

# ***Bases para la enseñanza del léxico: mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil***

***Bases for the teaching of the lexicon: mechanisms of association and configuration of networks in the lexicon available for children***

**M<sup>a</sup> Begoña Gómez-Devís**

Universitat de València (España)

[mabegode@uv.es](mailto:mabegode@uv.es)

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

**Milko Cepeda Guerra**

Universidad Andrés Bello (Chile)

[c.milkoesteban@uandresbello.edu](mailto:c.milkoesteban@uandresbello.edu)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2967-0991>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.105

Fecha de recepción: 11/05/2021

Fecha de aceptación: 01/08/2021



Gómez-Devís, M. B., y Cepeda Guerra, M. (2022). Bases para la enseñanza del léxico: mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil. *Tejuelo*, 35.3, 105-134.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.105>

**Resumen:** La presente colaboración tiene por objetivo descubrir y analizar las redes semánticas asociadas al centro de interés *Colores* a partir de un corpus oral de léxico disponible que reúne muestras de niños y niñas de ambos lados del Atlántico (España, Valencia, y Chile, Talca) cuya edad es de 6 años. Interesa, a la luz de la representación que nos entrega el programa *DispoGrafo*, describir la organización cognitiva de las unidades del léxico disponible y descubrir similitudes o diferencias en los subgrupos estudiados (mecanismos de activación del léxico disponible, rendimiento y progresión). Para finalizar, se propondrán algunas estrategias de abordaje para el trabajo con la adquisición, ampliación, selección y planificación en el aula.

**Palabras clave:** disponibilidad léxica; corpus oral; redes semánticas; léxico infantil; didáctica de la lengua.

**Abstract:** The present collaboration aims to discover and analyze the semantic networks associated with the Colors center of interest from oral corpus of available lexicon that brings together samples of boys and girls from both sides of the Atlantic (Spain, Valencia, and Chile, Talca) whose age is 6 years old. In light of the representation provided by the DispoGrafo program, it is of interest to describe the cognitive organization of the units of the available lexicon and discover similarities or differences in the studied subgroups (activation mechanisms of the available lexicon, performance and progression). Finally, some approach strategies will be proposed for work with acquisition, expansion, selection and planning in the classroom.

**Keywords:** lexical availability; oral corpus; semantic networks; children's lexicon; language didactics.

# I ntroducción

Los estudios dedicados al léxico disponible en edades infantiles no son muy numerosos, especialmente si se comparan con los dedicados a la etapa preuniversitaria. Es en el contexto hispanoamericano donde surgen los trabajos primigenios vinculados a escolares de Puerto Rico (López Morales, 1973), México (Cañizal Arévalo, 1991, López Chávez, 1993), Chile (Echeverría, 1991) y Costa Rica (Murillo, 1993, 1994, 1999). Tanto aquellos pioneros como los más recientes, localizados en territorio español (Gómez-Devís, 2019, 2021; Hernández y Samper, 2019; Samper et al. 2019, 2020), han abrazado los postulados metodológicos del proyecto panhispánico de léxico disponible e indagado, entre otros asuntos, el alcance cognitivo.

Desde esta vertiente psicolingüística, la cualidad de disponible<sup>1</sup> se atribuye a una palabra en relación con el resto de palabras que forman parte de su categoría semántica. Así, el corpus de

---

<sup>1</sup> Implica la intervención de procesos de activación léxica tales como la fluidez categorial y la asociación libre de palabras.

léxico disponible de un centro de interés concreto como la ropa, alimentos y bebidas o la escuela, por ejemplo, no sólo recoge el caudal léxico de una lengua o variedad lingüística estudiada con el orden de disponibilidad de las unidades inventariadas, sino que también ofrece la posibilidad de acceder a la maraña de relaciones asociativas (directas, indirectas, regulares, etc.) que se establecen<sup>2</sup>. Y ello resulta fundamental para determinar las bases cognitivas que pueden proyectarse en la enseñanza del léxico -tipo de vínculos que existen y mecanismos que las generan- tanto en primera como segunda lengua (Hernández et al., 2006; Paredes, 2006, 2012; Ferreira y Echeverría, 2010; Hernández et al., 2014; Gómez-Devís, 2020; Gómez-Devís y Llopis, 2016; Hernández y Tomé, 2017; Santos Díaz, 2017a, 2017b; Sánchez-Saus, 2019).

En este sentido, cobra especial relevancia para la etapa infantil abordar la tarea de fluidez verbal junto a la confección de los diccionarios de léxico disponible. Es lógico asumir que los resultados de índole cuantitativa nos ayudarán a conocer cuál es el vocabulario que se ha incorporado en los niveles educativos iniciales y que ello contribuirá al establecimiento de su progresión según la edad observada (Prado y Galloso, 2008; Samper Hernández, 2009; Jiménez Berrio, 2019). Asimismo, también será posible acometer un análisis de índole cognitiva que aborde los mecanismos<sup>3</sup> y estrategias utilizadas para recuperar de la memoria infantil no sólo las palabras, sino también el conjunto de relaciones que se establecen entre ellas (Cepeda et al., 2014; Gómez-Devís, 2019, 2021; Mahecha y Mateus, 2017; Mateus y Mahecha, 2020).

---

<sup>2</sup> Como indican Hernández y Tomé (2017, p. 102), la tarea de producción se inicia tras el reconocimiento de la categoría semántica propuesta como estímulo (centro de interés). Una vez reconocida la categoría comienza el proceso de generación de unidades disponibles y, de acuerdo con los principales modelos de acceso léxico, la identificación del estímulo provoca la activación de varias representaciones conceptuales, ya sea porque se hallan interconectadas o porque comparten algunos de sus rasgos constituyentes.

<sup>3</sup> Dichos mecanismos activan una serie de criterios lingüístico-formales y semántico-cognitivos que se encuentran en la base de la activación del léxico disponible.

Por último, no hay que olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico es determinante para la comunidad escolar: se señala que la principal diferencia entre estudiantes de nivel intermedio y avanzado no se encuentra en la complejidad de la gramática, sino en la cantidad de unidades léxicas que tienen disponibles en el lexicón mental. En este sentido, la adquisición de vocabulario y, por extensión, el desarrollo de la competencia léxica consiste en una tarea compleja en la que existe una relación directa entre la cantidad y calidad de palabras que un niño posee y los procesos asociados a la comprensión y conocimiento del mundo que lo rodea. Como indica el MCERL (2001):

La riqueza, el alcance y el control del vocabulario son parámetros importantes en la adquisición de la lengua y, por ello, de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno, y de la planificación del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas (p. 149).

