

Disponibilidad léxica en estudiantes de primer grado del nivel primario de escuelas oficiales en Guatemala

Irma Yolanda Paiz Contreras de Campos

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación de Guatemala
irmapaiz@gmail.com

RESUMEN: Este estudio toma como base el Índice de Disponibilidad Léxica -IDL- de los niños de primer grado del nivel primario, para así, determinar cuántas y cuáles palabras conocen; es de corte cuantitativo de tipo descriptivo -exploratorio. Se evaluó a 280 estudiantes con una prueba asociativa que consta de 10 centros de interés: la escuela, los animales, juegos y distracciones, la ciudad, los alimentos, la familia, partes del cuerpo, profesiones y oficios, la ropa y muebles de casa. Para calcular el IDL se utilizó el software *Dispogen II*, y el índice tiene un rango de 0.00 a 1.00 puntos. Los resultados evidencian que el IDL de los niños sujetos de estudio, en la mayoría de los centros de interés no supera el 0.50. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por área: urbana y rural, en los centros de interés animales, la familia, profesiones y oficios, partes del cuerpo y la ropa, y por sexo: hombre - mujer, en los centros de interés: juegos y distracciones, la ropa y muebles de casa. Los resultados de este estudio pueden ser utilizados por los docentes de primero primaria para conocer las áreas que se necesitan enriquecer en términos del vocabulario de sus estudiantes, para la elaboración de material didáctico, para evaluaciones y principalmente para desarrollar estrategias que contribuyan a facilitar el aprendizaje de la lectoescritura inicial, partiendo desde la base del vocabulario existente.

PALABRAS CLAVE: Vocabulario, índice de disponibilidad léxica, lectura inicial, comprensión lectora.

Lexical Availability in First Grade Elementary Level Students in Public Schools in Guatemala

ABSTRACT: This study aims to find the lexical availability index -LAI- of first grade students at the primary level, to determine how many and which particular words they knew. It is a quantitative study with an exploratory and descriptive focus. 280 students were evaluated with a word association test which focused on the following categories: school, animals, games and play, the city, food, family, body parts, professions and crafts, clothing, and home furniture. To calculate the LAI, the *Dispogen II* program was used, meeting the criteria requested to facilitate and ensure the validity of the analysis. The LAI is measured from 0.00 to 1.00. The results show that the LAI of the student in this study does not exceed 0.50 except for the center of interest: family. The LAI for children living in urban areas in the topics of: games and play, clothing and home furniture was significantly different compared to children from rural areas. The LAI was also statistically different by gender in these same topics. The results can be used by primary school teachers to enrich the vocabulary of students, for the preparation of didactic material, for evaluations and mainly to develop strategies that support the development of early literacy skills based on their existing vocabulary.

KEY WORDS: vocabulary, lexical availability index, initial reading, reading comprehension.

Introducción

La disponibilidad léxica es una fructífera línea de investigación dentro de la “léxico estadística”, que se originó en Francia en la década de los años 50 en el siglo pasado con el deseo de crear una “lengua base” para el francés, que recogiera aquellas partes del vocabulario y de la gramática más útiles para una mayor y más fácil expansión de esta lengua, principalmente entre los habitantes de los territorios que habían formado parte de la *Union Française* [Unión Francesa] y que mantenían el francés como lengua oficial (Sandu, 2012).

Su intencionalidad fue crear un manual de enseñanza de la lengua francesa, para la enseñanza del idioma como lengua extranjera. Michéa (1953) estableció la diferencia entre léxico frecuente y léxico disponible, entendiendo como léxico frecuente, las palabras de uso habitual, es decir que se usan frecuentemente, y como léxico disponible, aquellas palabras que se usan en una situación comunicativa específica y que se va actualizando conforme va desarrollándose la necesidad de comunicación sobre situaciones concretas (Frey Pereyra, 2007, p. 367).

En 1964 Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot publicaron el trabajo que ha sido considerado como el pionero en los estudios de disponibilidad léxica “L’elaboration du Français fondamental” [La elaboración del francés fundamental]. En 1973 el profesor López Morales inicia una serie de investigaciones; siendo su primera aportación el estudio sobre Disponibilidad Léxica en escolares de San Juan, en Puerto Rico. A partir de los años 90 surgieron varios estudios sobre disponibilidad léxica en español en diferentes provincias de España, en Puerto Rico, República Dominicana, México, Venezuela, Argentina y Chile, su denominador común fue el análisis de “la norma léxica en español, con base en el léxico disponible de estudiantes que todavía no inician su formación universitaria” (Matéus Ferro y Santiago Galvis, 2006)

En Centro América se conoce el estudio realizado por Marta Rojas, sobre Léxico Meta para la escuela costarricense, con el propósito de describir los procesos seguidos para la definición de un léxico meta por enseñar en cada año del primer y segundo ciclo de la Educación General Básica Costarricense (Rojas Porras, 2006) y en Guatemala se cuenta con la aportación realizada por la Dra. Raquel Montenegro al presentar su estudio sobre disponibilidad léxica en los estudiantes de tercero y sexto primaria de escuelas públicas del Departamento de Guatemala (Montenegro, 2010).

López (1993) citado por Rojas, Zambrano y Salcedo (2017) cuenta que los estudios de disponibilidad léxica se iniciaron como una iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) con el objeto de encontrar un vocabulario común básico de la lengua francesa para “facilitar el aprendizaje de dicha lengua a los habitantes no nativos de Francia”. La disponibilidad léxica “Es un valor mediante el cual es posible ordenar las palabras según la frecuencia y el orden de aparición -el grado de ‘inmediatez’-

con que los hablantes actualizan dichas palabras” (Callealta Barroso y Gallego Gallego, 2016, p.41).

El presente estudio tiene como finalidad responder a las siguientes preguntas ¿cuál es la disponibilidad léxica que poseen los niños de Guatemala al ingresar a primer grado del nivel primario?, así como ¿cuántas y cuáles palabras conocen en el idioma español?

