta al CE_R_02



Anexo 34. Cuadernillo *DispexPa_1°* completo

**Disponibilidad léxica en escolares de 1^{er} grado:
estudio comparativo en una muestra de centros educativos
oficiales urbanos y rurales de la ciudad de Panamá**

DislexPa_1º

Por: Boric R. Cedeño M.

Completa el estudiante:

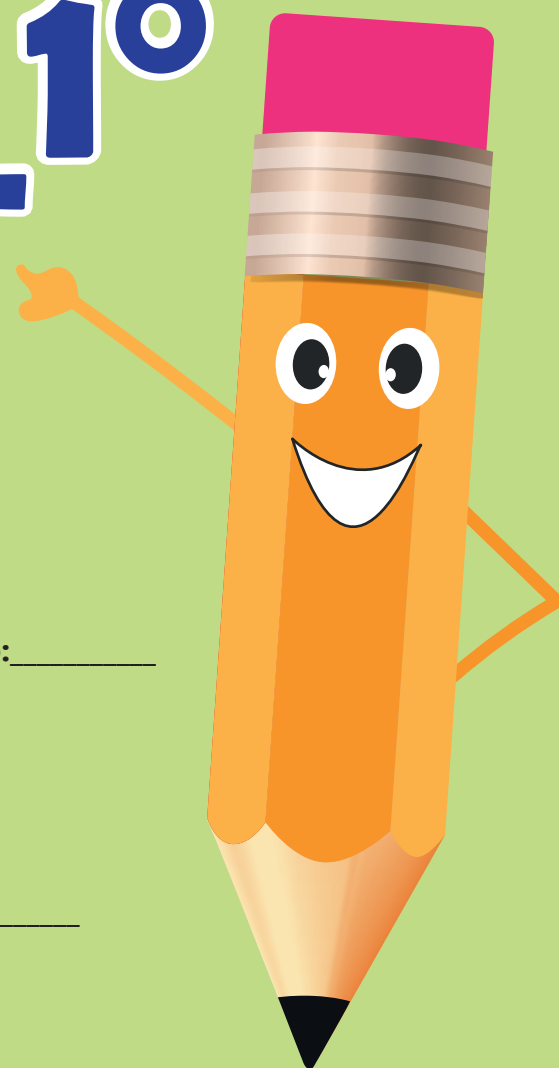
Nombre: _____ Grado: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Fecha: _____

Completa el maestro(a):

Código del centro educativo: _____ Código del estudiante: _____

Registro: _____



INDICACIONES:

Apreciado estudiante: te invitamos a participar en una divertida actividad. Primero, **ESCUCHA** las indicaciones del maestro(a); luego, **OBSERVA** la imagen que está en el centro de la página; **PIENSA** en todas las palabras que relaciones con ella y finalmente **EXPRESA ORALMENTE O ESCRIBE** las palabras que recuerdes del tema, sobre la línea, en cada nube. Tendrás un tiempo para decir o escribir todas las palabras que desees. Si tienes alguna duda, puedes preguntar al maestro(a) con confianza.

ESCUCHA	OBSERVA	PIENSA	EXPRESA ORALMENTE O ESCRIBE
			

Veamos el ejemplo:

1. rojo

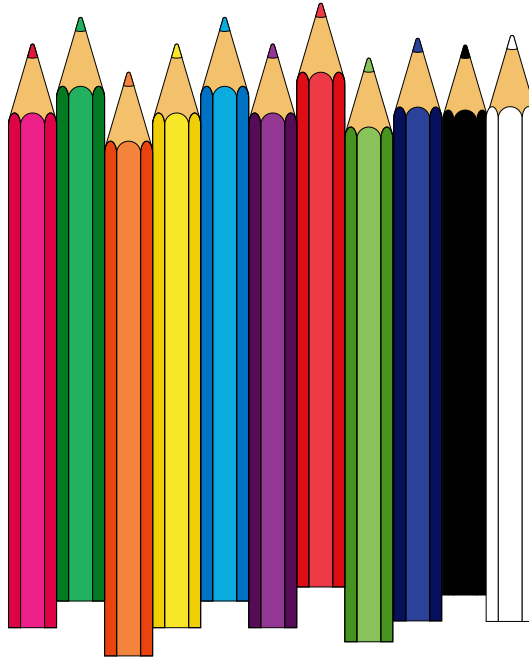
2. verde

3. blanco

4. azul

5. anaranjado

01. Los colores



6. amarillo

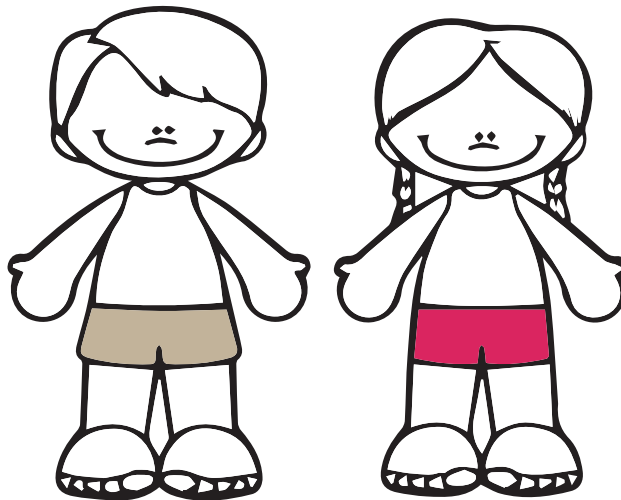
7. celeste

8. negro

9. rosado

10. morado

01. Las partes del cuerpo



1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

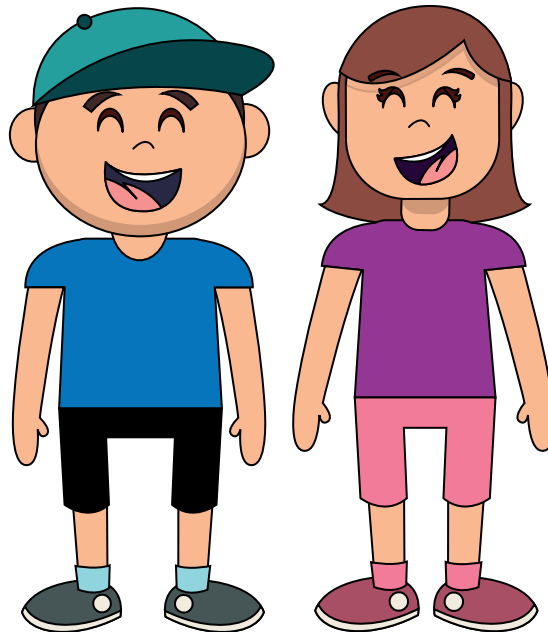
7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

02. La ropa



1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

03. La casa



6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

04. Los alimentos y bebidas

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

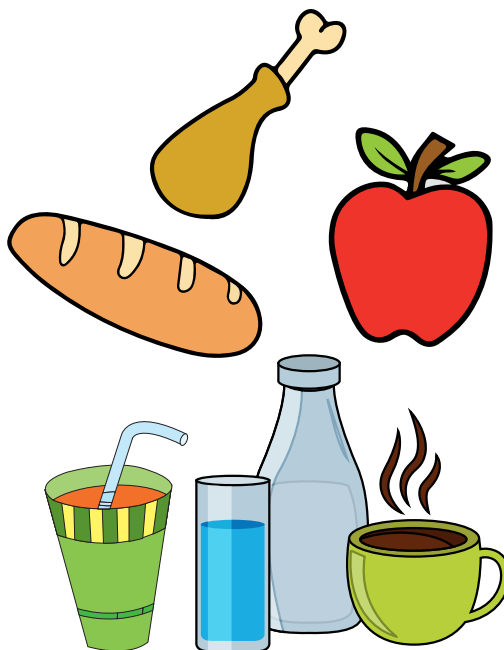
6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____



1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

05. La escuela



6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

06. La ciudad



6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

07. El campo



6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

08. Los medios de transporte



6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

09. Los animales

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

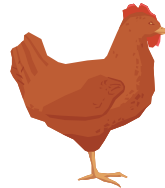
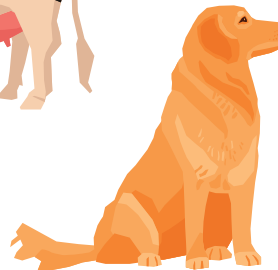
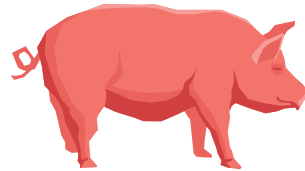
6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____



1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

10. Los juegos y distracciones



6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____