En otras palabras, la investigación en disponibilidad léxica (DL) comprende, de un lado, el conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad y, de otro, se refiere a la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito. En suma, reúne la habilidad y capacidad para reconocer y utilizar las palabras de una lengua en cualquiera de sus múltiples niveles: el fónico o ¿cómo se pronuncia o suena una palabra?, morfológico o ¿de qué partes o estructuras consta?, sintáctico o ¿qué funciones gramaticales puede cumplir en relación a la estructura en la que aparece?, semántico o ¿qué significado ofrece la palabra en función de los posibles contextos? y el conjunto de asociaciones, expresiones idiomáticas, frases hechas, etc.

Considerando lo anterior, nos interesa describir la organización cognitiva de las unidades del léxico disponible (UL) de los niños y niñas de 6 años, exactamente 55 escolares de Valencia (España) y 51 de Talca (Chile), descubriendo las similitudes o diferencias en los subgrupos observados (mecanismos de activación del léxico disponible, rendimiento y progresión). Por último, se proponen algunas estrategias de abordaje para la práctica didáctica en relación con la adquisición, ampliación, selección y planificación en el aula de primaria o nivel básico.

## 1. La construcción de redes en el *lexicon*

Si bien el interés por descubrir cómo se organizan las palabras en la mente, así como los mecanismos de activación del vocabulario han formado parte de las investigaciones iniciales en disponibilidad léxica<sup>4</sup>, es a partir de 2008, gracias a la creación de los investigadores de la universidad de Concepción (Chile) del programa computacional *DispoGrafo*, cuando contamos con una herramienta capaz de contabilizar las relaciones o conexiones que se establecen entre las unidades de los diccionarios de léxico disponible y ofrecer una muestra representativa de las redes semánticas subyacentes en el corpus analizado. En este sentido, el objetivo del software es ofrecer una red de relaciones entre vocablos con contenido a partir de palabras aisladas. Según Echeverría et al. (2008, p. 85), el producto, en términos de grafos, se define de la siguiente forma:

En los grafos resultantes, los nodos son vocablos disponibles y las aristas representan las relaciones semánticas entre ellos. [...] Las *vecindades* (neighbors) y *agrupaciones* (clusters) definidas en los grafos expresan valores semánticos tanto de unidades (vocablos) como de conjuntos (categorías). En forma inversamente proporcional, la longitud de las aristas expresa la fuerza de la relación entre nodos. Esta propiedad puede aparecer cuantificada como un *peso* asignado a la arista.

La novedad del programa chileno frente a otro también muy conocido, *FrameNet* de Fillmore, reside en el modo de tomar los datos. El algoritmo de *DispoGrafo* evalúa palabras aisladas del léxico disponible de los sujetos construyendo las redes semánticas que subyacen a estos catálogos, mientras que *FrameNet* tiene una

---

<sup>4</sup> Cañizal Arévalo (1991) se propuso analizar las relaciones entre las palabras del centro de interés Partes del cuerpo y concluyó que estas se organizaban en torno a un núcleo formando redes o constelaciones con un índice de disponibilidad similar. Al mismo tiempo, Echeverría (1991) se interesaba por las relaciones que establecían las unidades léxicas actualizadas por los informantes y desarrollaba el Índice de Cohesión, aquel que permite interpretar el grado de homogeneidad de las respuestas de los hablantes, al estar relacionada el uso de estas con el léxico disponible de los sujetos. López Chávez (1993), por su parte, abordó la organización del lexicón mental a través del análisis de siete muestras de escolares de diferentes edades.

orientación más discursiva, ya que parte de la base de que es posible integrar en un mismo análisis los componentes léxico, sintáctico y semántico del corpus extraído.

Así, los avances y resultados de *DispoGrafo* han hecho posible desarrollar con gran éxito cuestiones como las siguientes: Ferreira y Echeverría (2010) abordan las redes semánticas en el léxico disponible de inglés como L1 y LE; López González (2014) indaga la estructura interna en el español como lengua extranjera de los preuniversitarios polacos; Gómez-Devís y Llopis (2016) analizan las redes semánticas establecidas en el catalán como L1 y L2 por los preuniversitarios valencianos; Henríquez et al. (2016) estudian los mecanismos asociativos utilizados por los escolares colombianos en el centro de interés “Cuerpo Humano” y continúan su labor en torno a los mecanismos cognitivos y lingüísticos del léxico disponible en trabajos posteriores (Mahecha y Mateus, 2017; Mateus y Mahecha, 2020); Hernández y Tomé (2017) describen y contrastan los procesos cognitivos de estudiantes universitarios en primera y segunda lengua; Santos Díaz (2017a) trata la organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés); Gómez-Devís (2019, 2021) muestra la configuración de redes semánticas de niños de 6 años en distintos centros de interés, así como la presencia e integración de unidades léxicas del español en el léxico disponible del catalán de los estudiantes preuniversitarios de Valencia (2020).

Asimismo, junto a estos logros de marcado carácter aplicado, no hay que olvidar la aportación teórica que ha armado y sustentado la proyección cognitiva de la disponibilidad léxica. Nos referimos, entre otras, a las contribuciones de Paredes (2006, 2012) y Hernández et al. (2006) quienes establecen los fundamentos teóricos que describen la producción del léxico disponible y se centran en los procesos cognitivos, abordándolos bien desde la perspectiva de una lengua segunda (Hernández et al., 2014) o a partir del contraste en primera y segunda lengua (Hernández y Tomé, 2017). Tampoco hay que descuidar las aportaciones de Sánchez-Saus (2011, 2019) que no sólo atienden las cuestiones anteriores, sino también ahondan en la capacidad asociativa de las palabras.