El propósito del estudio consiste en generar evidencia respecto a los índices de disponibilidad léxica del alumnado guatemalteco para que los profesores puedan enriquecer el vocabulario de sus estudiantes tomando en cuenta que “las habilidades del lenguaje inicial han sido vinculadas a un posterior éxito en el aprendizaje de la lectura” (Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia, 2017, p.1). Lo que se pretende es conocer cuántas y cuáles palabras es capaz de usar el niño en determinados temas de comunicación.

Diversos estudios relacionan la disponibilidad léxica con el rendimiento escolar, tanto en matemática como en lectura, de esa cuenta, se sabe que existen relaciones positivas y significativas entre el número de palabras o léxico disponible con el rendimiento en matemática (Cerdeña, Salcedo, Pérez y Marín, 2017), o en la comprensión lectora, como la conclusión a la que llegó Oakhill (2003), quien reporta que el vocabulario se correlaciona significativamente con el desempeño en la comprensión de textos y que la variable léxica mostró capacidad de predecir el desarrollo futuro de los sujetos en lectura comprensiva (Riffo, Reyes, Novoa, y Castro, 2014).

La disponibilidad léxica no se refiere simplemente a la cantidad de palabras que se usan con mayor frecuencia, se trata más bien, de esas palabras que, sin ser usadas frecuentemente, están presentes para ser empleadas en el momento preciso en una situación comunicativa. Las palabras desconocidas constituyen un obstáculo para la comprensión tanto de forma oral como escrita, mientras que las palabras conocidas facilitan la comprensión y desarrollan la capacidad de comunicación del sujeto (Sandu, 2012)

Existen estudios que afirman que el vocabulario además de favorecer el aprendizaje incrementa la comprensión lectora. Cepeda Guerra, Granada-Azcárraga y Pómes-Correa (2014) admiten una relación directa entre los procesos asociados a la comprensión, la cantidad y calidad de palabras que un niño posee; Cerdeña, Salcedo, Pérez, y Marín (2017) lo confirman cuando dicen que la riqueza de vocabulario del niño se relaciona directamente con los procesos asociados a la comprensión y conocimiento del mundo que le rodea.

La lectura es una de las habilidades lingüísticas más importantes que el ser humano desarrolla a lo largo de su vida, se considera uno de los aprendizajes esenciales junto con la escritura y el pensamiento lógico matemático. En un estudio realizado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, 2009) se afirma que “Sin un alfabetismo elemental hay

pocas posibilidades de que el niño pueda escapar al ciclo intergeneracional de la pobreza”. (p. 1)

El proceso de lectura en términos cognitivos pone en juego aspectos de pensamiento y aspectos lingüísticos, tomando en cuenta que es a través de las palabras que el lector construye los significados de un texto; esto hace necesario la ampliación del vocabulario para promover una lectura comprensiva (Cepeda et al., 2016), considerando también, que la escasez de vocabulario puede dificultar la comprensión y propiciar a la vez, una incapacidad de expresión (Castellano-Risco, 2018).

En el desarrollo de vocabulario del niño influyen diferentes factores, en los que se conjuga lo aprendido a través de su entorno familiar, social y escolar, es un “dispositivo con el que el niño cuenta para acceder de mejor manera al lenguaje oral y escrito” (Cepeda Guerra et al., 2014, p.182).

La diversidad étnica, socioeconómica y lingüística hace que no todos los niños cuenten con la misma riqueza de vocabulario, por múltiples razones; una de ellas es que los niños de comunidades bilingües se encuentran expuestos al aprendizaje de dos idiomas al ingresar al sistema escolarizado; su idioma materno y el español, esto de alguna manera afecta su disponibilidad léxica en su segundo idioma. Los padres y el entorno en el cual los niños se desenvuelven también juegan un papel importante, puesto que depende del grado de estimulación que el niño reciba y de las oportunidades que tenga en su entorno para desarrollar su disponibilidad léxica; Tamis-LeMonda y Rodríguez, (2008) afirman que “la calidad y estilo del lenguaje que usan los padres al conversar con sus hijos es uno de los predictores más fuertes de la adquisición temprana del lenguaje” (p.3).

También se sabe que cuando el niño crece en un ambiente donde las oportunidades son limitadas¹, es probable que las posibilidades para desarrollar sus habilidades cognitivas, lingüísticas y emocionales también se vean afectadas, y esto lo ubica en desventaja cuando ingresa al sistema educativo (Cepeda Guerra et al., 2014).

La enseñanza de la lectura resulta ser un acto realmente complejo, de acuerdo con Perfetti (2010) citado por Riffo et al., (2014) afirma que se observa una estrecha interdependencia entre la decodificación, el vocabulario y la comprensión; además dice que la decodificación unida a la conciencia fonológica afecta el vocabulario, y el conocimiento del significado de las palabras, influye favorablemente en la comprensión de lo que se lee.

De acuerdo con lo que señala el Currículo Nacional Base -CNB- de Guatemala, “no basta con leer mecánicamente” también es importante que el niño desarrolle habilidades que le permitan comprender lo que lee, seleccionar, organizar, procesar y utilizar la información y, además, debe desarrollar la capacidad de comprensión de los mensajes que lee.

Dado que la lectura es el medio por el cual el niño recibe los conocimientos de manera formal, se considera de vital importancia la enseñanza de la lectura comprensiva. Diversos estudios afirman que los problemas en el aprendizaje de la lectura pueden llegar a convertirse en dificultades de aprendizaje que afectan considerablemente el desempeño escolar y llegar incluso a convertirse en una causa del fracaso escolar (Suarez Muñoz, Moreno Manso y Godoy Merino, 2010).

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), uno de los objetivos de desarrollo sostenible² va orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y establece que para el año 2030 debe asegurarse que todos los niños y niñas terminen la enseñanza primaria y secundaria de forma gratuita y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos (CEPAL, 2016).

En Guatemala, esto constituye un desafío para el sistema educativo, tomando en cuenta que su población se caracteriza por su diversidad cultural, étnica, lingüística, social y económica; diversidad que se observa diariamente en las aulas de algunos centros educativos del país, principalmente en las zonas del norte y occidente. De acuerdo con la caracterización sociolingüística y cultural de comunidades y escuelas del nivel pre primario y primario, realizada por la Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación (Digebi), existen centros educativos tipo C donde cohabitan comunidades indígenas con tendencia al monolingüismo en español y tipo D donde las comunidades son pluriétnicas y multilingües, en las que cohabitan varias culturas que hablan distintos idiomas (Digebi, 2015).

