

Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del léxico en las etapas iniciales de adquisición

M.^a B. Gómez-Devís¹, Milko Cepeda Guerra² y Cristina V. Herranz-Llácer³

Recibido: 8 de mayo de 2022 / Aceptado: 7 de julio de 2022

Resumen. Este trabajo indaga la organización del léxico mental de los escolares de seis años. A partir de un corpus de léxico disponible, que reúne el repertorio de 106 niñas y niños de ambos lados del Atlántico (España y Chile), se analizan tanto las unidades activadas en el centro de interés *Partes del cuerpo* como las relaciones que se establecen entre ellas mediante la visualización de redes asociativas. Interesa, a la luz de la representación que nos entrega el programa *Dispografo*, describir la organización cognitiva de los materiales léxicos disponibles determinando qué tipos de relaciones son las de mayor profusión entre las unidades que conforman el repertorio disponible, así como descubrir semejanzas o diferencias entre los subgrupos de escolares (mecanismos de activación del léxico disponible, rendimiento y progresión).

Palabras clave: Disponibilidad léxica, Léxico mental, Vocabulario infantil, Redes asociativas, Grafos.

[en] Lexical availability and associative networks of six-year-old schoolchildren. The configuration of the lexicon in the initial stages of acquisition

Abstract. This paper investigates the organization of the mental lexicon of six-year-old schoolchildren. Based on a corpus of lexical availability, which gathers the repertoire of 106 girls and boys from both sides of the Atlantic (Spain and Chile), it is analyzed both the units activated in the center of interest *Body parts*, and the relationships established between them through the visualization of associative networks. Thus, based on the representation provided by the *Dispografo* program, it is interesting to describe the cognitive organization of the available lexical materials by determining which types of relationships are the most prolific among the units that make up the available repertoire, as well as to discover similarities or differences among the subgroups of schoolchildren (mechanisms of activation of the available lexicon, performance, and progression).

Keywords: Lexical availability, Mental lexicon, Children's vocabulary, Associative networks, Graphs.

Sumario: 1. Introducción, 2. Marco teórico, 3. Metodología, 3.1. Descripción del instrumento, 3.2. Descripción de los participantes, 4. Análisis y discusión de resultados, 5. Conclusiones, Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Gómez-Devís, M.^a B., Cepeda Guerra, M., Herranz-Llácer, C. V. (2023). Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del léxico en las etapas iniciales de adquisición, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 96, 215-227. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.81903>

1. Introducción

El estatus de la investigación y enseñanza de lenguas en torno al léxico ha mejorado considerablemente durante los últimos 30 años gracias a la proliferación de publicaciones dedicadas a indagar su naturaleza y comportamiento. En el caso de la lengua española, sin embargo, puede considerarse una línea de trabajo incipiente si se compara con el desarrollo en otras lenguas. Así, los aspectos que actualmente constituyen el principal foco de interés en esta mate-

¹ Universitat de València (España).
Correo electrónico: mabegode@uv.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8829-9833>

² Universidad Católica del Norte.
Correo electrónico: milko.cepeda@ucn.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2967-0991>

³ Universidad Rey Juan Carlos (España).
Correo electrónico: cristina.herranz@urjc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2406-1951>

ria comprenden, a grandes rasgos, la naturaleza, uso y comportamiento junto a la búsqueda de vías para potenciar y facilitar su adquisición.

En este sentido, cabe destacar el impacto de la tecnología, pues ha favorecido el desarrollo y proyección de las investigaciones al proporcionar cantidades ingentes de datos ampliando así las perspectivas de los estudios actuales. Por su parte, los análisis de corpus, de nativos o aprendices, han supuesto un avance considerable en la selección del vocabulario para el aula, aunque para algunos demasiado centrado en el criterio de frecuencia. Asimismo, tal como han mostrado numerosos trabajos, es posible acceder al detalle del conocimiento de cada unidad léxica, el grado de conexión de las unidades con las demás o, como el caso que ahora nos ocupa, la organización en redes. Este último aspecto, dedicado a la interconexión del léxico, permite averiguar la velocidad de recuperación junto al uso de una unidad léxica concreta (Read, 2004).