En definitiva, de acuerdo con la semántica cognitiva, corriente que se adapta con gran facilidad a los tipos de centros de interés, especialmente desde la teoría de prototipos y los procesos de categorización, así como con aquellas clasificaciones de corte cognitivo que ya se han hecho en otras investigaciones sobre disponibilidad léxica (Hernández Muñoz 2006; Sánchez-Saus, 2011, 2019), observamos que el centro de interés seleccionado para esta ocasión, *Colores*, puede ser tratado bien como categoría semántica de índole natural: organización de sus elementos de acuerdo con límites más o menos definidos relacionados con características que nacen de la experiencia del mundo, y con identificación sencilla de los elementos que la constituyen, o como categoría bien definida, de límites concretos y con estructura de lista cerrada, en las que el grado de pertenencia es igual para todos los miembros. Además, también contamos con la perspectiva antropológica que postula la teoría sobre la denominación universal de colores (Berlin y Kay, 1969)<sup>5</sup> junto a la nómina de colores no ligados a objetos específicos, los cuales describen la gradación cromática del espectro solar, presentando en español un listado bastante reducido si lo comparamos con otras lenguas.

En este sentido, el trabajo de Paredes (2006) presenta el léxico del color a partir de un corpus de disponibilidad léxica de estudiantes madrileños analizando los mecanismos de evocación de las unidades léxicas. Para ello profundiza en las relaciones entre los lexemas representándolas con un doble eje asociativo: el primero compuesto por las palabras asociadas directamente con el estímulo; el segundo, por las apoyadas en las que ya han sido recordadas. La disposición de estos ejes de modo horizontal y vertical, respectivamente, permite visualizar la simplicidad o complejidad de los procesos de evocación en cada sujeto (Paredes, 2006, p. 39).

---

<sup>5</sup> Dicha teoría se origina tras un estudio de más de cien lenguas en el que se llega a determinar que en todos los sistemas lingüísticos se encuentran presentes, de alguna manera, 11 términos con significado básico de color: negro, blanco, rojo, verde, amarillo, azul, marrón, violeta, rosa, naranja y gris.



Manjón-Cabeza (2008), por su parte, plantea que las relaciones entre palabras en el léxico mental responden a distintas variables y que para el caso de los colores fundamentalmente obedecen a mecanismos referenciales con el que los sujetos son capaces de agrupar las unidades léxicas en conglomerados para los colores primarios y para los que denomina acromáticos (negro, blanco y gris).

Por último, Valencia (2010) señala que en la conceptualización de los colores existe un fuerte condicionamiento sociocultural y que este aspecto resulta determinante, puesto que discrimina respecto de la calidad y el número de unidades léxicas que los sujetos logran actualizar. La autora menciona que, como ocurre con otras lenguas, en el español tales descripciones se realizan con recursos morfológicos, sintácticos y léxicos.

### ***1. 1. Lenguaje infantil y Disponibilidad Léxica***

A continuación, abordamos sucintamente los vínculos entre lenguaje infantil y disponibilidad léxica en las dos últimas décadas. Berko y Berstein (2000) afirman que el desarrollo semántico de los menores va cambiando a medida que la representación interna del lenguaje crece y se organiza. Si bien hay variados modelos que tratan de explicar este comportamiento, teorías como la de los prototipos plantea que, en etapas tempranas, se adquieren conceptos nucleares o, como en el caso de los colores, área nocional o categoría semántica que nos interesa, los niños y niñas tienden a recordar de forma más rápida aquellos colores que se denominan focales, como, por ejemplo, el azul más azul.

Por otra parte, Owen (2003) indica que el desarrollo del componente semántico en la etapa escolar supone un incremento sustancial en el número de unidades léxicas, aunque, sin embargo, estas no tienen una relación con una comprensión acabada del significado de las palabras. Asimismo, este autor añade que el desarrollo semántico se realiza de distinta forma, según se trate de variables como el nivel educativo, el estatus socioeconómico, el sexo, la edad y la cultura, las cuales afectarían de distinto modo al valor de las palabras.

En cuanto a la asignación de significado, tanto Berko y Berstein (2000) como Owen (2003) manifiestan que los niños y niñas, a medida que maduran, van abandonando la utilización de estrategias de denominación prototípica y van confiando más en sus conocimientos perceptivos que los adultos. Estos últimos realizan, en la misma tarea, procedimientos donde combinan su percepción con la atribución funcional de los objetos.

No olvidemos que la asignación de significado es una tarea metalingüística y, en el caso de la cuestión semántica, esta comienza a consolidarse en la adolescencia donde el tamaño del léxico se expande cuantitativa y cualitativamente. En este sentido, Owen (2003) expresa que la extensión del vocabulario se relaciona con las competencias lingüísticas generales, existiendo, probablemente, una relación entre las unidades léxicas y el procesamiento del discurso, donde los menores de etapa escolar muestran habilidades más acabadas para relacionar el significado de las palabras con el contexto. Esta apreciación es seguida por Jiménez (2010) quien expresa que a partir de los tres años en los menores hay un desarrollo más específico donde aparecen los fenómenos de antonimia, sinonimia y reciprocidad. Por su parte, Quispe (2014) reafirma la idea que en la medida que los menores crecen van depurando el lenguaje hacia una construcción del significado definitiva, donde la recuperación del desarrollo semántico queda influenciada por la naturaleza del referente y la exposición al estímulo lingüístico.

## **2. Análisis de resultados**

Antes de iniciar el análisis de resultados se ha considerado oportuna una somera contextualización metodológica<sup>6</sup>. Si bien en los estudios iniciales la recogida de datos consistía en solicitar a escolares que anotaran 20 palabras relacionadas con un centro de interés concreto

---

<sup>6</sup> Si bien existen numerosas publicaciones que a lo largo de los años han considerado con gran detalle el conjunto de exigencias y parámetros asumidos por el magno proyecto panhispánico, se recomienda, como más actual, la consulta de Paredes (2012).

(Gougenheim, Rivenc, Michéa y Sauvageot, 1964). Poco después, Dimitrijević (1969) propuso reajustar el sistema y recoger todas las palabras que viniesen a la mente de los informantes en un tiempo limitado. En el marco panhispánico actual el informante tan solo dispone de dos minutos para confeccionar una lista particular de vocablos asociados a un centro de interés –área nocional–. La encuesta de DL recoge, en primer lugar, los datos sociológicos del informante y, a continuación, la información léxica relacionada con cada uno de los centros de interés observados. Posteriormente, las soluciones aportadas por todos los participantes en las respectivas áreas temáticas son evaluadas mediante una fórmula estadística que calcula el índice de disponibilidad de cada unidad léxica en función de la frecuencia y posición en los listados producidos por los informantes, así como en relación con los datos sociológicos observados.