Aun cuando no se tuvo acceso a un informe escrito sobre la distribución de docentes bilingües en el país, en la experiencia de trabajo de campo ha sido posible observar que hay escuelas monolingües en español, atendiendo estudiantes cuyo idioma materno es un idioma nacional (Maya, Xinca o Garífuna), tal es el caso de una escuela de la región norte, identificada como monolingüe en español, que fue parte de la muestra de este estudio, en la que se atiende a buena parte de estudiantes cuyo idioma materno es Q'eqchi' y son atendidos por docentes cuyo idioma materno es el español.

¹ Oportunidades limitadas se refiere a niños que han crecido en un ambiente donde existen carencias económicas, en áreas muy rurales donde no hay acceso a servicios, niños con alguna discapacidad auditiva, visual o del habla, etc.

² Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Mundiales, son un llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad. Estos 17 Objetivos se basan en los logros de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Los estudios sobre disponibilidad léxica han sido de ayuda para la enseñanza - aprendizaje de primeras y segundas lenguas, sin embargo, también han sido útiles en el campo educativo, por lo que se considera importante contar con evidencias sobre cuántas y cuáles son las palabras disponibles que presentan los niños guatemaltecos en su etapa inicial al sistema escolarizado en el nivel primario. Los resultados de este estudio permitirán que los profesores a cargo de la enseñanza de la lectoescritura inicial puedan “predecir y/o condicionar el proceso lector, permitiéndole diseñar e implementar programas específicos orientados a mejorar las habilidades de lectura de sus estudiantes” (Figuerola Sepulveda y Gallego Ortega, 2018).

La lectura conlleva un proceso psicolingüístico, desde el momento que el lector construye un significado a partir de una representación lingüística que es codificada por un escritor y esa construcción de significado no es posible, si no se encuentra mediada por el vocabulario disponible, por lo que la ampliación de vocabulario resulta fundamental para una lectura comprensiva (Cepeda et al., 2016).

Como ya se mencionó, la familia es el principal medio donde el niño adquiere las habilidades lingüísticas para comunicarse. Pero, cuando este medio no provee el caudal léxico necesario, es importante que en el ambiente escolar se establezcan las medidas e intervenciones necesarias para superar las deficiencias que vienen del hogar, tomando en cuenta que desarrollar el léxico en su propia lengua no es simplemente incorporar listados de vocabulario sino comprender su significado desde su contexto lingüístico (Cepeda et al., 2016).

Es por eso por lo que la escuela y los profesores juegan un papel muy importante, dado que se debe crear un ambiente en el cual se abran espacios de comunicación con el niño y generar estrategias de aprendizaje que permitan reforzar y retroalimentar de forma inmediata la gramática y el vocabulario de forma intencionada en sesiones estructuradas (Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia, 2017), incluso debe ir más allá de una simple ampliación de vocabulario. Debe brindar al niño los instrumentos para entender y producir todo tipo de discurso (Rojas Porras, 2006).

La disponibilidad léxica del niño es un recurso con el cual se cuenta para acceder más fácilmente al lenguaje oral y escrito. Los estudios de disponibilidad léxica permiten establecer “el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación” (Montenegro, 2010, p.1). Es lo que el hablante tiene en mente de forma espontánea, que entra en juego si la situación comunicativa lo requiere (Serrano Zapata, 2014).

Los estudios de disponibilidad léxica además de permitir conocer cuánto y cuál es el léxico disponible de los estudiantes, puede aportar información acerca del caudal de vocabulario que poseen y si a partir de éstos, están o no capacitados para el aprendizaje de la lectura (Cepeda G et. al., 2016).

Para fines de esta investigación, el Índice de Disponibilidad Léxica (IDL) se obtiene dividiendo el promedio de respuestas por sujetos en cada centro de interés, entre el número de palabras diferentes tabuladas en este centro, es decir, calcula la coincidencia entre las respuestas de los informantes.

Métodos y materiales

Participantes

Se contó con la participación de 280 estudiantes comprendidos entre las edades de 6 a 9 años (n niños = 161 y n niñas = 119; n niños área rural = 157 y n niños área urbana = 123).

La muestra fue seleccionada de forma intencionada en cuatro regiones del país, cuidando ciertos criterios:

1. Niños del primer grado del nivel primario
2. Distribuidos por sexo y área: urbana y rural
3. Incluir al menos un establecimiento de las cuatro regiones del país: oriente, occidente, norte y sur.
4. Los establecimientos educativos están registrados como monolingües en español.

Materiales

Para la recolección de información, se utilizó una prueba de tipo asociativa que consta de dos partes: una primera sección que incluye nombre del establecimiento, lugar de ubicación, datos personales del estudiante: nombre, edad, sexo, área de procedencia, idioma materno e idioma en el que se comunica con sus padres. La segunda sección de la prueba incluye 10 centros de interés o campos semánticos, que fueron creados por Michéa en 1953 y por el Proyecto Panhispánica propuesto por López Morales con el propósito de construir diccionarios de disponibilidad léxica para la zona del mundo hispano (Cepeda Guerra et al., 2014).

Los centros de interés seleccionados para esta investigación fueron: 01. La escuela (muebles y materiales), 02. Animales, 03. Juegos y distracciones, 04. La ciudad, 05. Alimentos, 06. La familia, 07. Profesiones y oficios, 08. Partes del cuerpo, 09. La ropa y 010. Muebles de la casa.

Procedimiento

Se trata de un estudio cuantitativo de tipo descriptivo y exploratorio que busca aportar datos sobre el Índice de Disponibilidad Léxica, de estudiantes del primer grado del nivel primario, estableciendo la diferencia por sexo: hombres y mujeres y por área: rural y urbana. La aplicación de la prueba se llevó a cabo en los meses de abril y mayo del año 2014.