Así pues, ante la posibilidad de abordar el conocimiento léxico entendido como “una representación verbal compleja que comprende una amplia gama de ítems léxicos que, [...] abarcaría no solo las unidades monoverbales y las pluriverbales (compuestos), sino también las secuencias formulaicas” (Sánchez Rufat y Jiménez Calderón, 2015, p. 100), surgen implicaciones directas en el debate teórico y metodológico entre las numerosas líneas de investigación desarrolladas. Una de las opciones que conforma este nuevo horizonte es la investigación en disponibilidad léxica, en adelante DL.

La DL se origina a mediados del siglo pasado en Francia con un claro propósito vinculado a la enseñanza del francés como segunda lengua (Gougenheim et al., 1956, 1964), pero es en el ámbito hispánico donde ha manifestado mayor envergadura y repercusión gracias a la consolidación del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL) impulsado, desde los años 90, por Humberto López Morales. Durante décadas este proyecto ha reunido a más de treinta equipos de investigación proporcionando un marco de referencia común y unas bases metodológicas afines que han hecho posible un nuevo objetivo: recoger, analizar y valorar, tanto desde presupuestos cuantitativos como cualitativos, el léxico disponible de una comunidad de habla concreta (Blanco San Martín y Ferreira Cabrera, 2018) a fin de elaborar diccionarios para las diversas áreas geográficas del ámbito panhispánico de tal manera que puedan establecerse comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, e incluso dibujar áreas de difusión (Calzadilla Vega et al., 2019). También ofrece la posibilidad de estudiar el léxico desde un punto de vista individual o colectivo atendiendo variables sociológicas. A modo de ejemplo, en la última década han visto la luz trabajos específicos en torno a la edad (Jiménez Berrio, 2016; Marcos Calvo et al., 2022; Samper Padilla, 2019, 2020), género/sexo (Calero Fernández y Serrano Zapata, 2019; Galdames Jiménez et al., 2018; Samper Hernández et al., 2020; Santos Díaz et al., 2021), nivel sociocultural (Fuster Pérez, 2013; Herranz Llácer, 2018; Santos Díaz, 2018), el contacto de lenguas (Álvarez de la Granja y López Meirama, 2021; Gómez-Devís, 2020; Gómez-Devís y Llopis Rodrigo, 2016; Gómez-Devís y Serrano Zapata, 2021; Serrano Zapata, 2014; Verdeses Mirabal, 2011) e incluso centrados en la educación superior (de la Maya Retamar y López Pérez, 2021; Quintanilla Espinoza y Salcedo Lagos, 2019; Santos Díaz y Juárez Calvillo, 2022; Trigo Ibáñez et al., 2021).

Otra cuestión objeto de estudio es la relacionada con la configuración del lexicón y la construcción de redes entre los elementos que lo conforman. Esta disciplina nos ofrece una perspectiva cognitiva que permite observar y analizar los procesos de activación léxica, tales como la fluidez categorial y la asociación libre de palabras; es decir, indagar las relaciones asociativas que se establecen entre las unidades junto a los mecanismos que las activan descubriendo cómo se almacenan y activan dichos términos en la mente de los hablantes (Moreno Mojica, 2016). En el caso de la población infantil, sin embargo, esta opción todavía tiene escasa representatividad en comparación con poblaciones preuniversitarias o adultas. No obstante, merecen especial atención los trabajos más actuales de Alba (2021); Cepeda Guerra et al. (2014, 2017); Comino Cerro (2017); Gómez-Devís (2019, 2021); Gómez-Devís y Cepeda Guerra (2022); Mahecha Mahecha y Matéus Ferro (2017, 2020); Matéus Ferro et al. (2018) o Paiz Contreras de Campos (2019), entre otros.

Dicho esto, el propósito de este estudio ha sido analizar los componentes y mecanismos de asociación que activan los escolares de seis años durante una prueba de DL en el centro de interés *Partes del cuerpo*. Para ello se mostrarán los mecanismos semántico-cognitivos y lingüístico-formales que subyacen en el repertorio de léxico disponible comparando no solo los resultados entre los subgrupos de infantes españoles y chilenos, sino también desde la perspectiva de género/sexo de los participantes. De esta forma, este estudio no solo es novedoso por centrarse en poblaciones infantiles, poco estudiadas hasta la fecha, sino también en la comparación de dos o más grupos que presentan distintas variedades del español como lengua materna.