En el caso que nos ocupa, los 106 informantes que han aportado los datos que analizaremos en este trabajo proceden de colegios públicos y han realizado la encuesta de DL de modo oral; es decir, el entrevistador o entrevistadora es una persona ya conocida por el niño, el lugar donde ha tenido lugar la prueba asociativa es el centro escolar y el tiempo asignado para responder en cada centro de interés es de 2 minutos. Además, todo el proceso ha sido grabado y, posteriormente, transcrito.

A continuación, en la Tabla 1 se recogen los resultados relativos al número total de palabras, total de vocablos y promedio de UL por informante en cada subgrupo escolar. A primera vista se aprecia que los escolares chilenos presentan un repertorio léxico mucho más reducido que sus pares valencianos y que el hecho de que uno de los subgrupos tenga 4 informantes menos no explica las diferencias entre ambos colectivos.

**Tabla 1**

Relación de resultados cuantitativos en el centro de interés *Colores* según el subgrupo escolar

	<b>Valencia, 55 informantes</b>	<b>Talca, 51 informantes</b>
<b>Total de palabras</b>	777	618
<b>Total de vocablos</b>	77	36
<b>Promedio palabras por informante</b>	14,12	12,11

Fuente: elaboración propia

En la línea de lo expuesto hasta el momento se presenta, en primer lugar, la relación por orden alfabético de las unidades léxicas disponibles inventariadas en el centro de interés *Colores* según cada subgrupo –valenciano y talquino- señalando en letra negrita aquellas unidades que no comparten y, en segundo término, mostraremos la configuración de redes entre UL. Se recuerda que gracias a *DispoGrafo* se representan distintas figuras (grafos) que ofrecen valiosas pistas, mucho más interesantes que las listas según el índice de disponibilidad (ID), en torno al almacenaje y la recuperación del léxico en la mente de los niños y niñas. Para una lectura más ajustada se recuerda que los nodos representan los vocablos disponibles y las aristas simbolizan las relaciones que se establecen entre ellos; asimismo, la dirección de la punta de la arista, flecha, marca el sentido mayoritario de estas relaciones y el número que aparece sobre ella indica el total de ocasiones. Se recuerda que los grafos que analizaremos solo toman las UL que han logrado relacionarse con otras unidades al menos en 2 ocasiones o más<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> La decisión de analizar solo el conjunto de UL que han obtenido al menos dos conexiones entre las palabras que conforman el diccionario disponible se explica por dos razones: la primera porque la muestra de participantes no es la misma en ambos subgrupos y este es un criterio cualitativo; en segundo lugar, el interés por descubrir e indagar especialmente aquellas UL que han logrado mayor número de conexiones (Gómez-Devís y Llopis, 2016).

**Tabla 2**

*Relación de UL inventariadas en la muestra valenciana (25 nodos y 60 aristas) y talquina (23 nodos y 65 aristas).*

<b>Léxico disponible de Valencia</b>	<b>Léxico disponible de Talca</b>
amarillo, azul, <b>azul clarito</b> , azul marino, <b>azul oscuro</b> , blanco, <b>carne</b> , dorado, lila, fucsia, gris, <b>marrón</b> , <b>marrón clarito</b> , <b>marrón oscuro</b> , morado, naranja, negro, plateado, rojo, <b>rojo oscuro</b> , <b>rosa</b> , verde, <b>verde clarito</b> , <b>verde oscuro</b> , <b>violeta</b>	amarillo, azul, azul marino, blanco, <b>café</b> , <b>café claro</b> , <b>celeste</b> , dorado, fucsia, gris, lila, naranja, <b>naranja</b> , negro, morado, <b>piel</b> , plateado, <b>plomo</b> , <b>púrpura</b> , rojo, <b>rosado</b> , <b>turquesa</b> , verde

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la teoría sobre la denominación universal de colores (Berlin y Kay, 1969), apuntada anteriormente, se ha comprobado que los niños valencianos de 6 años han evocado los 11 términos con significado básico de color presentes en todos los sistemas lingüísticos, mientras que a los talquinos les ha faltado el color violeta. También es muy interesante resaltar que ambos subgrupos han mostrado sus particularidades lingüísticas al evocar marrón, marrón clarito, marrón oscuro frente a café, café claro, por un lado, y rosa o rosado, respectivamente.

Asimismo, si comparamos estas listas infantiles con la publicada por Valencia (2010, p. 149), que reúne los veinte vocablos con mayor disponibilidad a partir de los datos generales de Santiago de Chile (diferentes estratos generacionales, socioeconómicos, etc.), se advierte, como cabría esperar, una mayor convergencia del léxico disponible del color en los niños talquinos, pues tan solo se echan en falta tres (violeta, beige, calipso), mientras que en el caso de los escolares valencianos la diferencia es bastante mayor (naranja, plomo, café, celeste, rosado, beige y calipso).

Antes de proseguir con el análisis y discusión de los resultados es necesario insistir en la importancia de abordar el número de conexiones que se han establecido entre las UL con indiferencia de su peso. Cada vez son más los especialistas en DL que defienden una taxonomía de los centros de interés que refleje su estructura interna

atendiendo a tres criterios: la centralidad, la cohesión y la conectividad de los vocablos. Este último, véase en la Tabla 3, también denominado en algunos estudios índice de conectividad<sup>8</sup>, considera que cuanto menor sea el número de conexiones con respecto al número de palabras actualizadas, mayor será la fuerza de conexión –redes más fuertes- entre ellas. En otras palabras, que en aquellos centros de interés que cuenten con un vocabulario más homogéneo, como es el caso que nos ocupa, las relaciones entre esos vocablos serán mayores que cuando se trate de centros más heterogéneos, de ahí la importancia de establecer comparaciones siempre y cuando el centro de interés sea el mismo.