La Prueba de Disponibilidad Léxica fue aplicada de manera oral y de forma individual, no se utilizaron imágenes y tampoco otra clase de estímulos, de forma tal que las palabras producidas por cada uno de los niños fueron evocadas desde su léxico disponible, documentando las palabras producidas y contando cada una de estas.

Durante la aplicación se le solicitó a cada niño que en un minuto dijera todas las palabras posibles por cada uno de los centros de interés mencionados. Para asegurar la fidelidad de los datos se solicitó la autorización para el uso de una grabadora, asegurando la confidencialidad de la información.

Para obtener las respuestas de los estudiantes, se hizo una práctica con ellos: para asegurar que estaban entendiendo el ejercicio, se practicó con uno o más temas, por ejemplo: ¿qué viene a tu mente cuando te digo colores?, de acuerdo con el grado de dificultad que cada uno presentó para comprender lo que se le pedía, se agregó más temas. Luego se procedió a expresar el tema estímulo (escuela) o centro de interés y se le dio un minuto para que expusiera todas aquellas palabras relacionadas.

Es importante mencionar que, pese a que las escuelas seleccionadas estaban registradas como monolingües en español, dentro de los niños a quienes se aplicó la prueba en la región norte, se encontró que algunos de ellos no hablan el español, sin embargo; son atendidos por profesores monolingües en español, por lo que al responder a la prueba se evidenció que eran capaces de entender lo que se les solicitaba pero se les hacía más fácil responder en su idioma, la mayoría de ellos eran de origen Maya-Q'eqchi', esas palabras hubo que eliminarlas del listado debido a que el objetivo de esta prueba es conocer su disponibilidad léxica en idioma español³.

Después de aplicadas las pruebas, se procedió a realizar la transcripción literal de las palabras evocadas por cada uno de los niños sujetos de estudio, cuidando el código asignado a cada niño; en formato Excel se anotó por cada participante las siguientes variables: nombre, edad, sexo, área e idioma materno. En formato block de notas se anotaron todas las palabras que dijo cada niño, por cada uno de los centros de interés, de acuerdo con los requerimientos del programa y siguiendo las indicaciones requeridas para facilitar el análisis:

- Digitar todo en minúscula.
- Anotar en singular sustantivos y adjetivos.
- Remitir los diminutivos a la forma primitiva.
- Remitir todas las formas verbales al infinitivo, excepto gerundio y participio.
- Las palabras compuestas se digitaron unidas por guiones.

Para el análisis de los datos, se utilizó el programa computacional denominado *Dispogen II* descrito por Ferreira y Echeverría, (2010) de la siguiente forma:

Una aplicación creada en MatLab por Max Echeverría, Paula Urzúa e Israel Figueroa. Matlab es un programa que realiza cálculos sobre la base de matrices y está especializado en el análisis estadístico de datos multivariantes, como es el caso de la disponibilidad léxica. La ventaja de este software es que para calcular el IDL utiliza la última fórmula matemática elaborada en México y cuyos resultados muestran mayor grado de precisión que los entregados por anteriores fórmulas.

Dispogen II Calcula los índices de disponibilidad léxica a través de la fórmula de López-Chávez y Strassburger creada en 1987 (Salcedo, 2018).

Los índices considerados como los que más aportan a la determinación de la riqueza léxica de los sujetos en las últimas investigaciones realizadas son tres: el índice de cohesión (IC), el total de palabras diferentes (PD) y el promedio de respuestas (XR) (Urzúa, Sáez y Echeverría, 2006).

La fórmula de cálculo del IDL que usan tanto *Dispogen* como *Dispolex* (Salamanca) es la creada por López-Chávez y Strassburger en 1987, conocida también como la fórmula México. Se trata de una fórmula matemática que permite ponderar adecuadamente la frecuencia adquirida por una lexía con sus lugares de aparición en las listas (Ver figura 1).

$$D(P_j) = \sum_{i=1}^n e^{-2.3 \left(\frac{i-1}{n-1} \right)} * \frac{f_{ji}}{I_1}$$

Figura 1. Fórmula para el cálculo del Índice de Disponibilidad Léxica.

Fuente: López Chávez y Strassburger (1991.93) Citado por (Montenegro, 2010).

Nota: n = máxima posición alcanzada en el centro de interés en esta encuesta; i = número de posición en cuestión; j = índice de la palabra tratada; e = número natural (2.718181859045); f_{ji} = frecuencia absoluta de la palabra j en la posición i; I₁ = número de informantes que participaron en la encuesta, y D(P_j) = Disponibilidad de la palabra j.

³ Esta experiencia revela la importancia de pensar en una investigación que recoja información sobre la Disponibilidad Léxica de los niños en los idiomas mayas mayoritarios, dentro de ellos el Q'eqchi'.