**Tabla 3**

*Cálculo del índice de conectividad en el centro de interés Colores según el subgrupo escolar*

	<b>Valencia</b>	<b>Talca</b>
<b>Índice de conectividad</b>	0,737	0,783

Fuente: elaboración propia

Las evidencias de la Tabla 3 muestran que se trata de un centro de interés muy homogéneo con datos muy similares en ambos colectivos: el subgrupo valenciano obtiene 0,737 y el talquino 0,783. La cifra total de conexiones (aristas) entre las UL es diferente para cada uno de los grupos observados: exactamente son 204 en el caso valenciano y 134 en el talquino.

Así, la Figura 1 muestra la configuración de redes a partir de las conexiones significativas y léxicas, que pueden considerarse débiles o fuertes según el peso, que se manifiestan en el léxico disponible de los niños y niñas valencianos.

---

<sup>8</sup> El índice de conectividad se obtiene al dividir el número total de conexiones por el número de palabras inventariadas en un centro de interés concreto y restar dicho resultado a 1. El diferente comportamiento de los CI es un hecho consumado y por ello el esbozo de una nueva taxonomía tiene como objetivo proporcionar nuevos datos que apoyen un índice estructural. (Santos Díaz, Trigo y Romero, 2020b)







En el grafo de los escolares talquinos se observa una aglutinación de los colores primarios (azul, amarillo, rojo y verde) siendo la arista con mayor peso “azul”→”rojo”(11), aunque también destaca la opción antagónica “blanco”→”negro”(7). En la misma imagen se puede observar un proceso de matización tras la evocación de “lila”→“fucsia”(2) y “celeste”→fucsia(2), gradación en “morado”→“púrpura”(2) y sinonimia en “gris” y “plomo”(2).

Por otra parte, si bien la actualización de “plateado” y “dorado” se da en ambos colectivos, los menores talquinos no han realizado el mismo tipo de asociación que sus pares valencianos: en esta ocasión los mecanismos responden a “blanco”→“plateado”(2) y antonimia ”negro→“dorado”(2).

Otra cuestión interesante trata la inclusión de un concepto que puede denotar la presencia de cuestiones culturales y que se observa en algunos contextos del español de Chile, como son el caso de las UL “naranja” y “naranjo”. Tal como propone Valencia (2010, p. 147) los vocablos naranja y naranjo se han mantenido pues, aunque ambos designan el mismo color, se trata, al parecer, de una variable generacional, ya que la tendencia juvenil es naranjo, sin detenerse a pensar que el significante representa el color de la cáscara del fruto maduro del árbol llamado “naranjo”, y que este árbol es de follaje perenne, de color verde. También Mateus y Mahecha (2020, p.171) apuntan que este podría ser un caso de asociación cultural emergente y solo tendría relación con los grupos específicos de hablantes que la realizan<sup>9</sup>.

Siguiendo con la misma idea, en el norte de Chile este color tiene otras denominaciones, “salmón”, “anaranjado” o “naranja”, no haciéndose la distinción en el último caso, entre el tono y la fruta, cuestión que denota también el uso de mecanismos por asociación por semejanza física. En este último caso, el vocablo “piel” resulta

---

<sup>9</sup> En este sentido, valga la pena mencionar que la procedencia de los escolares talquinos es heterogénea, ya que a este centro educativo asisten menores que provienen de contextos rurales y urbanos de Talca.

paradigmático, “piel”→”café”(7), “piel”→”negro”(2) y “piel”→”blanco”(3), cosa que hoy puede resultar contradictoria debido a que Chile se ha vuelto más cosmopolita.

También señalamos la aparición de una unidad que puede considerarse un préstamo lingüístico a través de la exposición a programas de televisión o cuyas traducciones pertenecen a variantes dialectales distintas del español de Chile, como es el caso del color “púrpura”, que convive con realizaciones propias del país como lo es el “morado”. De hecho, Valencia (2010, p. 149) ya indica que la voz “marrón”, para cuyo color el español de Chile usa comúnmente “café”, se ha abierto paso en los últimos años y, principalmente, en la generación adolescente. Por otra parte, rosado es el derivado preferido por la población para mencionar el tono rosa, al igual que morado para designar un violeta oscuro.

Por último, son escasos los mecanismos lingüístico-formales representados por composición sintagmática (sustantivo+adjetivo): “café claro” y “azul marino”. En el caso de la tonalidad del azul, también podría considerarse una mención de prototipo focal y una categorización por semejanza donde el niño describe la UL a partir del conocimiento previo del color del mar.

**Tabla 4**

*Relación de mecanismos de asociación en los subgrupos de 55 niños valencianos (23 nodos y 60 aristas) y 51 escolares talquinos (23 nodos y 65 aristas).*

<b>Tipos de evocación</b>	<b>Unidades y total de conexiones</b>
<b>Matización (subgrupo Valencia)</b>	azul→azul oscuro (7); azul oscuro→azul marino (2); azul oscuro→azul clarito (3); verde→verde oscuro (5); verde→verde clarito (6); marrón oscuro→marrón clarito (2);
<b>Matización (subgrupo Talca)</b>	lila→fucsia (2); lila→turquesa (2) fucsia→celeste (2);
<b>Gradación (subgrupo Valencia)</b>	rojo→naranja (8), naranja→amarillo (4), lila→naranja (3); rosa→morado (5); rosa→fucsia (3); rosa→violeta (2);

	lila→morado (4);
<b>Gradación (subgrupo Talca)</b>	amarillo→naranja (6); rojo→naranja (2); blanco→plateado (2);

Fuente: elaboración propia

Asimismo, también es posible acceder a los mecanismos activados en la construcción de redes tal como lo presenta la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Relación de mecanismos para la construcción de redes en el léxico disponible de la muestra valenciana (23 nodos y 60 aristas) y talquina (23 nodos y 65 aristas)*

<b>Mecanismos construcción de Redes: palabras y conexiones</b>	
<b>Categorización semántica (Valencia)</b>	<b>Categorización semántica (Talca)</b>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Semejanza física                      rojo→naranja (8), rosa→naranja (2),                      amarillo→naranja (2)                 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Sinonimia                      gris→plomo (2); púrpura→morado (2)                 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Antonimia                      negro→dorado (2);                 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Semejanza física                      rojo→naranja (2); amarillo→naranja (2)                 </div>
<b>Mecanismos lingüístico-formales (Valencia)</b>	<b>Mecanismos lingüístico-formales (Talca)</b>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Composición sintagmática                      azul oscuro→azul marino (2); azul oscuro→azul clarito (3); azul→azul oscuro (2);                      marrón oscuro→marrón clarito (2);                      verde→verde clarito (6);                      verde→verde oscuro (5)                 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     ASOCIACIÓN FONÉTICA                      dorado→plateado (4)                 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Composición sintagmática                      piel→café claro (4)                      negro→azul marino (2) □                 </div>