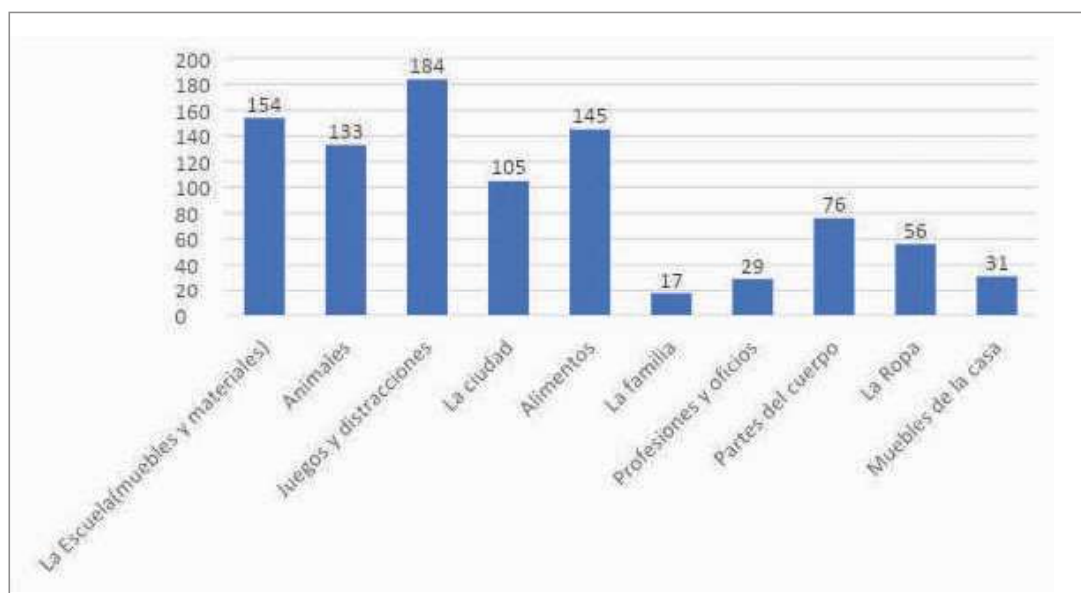
Resultados

Como se planteó en la introducción, este estudio pretende responder a las preguntas ¿cuál es la disponibilidad léxica que poseen los niños de Guatemala al ingresar a primer grado del nivel primario?, y ¿cuántas y cuáles palabras conocen en idioma español?, en los siguientes gráficos y tablas se presentan los datos recogidos en campo con relación a los vocablos evocados por los niños, en cada uno de los centros de interés que sirvieron como base en este estudio y, además se incluye el IDL que se reporta para cada uno de ellos de acuerdo con el análisis realizado utilizando el software *Dispogen II*.

Se presenta en la gráfica 1, la sumatoria de vocablos diferentes que evocan los niños por cada uno de los centros de interés;

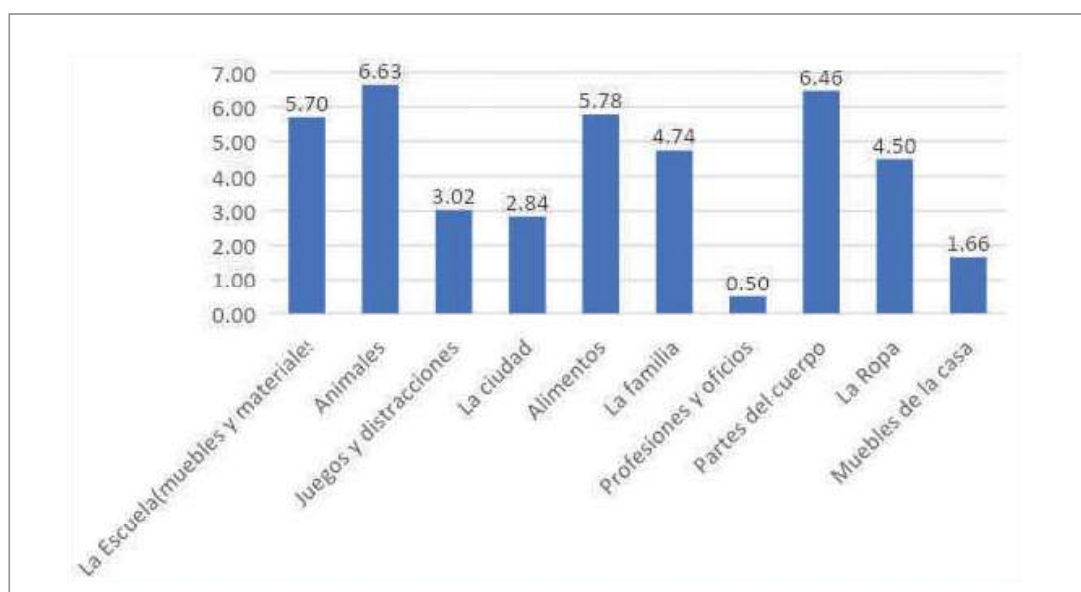
se puede observar un mejor desempeño en los centros de interés “juegos y distracciones”, “la escuela” y “alimentos” con 184, 154 y 145 palabras respectivamente, observándose un desempeño menor en los centros de interés “familia”, “profesiones y oficios”, y “muebles de la casa” con 17, 29 y 31 palabras respectivamente.

En la gráfica 2 se reporta el promedio de palabras por estudiante, en el cual es posible notar que los centros de interés en donde tienen un mayor promedio son en “animales”, “partes del cuerpo” y “alimentos” con un promedio de 6.63, 6.46 y 5.78 respectivamente, mientras que los centros de interés en donde reportan un menor promedio de vocablos es en “profesiones y oficios” y “muebles para la casa” con un promedio de 1.66 y 0.50 respectivamente.



Fuente: Creación propia con datos recolectados en campo.

Gráfica 1. Número de vocablos por centro de interés.



Fuente: Creación propia con datos recolectados en campo.

Gráfica 2. Promedio de palabras por estudiante por cada centro de interés.

Tabla 1. Índice de Disponibilidad Léxica y número de palabras por centro de interés

La escuela		Animales		Juegos y distracciones		La ciudad		Alimentos	
Vocablo	IDL	Vocablo	IDL	Vocablo	IDL	Vocablo	IDL	Vocablo	IDL
mesa	0.31	león	0.37	pelota	0.23	casa	0.27	pollo	0.45
silla	0.28	tigre	0.34	columpio	0.13	carro	0.22	frijol	0.36
cuaderno	0.23	perro	0.34	carro	0.11	árbol	0.12	carne	0.32
lápiz	0.19	elefante	0.24	escondidas	0.10	edificio	0.10	huevo	0.25
pizarrón	0.15	gato	0.22	muñeca	0.09	gente	0.10	arroz	0.22
niño	0.14	jirafa	0.19	tenta	0.07	moto	0.07	caldo	0.15
libro	0.14	culebra	0.15	básquetbol	0.07	bus	0.07	fideo	0.13
crayón	0.12	caballo	0.14	fútbol	0.07	tienda	0.06	sopa	0.11
borrador	0.11	conejo	0.14	la lleva	0.06	persona	0.06	zanahoria	0.11
maestro	0.11	vaca	0.13			escuela	0.06	papa	0.10
estudiar	0.11	cerdo	0.13			animal	0.04	tortilla	0.10
sacapuntas	0.09	mono	0.13			comida	0.04	espagueti	0.08
escritorio	0.09	pájaro	0.11			vendedor	0.04	chaomein	0.08
papel	0.06	pollo	0.10			ropa	0.03	salchicha	0.08
dibujo	0.06	gallina	0.08			flores	0.03	hierba	0.08
lapicero	0.06	pato	0.07			camión	0.03	tomate	0.06
						calle	0.03	fruta	0.06
								pizza	0.05
								pescado	0.05
								cebolla	0.05
								queso	0.05
								guisquil	0.05
								manzana	0.05

Fuente: Creación propia con datos recolectados en campo.

Con relación a cuántas y cuáles son las palabras en la que los niños reportan mayor disponibilidad léxica, se muestra en la tabla 1, los primeros cinco centros de interés: La escuela, animales, juegos y distracciones, la ciudad y alimentos. Se reporta que el mayor IDL se muestra en la palabra “pollo” con 0.45, vocablo que corresponde al centro de interés “alimentos” que, en este grupo, fue en el que los niños evocan mayor número de palabras.

En el siguiente bloque de centros de interés, se detallan: la familia, profesiones y oficios, partes del cuerpo, la ropa y muebles de casa, la palabra que reportó mayor IDL es “hermano” en el centro de interés la familia, seguida de “pantalón” en el centro de interés la ropa. El centro de interés que reporta mayor número de vocablos es partes del cuerpo, seguido de la ropa.

En el centro de interés la familia se observa que el número de palabras es menor, sin embargo, su IDL es mayor, esto puede explicarse porque en el momento de la prueba estas fueron las palabras en las que la mayor parte de los niños reportó mayor disponibilidad.

Es importante aclarar, que el número de palabras que los niños evocan en cada uno de los centros de interés es mayor que el que aparece en las tablas 1 y 2, con fines de representación se incluyen aquellos vocablos que más aparecen y que reportan un índice de disponibilidad léxica de 0.05 en adelante.

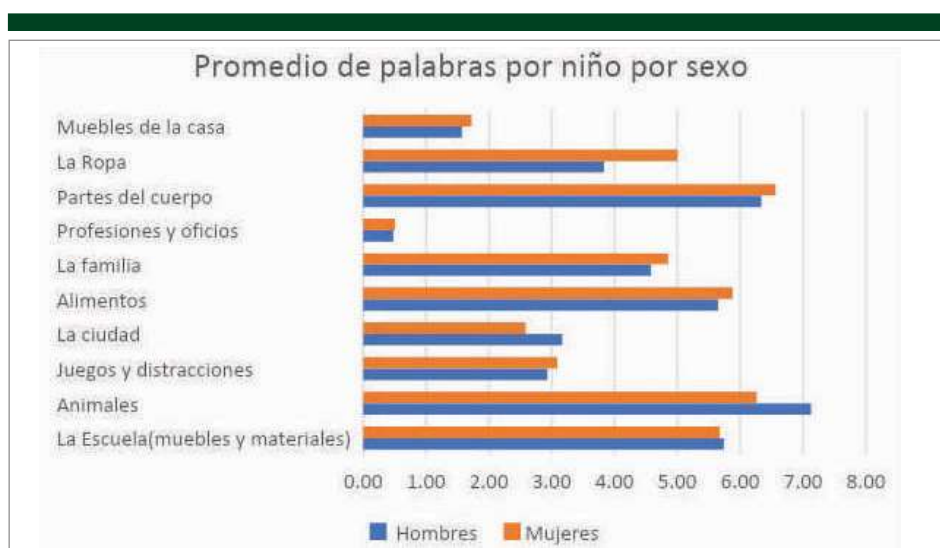
El centro de interés que menor número de palabras conocen los niños es en profesiones y oficios y fue el que reportó mayor dificultad dado que al mencionar oficios, los niños se remiten rápidamente a las tareas domésticas; esto responde a que, como un modismo guatemalteco, a las tareas de la casa, se les llama oficios. Por lo que para los niños no resultó nada fácil establecer la diferencia, sin embargo, pocos de ellos, mencionaron palabras como “albañil” con un IDL de 0.02, “agricultor” con un IDL de 0.01, y “carpintero”, “taxista”, “mecánico”, “camionero”, “chofer” y “niñera” todos con un IDL de 0.00.

Se hizo un análisis comparativo entre la disponibilidad léxica que reportan los estudiantes según sexo: hombre - mujer y según área de procedencia: urbana - rural. Se calculó una diferencia de medias con la *Prueba T de Student* para muestras

Tabla 2. Índice de Disponibilidad Léxica y número de palabras por centro de interés

La familia		Profesiones y oficios		Partes del cuerpo		La Ropa		Muebles de la casa	
Vocablo	IDL	Vocablo	IDL	Vocablo	IDL	Vocablo	IDL	Vocablo	IDL
hermano	0.57	vendedor	0.07	cabeza	0.45	pantalón	0.55	mesa	0.23
mamá	0.56	maestro	0.06	mano	0.40	camisa	0.46	cama	0.20
papá	0.54	profesor	0.05	pie	0.31	blusa	0.25	ropero	0.17
tío	0.53	policía	0.03	ojo	0.29	suéter	0.18	silla	0.13
abuelo	0.53	doctor	0.03	nariz	0.27	falda	0.15	sillón	0.08
primo	0.18			boca	0.26	vestido	0.14	cocina	0.08
niño	0.09			corazón	0.17	playera	0.13	gavetero	0.06
hijo	0.09			rodilla	0.14	pantaloneta	0.12		
				brazo	0.13	uniforme	0.11		
				pierna	0.12	calzoneta	0.09		
				dedo	0.12	zapato	0.09		
				estómago	0.12	calcetín	0.09		
				hueso	0.12	camiseta	0.08		
				oreja	0.11	corte	0.07		
				oído	0.11	calzoncillo	0.05		
				hombro	0.08				
				pelo	0.07				
				cara	0.07				
				cintura	0.06				
				cerebro	0.06				
				pulmón	0.06				
				canilla	0.05				

Fuente: Creación propia con datos recolectados en campo.