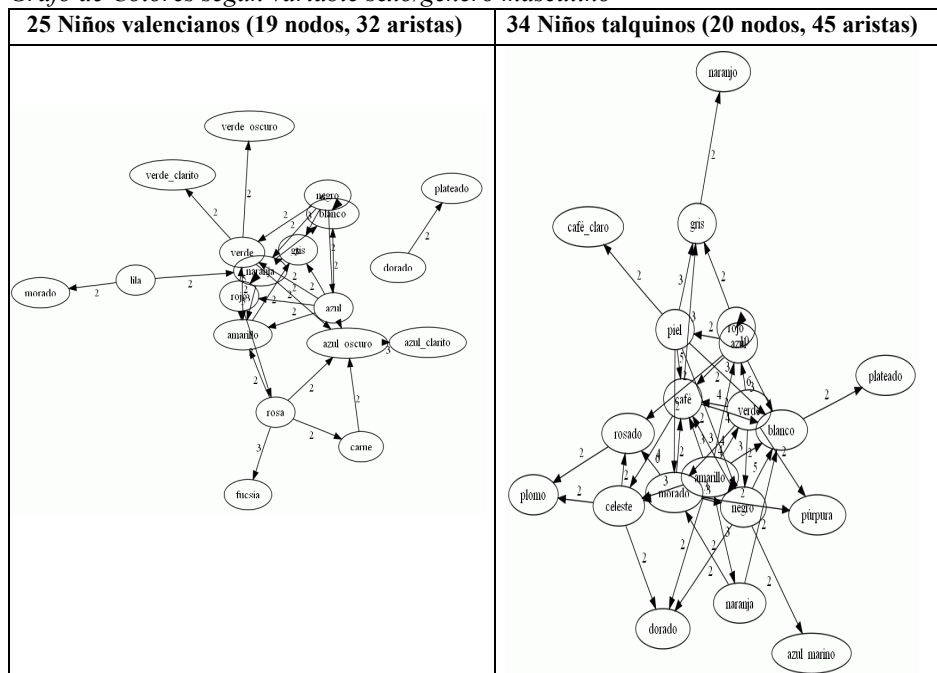
Fuente: elaboración propia

## 2. 1. La variable sexo/género

La distribución del léxico disponible según la variable sexo/género de los escolares y que ha logrado que el peso de sus aristas sea igual o superior a dos conexiones es la siguiente:

**Figura 3**

*Grafo de Colores según variable sexo/género masculino*



Fuente: elaboración propia

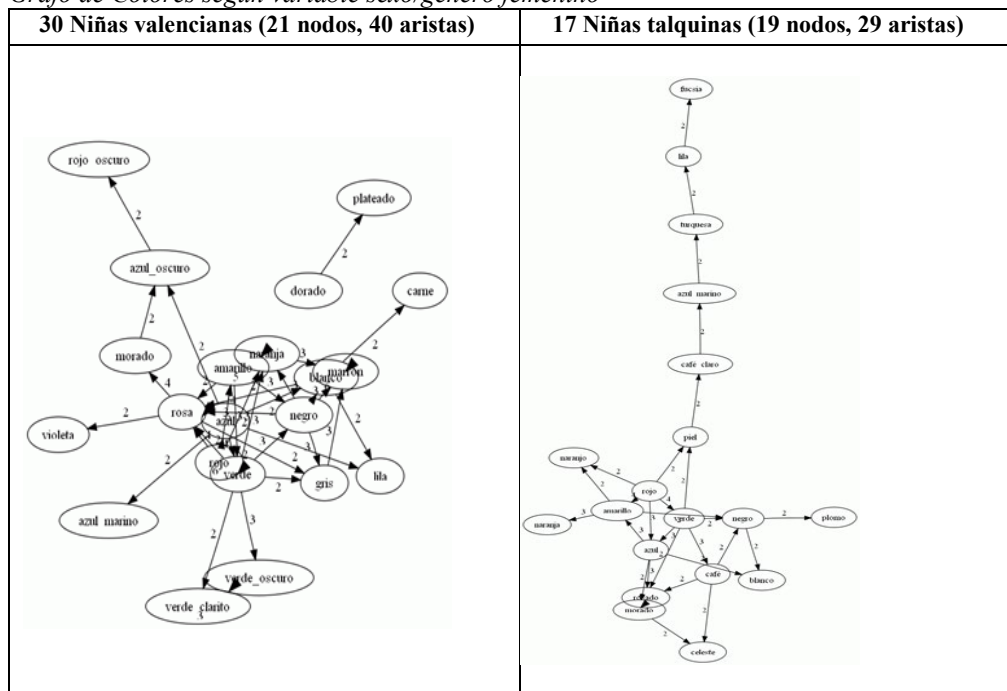
En términos de configuración de redes los niños valencianos manifiestan una estructura mucho más sólida que sus compañeros chilenos. Así, sus elicitaciones muestran un rendimiento más que notable de los recursos lingüístico-formales como la composición sintagmática en las triadas a partir de los nodos “verde” y “azul”, así como por asociación fonética en los vocablos “dorado” y “plateado”, este par está disociado del conjunto de nodos con sus aristas. También se aprecian mecanismos semánticos cognitivos como la sinonimia “lila”, “morado” y semejanza física “naranja”.

En cuanto a los aspectos de evocación del léxico disponible, los niños poseen una composición nodal con la palabra “azul” como una de las más importantes. Se muestra el uso de recursos de relación por el complemento “azul oscuro”, “azul claro”; gradación “lila”, “morado”; “rosa”, “fucsia”, y la triada “blanco”, “negro” y “gris”; así como complementariedad “azul”, “naranja”.

Por su parte los niños talquinos estructuran una red donde los recursos de evocación del lexicon serían: relación por el complemento “azul marino”, “café claro”; gradación “púrpura”, “morado” y “rosado”, además de “blanco”, “negro” y “gris” junto a la complementariedad de “azul”, “naranja”. En términos de redes, el mecanismo semántico predominante es el de asociación general.

**Figura 4**

*Grafo de Colores según variable sexo/género femenino*



Fuente: elaboración propia

En el caso de las niñas valencianas se presenta una disposición de la red con solapamientos de nodos de peso homogéneo que parte de los colores primarios y que se configuran, luego, siguiendo patrones de composición semántica. Este mecanismo se desarrolla con fuerza en las unidades “azul”, “verde” y “rojo”, sobre todo en la primera donde las menores son capaces de describir hasta cuatro tonos cromáticos. El vocablo “carne”, que se actualiza por semejanza física, puede resultar polisémico puesto que podría variar para distintos tipos de población; no así con “naranja”, que resulta mencionada por la vecindad cromática con la fruta característica de zona. También hay otras menciones como “lila”, “rosa”, “morado” o “gris” que pueden entenderse como combinaciones de dos o más tonos y que son aprehendidos en la medida que las menores comienzan a confiar y combinar sus percepciones con los referentes a las que están expuestas.

Por su parte, la organización semántica de las niñas talquinas tiende a ser menos densa en términos nodales. Hay una disposición nuclear en torno a los colores primarios que, en algunos casos, darían lugar a mecanismos de causa-consecuencia. La combinación de “rojo” y “amarillo” da como resultado naranja, cuestión que en la Figura 4 se muestra al pasar del color “rojo” al “naranja”. Lo mismo ocurre con la combinación de “gris”, cuyo tránsito en la organización es a través de “negro” y “blanco”.

Cabe destacar la presencia de la apropiación cultural emergente y semejanza física para las UL “naranja” y “naranja” que es fuerte en la muestra chilena; sin embargo, no se observa la utilización del vocablo “púrpura” donde hay una predilección del uso de “morado”. La asociación lineal que parte en la UL “piel”, donde hay un mecanismo por semejanza física, es interesante debido a que no hay un nexo fuerte en estos elementos, ya que las otras palabras se constituyen por asociación general, a pesar de que en algunos casos la relación tiene rasgos de derivación tonal como los son “azul marino” con “turquesa” y “lila” con “fucsia”.

## Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, representados mediante grafos, tras el estudio del léxico disponible infantil, generado por escolares de 6 años -valencianos y talquinos-, se demuestra, por una parte, que existe una fuerte elicitación de los colores primarios, tonos que forman nodos y solapamientos densos dentro de la configuración semántica de los colores. Se observa, por otra parte, un predominio de mecanismos semánticos de categorización, así como el uso de construcción de redes por semejanza física y composición semántica. Además, si se señala la construcción de redes tomando en consideración la semejanza física, se puede observar que es coincidente en ambos colectivos. En otro contexto, resulta polisémica la construcción de interacciones a partir de los vocablos “piel” y “carne” puesto que son poco específicos. Por último, los niños talquinos recogen la UL “púrpura”, término que no es característico del español de Chile y que podría explicarse a partir de la exposición en programas televisivos en español neutro u otras lenguas (Cepeda, Granada y Pomés, 2014).

En términos comparativos, se aprecia en los escolares talquinos un predominio del uso de mecanismos de composición semántica en desmedro de los lingüístico-formales, los cuales obtienen mayor rendimiento en la muestra valenciana. Al observar, sin embargo, el índice de conectividad de ambos colectivos no se aprecian diferencias; no obstante, sí es evidente que los los escolares valencianos han mostrado mayor riqueza léxica (77 vocablos frente a 36) y una producción de mayor caudal léxico (777 palabras evocadas frente a 618).

Por último, conocer la organización semántica del CI *Colores* nos podría llevar a plantear que la selección de corpus para el trabajo del aula debe ser articulada desde los colores primarios y tomando, en el caso de Chile, UL del español neutro, puesto que hoy las nuevas generaciones han venido cambiando el “café” por el “marrón” y el “púrpura” por el “morado” dejando de lado los vocablos utilizados por su entorno inmediato.

En este sentido, cabe recoger los planteamientos de Paredes (2006, 2012) al considerar que los niños, en instancias tempranas, realizan las actualizaciones, en primer término, en el eje horizontal dado que su aproximación a este centro de interés se realiza a partir de los colores primarios. Esto se aprecia a partir del total y peso de las aristas junto a la posición central de dichos nodos –palabras- en los grafos. En segundo término, el eje vertical aparece cuando las gamas cromáticas requieren una mayor distinción entre una tonalidad y otra. Se observa una posición de los nodos más periférica y un menor peso de las aristas. En definitiva, resulta clave que la selección de los estímulos como material para la clase de español considere ambas aproximaciones, ya que la muestra analizada nos indica en qué forma se construyen las redes de significado a esta edad.

A modo de cierre, los hallazgos de este estudio permiten no solo conocer las unidades léxicas más disponibles en relación a los colores en ambos lados del Atlántico, sino dar un paso más en la selección léxica propuesta con anterioridad para otros colectivos (Santos Díaz, 2017b) y exponer cuáles son las asociaciones léxicas más frecuentes y cuáles son sus mecanismos de construcción. De esta forma, desde la enseñanza de una lengua, se podrán establecer estrategias que permitan seguir tejiendo esa red semántica y, por ende, consiguiendo que los aprendientes almacenen un mayor caudal léxico en su lexicón mental.



## Referencias bibliográficas

Berko, J., y Berstein, N. (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson.

Cañizal Arévalo, A. (1991). Redes semánticas y disponibilidad léxica en el español de escolares mexicanos. En C. Hernández Alonso, G. P. Granda, C. Hoyos (Eds.), *El español de América. Actas del III Congreso Internacional* (vol. II, pp. 631-642). Junta de Castilla y León.

Cepeda Guerra, M., Granada Azcárraga, M., y Pomés Correa, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico, *Literatura y Lingüística*, 30, 181-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200010>

Dimitrijević, N. (1969). *Lexical Availability. A new aspect of the lexical availability of secondary school children*. Julius Gross Verlag.

Echeverría, M. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, (pp.61-78). Universidad de Puerto Rico.