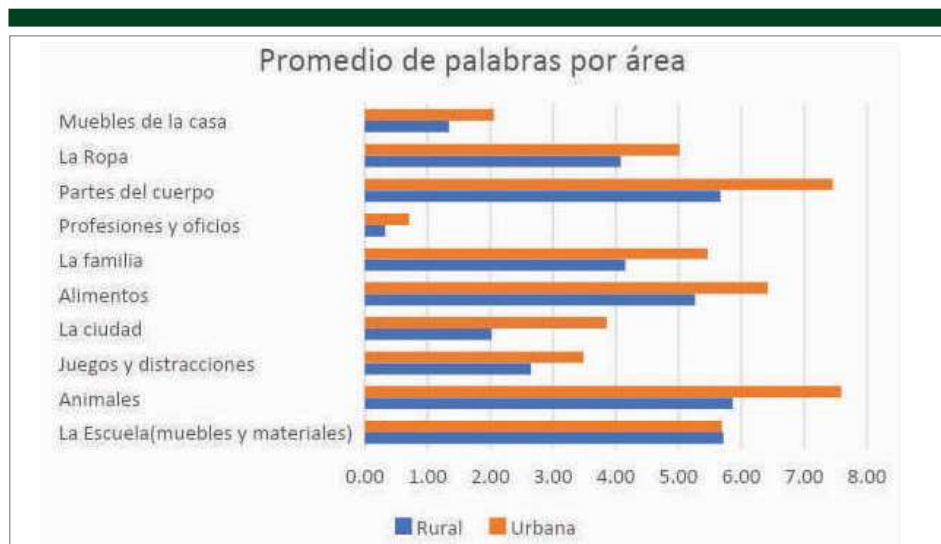


Fuente: Creación propia con datos recolectados en campo.

Gráfica 3. Diferencia entre el promedio de palabras por sexo: hombre y mujeres.

independientes, utilizando para ellos el software SPSS 21. En la gráfica 3 se detalla el promedio de palabras por sexo. De acuerdo con los resultados es posible observar que en la mayoría

de los centros de interés el promedio de palabras que evocan las niñas es mayor a las de los niños, con excepción de “animales” y “la ciudad”.



Fuente: Creación propia con datos recolectados en campo.

Gráfica 4. Diferencia entre el promedio de palabras por área: urbano y rural.

Al realizar las comparaciones de acuerdo con el sexo de los estudiantes, los resultados permiten determinar que, aun cuando pareciera que el promedio de palabras que evocan las niñas es mayor que en los niños al menos en 6 de los 10 centros de interés, por el índice de disponibilidad léxica sólo para el centro de interés “juegos y distracciones” se reporta una diferencia estadísticamente significativa con un valor p de 0.05, a favor de los niños, y para los centros de interés “la ropa” y “los muebles de la casa” se reporta una diferencia estadísticamente significativa con un valor p de 0.05, a favor de las niñas. Para el resto de los centros de interés no se reportan diferencias estadísticamente significativas.

Se hizo también un análisis comparativo según área de procedencia de los niños. En la gráfica 4 se observa que el promedio de palabras que evocan los niños del área urbana es mayor que el de los niños del área rural. Al calcular las diferencias por índice de disponibilidad léxica, los centros de interés que reportan diferencias estadísticamente significativas con un valor p de 0.05 son: “alimentos”, “la familia”, “profesiones y oficios”, “partes del cuerpo” y “la ropa”, para el resto, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Conclusiones y recomendaciones

El estudio de disponibilidad léxica en Guatemala es un tema que ha sido poco investigado, el único estudio que se conoce fue el realizado por la Dra. Raquel Montenegro con estudiantes de 3° y 6° grados del nivel primario, por lo que no es posible con esta investigación emitir juicios de valor acerca de si el IDL alcanzado por los niños guatemaltecos que participaron en esta investigación está dentro de los límites esperados.

Cepeda Guerra et al. (2014), en su estudio sobre Disponibilidad Léxica en estudiantes de primero básico también trabajó con niños en edades de 6 a 8 años, semejante al grupo que fue objeto de este estudio; al hacer la comparación sobre el número de vocablos por centro de interés los resultados son bastante similares, los más altos alrededor de 180 y los más bajos alrededor de 20. No obstante, esto no puede tomarse como un parámetro de comparación puesto que se trata de niños de países distintos -Chile y Guatemala- por lo tanto, los contextos son distintos, así como los estímulos a los que son expuestos.

De acuerdo con Cepeda Guerra et al. (2014), el ambiente en el cual se desenvuelve el niño es un factor relevante para el desarrollo de sus habilidades cognitivas, lingüísticas y emocionales, por lo que es importante crear los espacios para que el niño aumente su vocabulario y encuentre su significado, dado que en al menos cinco centros de interés los niños del área urbana reportaron un mayor Índice de Disponibilidad Léxica. Aunque es difícil saber qué exactamente de su contexto, o si son varios factores, que les dan esa ventaja a comparación con sus pares.

En este estudio se incluyen los gráficos y las tablas que representan las unidades léxicas recopiladas y el índice de Disponibilidad Léxica para cada una de ellas. Se puso en evidencia que el IDL en los centros de interés referentes a la “familia”, “alimentos”, “profesiones y oficios”, “partes del cuerpo” y “la ropa”, es mayor en los niños del área urbana comparado con el reportado por los niños del área rural, y que los niños reportan un mayor índice de disponibilidad léxica en “juegos y distracciones”, comparado con las niñas, sin embargo, las niñas reportan mayor índice en los centros de interés sobre “la ropa” y “muebles de casa”.

Para el resto de los centros de interés no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre urbano y rural, ni entre niños y niñas.

Tomando en cuenta que es a través de las palabras que los niños construyen los significados de un texto, este estudio brinda al docente insumos para la elaboración de materiales didácticos partiendo de lo que el estudiante conoce, le facilitará también construir evaluaciones con la seguridad que el niño comprenderá lo que se le pregunta, podrá establecer estrategias metodológicas para desarrollar la comprensión lectora del niño ampliando su vocabulario.

Se considera conveniente que este estudio pueda ser realizado a más número de escuelas de las diferentes regiones del país, con grupos representativos que aporte datos que permitan ser generalizables y que también permitan ser comparados con los resultados obtenidos en este estudio, considerando que el vocabulario es un elemento clave para que los niños alcancen su comprensión lectora y que esta, es un factor clave que contribuye a mejorar el rendimiento de los estudiantes en sus diferentes áreas curriculares.