Echeverría, M., Vargas, R., Urzua, P., y Ferreira, R. (2008). DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 81-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100005>

Ferreira, R., y Echeverría, M. (2010). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onomázein*, 21, 133-153. [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/21/5\\_Ferreira.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/21/5_Ferreira.pdf)

Gómez-Devís, M-B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria. *Ogigia*, 25, 165-183. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183>

Gómez-Devís, M-B. (2020). Léxico disponible de estudiantes bilingües: presencia e integración del español en el catalán de Valencia. En F. Gimeno (Coord.), *Lengua, sociedad y cultura. Estudios dedicados a Alberto Carcedo* (pp. 185-204). Universitat d'Alacant.

Gómez-Devís, M-B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 18-125. 10

Gómez-Devís, M-B., y Llopis Rodrigo, F. (2016). Xarxes semàntiques en el lèxic disponible de València: una aproximació al lexicó dels bilingües. *Studia Románica Posnaniensia*, 43(2), 65-83. <https://doi.org/10.14746/strop.2016.432.004>

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.

Henríquez, M<sup>a</sup> C., Mahecha, V., y Mateus, G. (2016). Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible del cuerpo humano a través de grafos. *Lingüística y Literatura*, 69, 229-51. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n69a10>

Hernández Cabrera, C. E., y Samper Padilla, J. A. (2019). Pervivencia de dialectalismos en el léxico disponible de niños grancanarios de seis años. En M<sup>a</sup>. C. Cazorla, M<sup>a</sup>. A. García y M<sup>a</sup>. P. Nuño (Eds.), *Lo que hablan las palabras: Estudios de Lexicología, Lexicografía y Gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerro* (pp.285-298). Editorial Axac

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220787>

Hernández Muñoz, N., Izura, C., y Ellis, A. (2006). Cognitive aspects of lexical availability, *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(5), 730-755. <https://doi.org/10.1080/09541440500339119>

Hernández Muñoz, N., Izura, C., y Tomé, C. (2014). Cognitive Factors of Lexical Availability in a Second Language. En R. M<sup>a</sup>. Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (pp. 169-186). Springer.

Hernández Muñoz, N., y Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio de la Rosa (Ed.), *Palabra, Vocabulario, Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Edizione Ca' Foscari.

Jiménez Berrio, F. (2019). *Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros*. EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra.

Jiménez Rodríguez, J. (2010). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. En A. Muñoz Molina (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, (pp.101-120). La Pirámide.

López Chávez, J. (1993). *El léxico disponible de escolares mexicanos. colección de siete cuadernos (preescolar y primaria)*. Editorial Alhambra Mexicana.

López González, A. M<sup>a</sup>. (2014). La estructura interna del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los preuniversitarios polacos. *Studia Romanica Posnaniensia*, 41(1), 45-61. <https://doi.org/10.14746/strop.2014.411.004>

López Morales, H. (1973). *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*. MS.

Mahecha, V., y Mateus, G. (2017). El léxico disponible y sus mecanismos de asociación: un análisis con grafos. En F. del Barrio (Ed.), *Palabra, Vocabulario, Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 123-142). Edizione Ca' Foscari.

Manjón-Cabeza Cruz, A. (2008). Redes semánticas naturales en escolares de 5 a 16 años: Los colores, *Docencia e Investigación*, 18, 149-177. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8147>

Mateus, G., y Mahecha, V. (2020). Tipología de mecanismos cognitivos y lingüísticos que caracterizan el léxico disponible. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 82, 165-178. <https://doi.org/10.5209/clac.68971>

Murillo Rojas, M. (1993). Disponibilidad léxica en los preescolares: estudio de cinco campos semánticos. *Káñima, Revista de Artes y Letras*, 27(2), 117-127.

Murillo Rojas, M. (1994). Comidas y bebidas: estudio de la disponibilidad léxica en preescolares. *Káñima, Revista de Artes y Letras*, 28(2), 117-133.

Murillo Rojas, M. (1999). Crecimiento de la disponibilidad léxica: Niños de preescolar y primer ciclo de la educación básica costarricense. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 25(2), 187-204.

Owen, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación.

Paredes García, F. (2006). Aportes de la disponibilidad léxica a la psicolingüística: una aproximación desde el léxico del color. *Lingüística*, 18, 19-56.

Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica.

*Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(11), 70-94.  
<https://doi.org/10.26378/rmlael611177>

Prado Aragonés, J., y Galloso Camacho, M<sup>a</sup>. V. (2008). *Léxico disponible de Huelva. Nivel 6º de Educación Primaria*. Universidad de Huelva.

Quispe Román, F. (2014). *Efectos del programa “juegos lingüísticos” para mejorar el desempeño semántico en los niños de 5 años de una institución educativa del distrito de villa El salvador-Ugel 01*. Tesis para optar el grado de Magíster. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5848>

Samper Hernández, M. (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Cabildo de Gran Canaria.

Samper Hernández, M., Hernández Cabrera, C. E., y Samper Padilla, J. A. (2020). Incidencia del factor sexo/género en la disponibilidad léxica de niños grancanarios de 6 años. En F. Gimeno (Coord.), *Lengua, sociedad y cultura. Estudios dedicados a Alberto Carcedo* (pp. 287-312). Universitat d'Alacant.

Samper Padilla, J. A., Hernández Cabrera, C. E., y Samper Hernández, M. (2019). Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica. *Ogigia*, 25, 139-163. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163>

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. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15862>

Sánchez-Saus Laserna, M. (2019). *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Editorial Universidad de Sevilla.

Santos Díaz, I. C. (2017a). Organización de las palabras en la mente en la lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés). *Pragmalingüística*, 25, 603-617. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/2406/3789>

Santos Díaz, I. C. (2017b). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27, 122-139. Disponible en [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero27/9\\_Inmaculada.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero27/9_Inmaculada.pdf)

Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E., y Romero Oliva, M. F. (2020a). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 33, 75-93.

Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E., y Romero Oliva, M. F. (2020b). Propuesta de una taxonomía de los centros de interés en los estudios de disponibilidad léxica, *DELTA*, 36(4), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2020360404>

Valencia, A. (2010). Léxico del color en Santiago de Chile, *RLA: Revista de Lingüística teórica y Aplicada*, 48(2), 141-161. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200007>