Sería recomendable que se amplíe el estudio de disponibilidad léxica en español, a estudiantes cuyo idioma materno es un idioma nacional (Maya, Xinka y Garifuna), también resulta de vital importancia, explorar su disponibilidad léxica en su idioma materno, principalmente en los idiomas mayas mayoritarios. De igual forma, sería de mucha utilidad si se explora con otros centros de interés, que puedan ser seleccionados en función de las problemáticas de comprensión lectora y las limitantes para enriquecer el vocabulario que se presentan en los distintos niveles educativos.

Agradecimientos

A RedLEI por la oportunidad brindada. Fue de mucho aprendizaje y crecimiento profesional, me ayudó a introducirme en un tema desconocido y me facilitó encontrar las herramientas de investigación y análisis para la elaboración de este artículo.

A Byron Alfonso Alcántara Meza por hacer el análisis estadístico de ésta investigación.

A la Dra. Rocío Oliver López, Mstr. Ingrid Nanne y el Dr. Pablo Barrientos por todo el apoyo brindado durante todo el proceso. Por sus valiosos aportes en la construcción de este artículo.

A la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -Digeeduca- por facilitar los documentos que permitieron conformar las bases de datos que fueron utilizadas para el análisis de los datos recogidos en campo.

A la Licda. Romelia Mo' que fue quien inició con el proyecto sobre Disponibilidad léxica en varios idiomas, dentro de ellos el español.

Bibliografía

- Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. New York City: EdData II Asistencia Técnica y Gerencia, Orden de Trabajo Número 3.
- Callesla Barroso, F. J. y Gallego Gallego, D. J. (2016). Medidas de disponibilidad léxica: comparabilidad y normalización. *Boletín de Filología*, Tomo LI. Número I, 39-92.
- Castellano-Risco, I. (2018). *Análisis del uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario por alumnos de secciones bilingües de educación secundaria*. España.
- Cepeda G. M., Cárdenas M. Á., Carrasco B. M., Castillo M. N., Flores J. J., González R. C. y Oróstica D. M. (2016). Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora en un contexto de educación técnico profesional rural. *Sophia Austral* No. 18, 81-93.
- Cepeda Guerra, M., Granada Azcárraga, M. y Pomés Correa, M. (2014). Índice de Disponibilidad Léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y lingüística*, núm. 30, 181-205.
- Cerda, G., Salcedo, P., Pérez, C. y Marín, V. (2017). Futuros profesores de Matemáticas: Rol de la disponibilidad léxica, Esquemas de razonamiento formal en logros académicos durante su formación inicial. *Formación Universitaria* Vo. 10, 33-46.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Currículo Nacional Base -CNB- de Guatemala. (s.f.). http://cnbguatemala.org/index.php?title=Bienvenidos_al_Curr%C3%ADculum_Nacional_Base&tour=inicio
- Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación. (2015). *Caracterización Sociolingüística y cultural de las comunidades y escuelas*. Guatemala: Dirección General de Educación Bilingüe, Ministerio de Educación de Guatemala.
- Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. (2017). *Desarrollo del Lenguaje y de la Lectoescritura*. Recuperado el 22 de febrero de 2019, de <file:///F:/Documentos%20RedLei/Bibliografía/Documentos%20revisados/desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-lectoescritura-sintesis.pdf>
- Ferreira, R. y Echeverría, M. S. (2010). Redes semánticas en el léxico de inglés L1 e inglés LE. *Onomázein*, núm. 21, 133-153.
- Figuerola Sepúlveda, S. y Gallego Ortega, J. L. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *OCNOS, Revista de estudios sobre lectura*. #17, 32-42.
- Frey Pereyra, M. L. (2007). Disponibilidad léxica y escritura del español, como lengua extranjera: propuesta de comparación de dos corpus. *Interlingüística* ISSN 1134 - 8941, No. 17, 366 - 373.
- Matéus Ferro, G. y Santiago Galvis, A. W. (2006). Disponibilidad léxica en estudiantes bogotanos. *ResearchGate*, 1-24.
- Montenegro, R. (2010). Estudio de Disponibilidad léxica en estudiantes de tercero y sexto primaria de escuelas públicas del departamento de Guatemala. *Reforma educativa en el aula*, 1- 4.
- Riffo, O., Reyes, F., Novoa L. A. y Castro Y.G. (2014). Competencia léxica, Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística* No. 30, 165-180.
- Rojas Porras, M. (2006). Léxico Meta para la escuela costarricense. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación"* vol. 6, núm. 3, 1 - 26.
- Rojas, D., Zambrano, C. y Salcedo, P. (2017). Metodología de Análisis de Disponibilidad Léxica en Alumnos de Pedagogía a través de la Comparación Jerárquica de Lexicones. *Formación Universitaria* Vol. 10 (4), 3-14.
- Salcedo, P. (2018). *Video tutorial sobre los softwares Dispogen y Dispografo para el estudio de Léxico Disponible y de los grafos asociados*. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de: <https://www.youtube.com/watch?v=iopV3N0dhVY>

- Sandu, B. (2012). La Disponibilidad léxica en alumnos rumanos de ELE: incidencia de la variable "sexo-género" y su correlación con el "nivel escolar". *Lingua americana* año XVI No. 31, 61-85.
- Serrano Zapata, M. (2014). *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto*. Cataluña, España.
- Suarez Muñoz, A., Moreno Manso, J. y Godoy Merino, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe. Revista de la red de universidades lectoras* No. 1, 1 - 18.
- Tamis-LeMonda, C. S. y Rodríguez, E. T. (2008). *El rol de los padres en fomentar el aprendizaje y desarrollo del lenguaje en niños pequeños*. Obtenido de file:///F:/Documentos%20RedLei/Bibliografía/Rol%20de%20los%20padres_desarrollo%20del%20lenguaje.pdf
- Urzúa, P., Sáez, K. y Echeverría, M. (2006). Disponibilidad Léxica Matemática. Análisis cuantitativo y cualitativo. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59-76.