Por último, el interés de esta contribución se ve reforzado por el alcance que destilan los patrones de organización del lexicón mental en poblaciones de muy corta edad: la adquisición, expansión y actualización de las unidades léxicas no solo resultan relevantes en términos comunicativos, sino que, además, son de capital importancia para el desarrollo de habilidades lecto-escriturales. En síntesis, tener acceso a datos rigurosos que muestren cómo los menores logran construir redes asociativas entre las unidades léxicas que conforman un área semántica o nociónal concreta puede entregar a la profesión docente herramientas para el diseño de clases en torno al conocimiento léxico y a la expansión del vocabulario que produzcan aprendizajes significativos y ajustados a partir de la réplica de las asociaciones observadas.

2. Marco teórico

Antes de iniciar cualquier estudio del lenguaje relacionado con población infantil se debe asumir que este no es una “reproducción deficiente del lenguaje adulto y de los signos de su código convencional” (González Pereira,

2020, pp. 180-181), sino que se trata de un código específico, que se cataloga como ‘lenguaje infantil’ y presenta un proceso evolutivo con pautas propias. Además, su desarrollo estará determinado por una serie de condiciones que impactan sobre la vida de los sujetos. En relación con el léxico, su adquisición permite a los menores generar interacciones eficientes con el entorno que los rodea. En consecuencia, conocer e identificar este lenguaje permite, al mismo tiempo, reconocer las singularidades exclusivas y las propiedades genuinas del mismo (Fernández Pérez, 2020).

Respecto a lo anterior, tampoco hay que olvidar que el lenguaje proporciona a las personas una mejor planificación de los aspectos emocionales (Salvado Ortega, 2020), cuestión que permite un grado de adaptación e inserción efectiva a los espacios sociales y culturales a los que pertenecen. Esta faceta reguladora de la personalidad y del comportamiento social permite planificar, también para el infante, las emociones en el tiempo y en el espacio y da lugar a una adaptación de las conductas sociales (Abarca Castillo, 2007). De hecho, sirve para estructurar y almacenar conocimientos culturales, así como transmitirlos a las futuras generaciones garantizando la educación en los distintos grupos sociales.

La investigación en DL ha tomado en consideración tales premisas y, desde hace tiempo, sus aportaciones descubren la incorporación o incremento paulatino del léxico disponible en función de la edad de los hablantes, así como la configuración del lexicón observando la memoria semántica, pues gracias a ella los individuos comprenden los significados y establecen relaciones. Esta memoria semántica no debe confundirse con la memoria episódica. Tulving ya en 1972 las diferencia indicando que la primera puede describirse como una especie de diccionario mental que comprende el conocimiento organizado que una persona posee sobre las palabras y otros sistemas verbales a propósito de sus significados y referentes, las relaciones que estos contraen y sus reglas de combinación y uso. Por su parte, la segunda, la memoria episódica, es un sistema de procesamiento de información que almacena experiencias de episodios y eventos específicos de las personas, además de las situaciones espacio-temporales. A modo de ejemplo, en la memoria semántica reside el conocimiento sobre qué es un vehículo y sus características; sin embargo, el conocimiento sobre qué vehículo en concreto empleamos para desplazarnos esta mañana es parte de la memoria episódica.

En cuanto a los cuestionarios utilizados para la recolección del corpus de léxico disponible pueden considerarse pruebas de asociación libre que permiten el análisis de la memoria semántica. De acuerdo con Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017), 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. En este sentido, numerosos trabajos dedicados a estudiantes preuniversitarios de zonas bilingües (Álvarez de la Granja, 2011; Álvarez de la Granja y López Meirama, 2021; Gómez-Devís y Llopis Rodrigo, 2010, 2016; Gómez-Devís y Serrano Zapata, 2021 o Serrano Zapata 2014) ya han manifestado cierto patrón de ordenamiento en el léxico disponible apuntando hacia la memoria semántica de los hablantes como

un almacén del significado de las palabras –elementos o unidades– organizado y estructurado mediante redes, en el que estas últimas se articulan bajo criterios de asociación y conexión entre los elementos, activándose o desactivándose de manera encadenada (Gómez-Devís, 2019, pp. 167-168).

Para poder mostrar con detalle las relaciones asociativas –ya sean directas, indirectas, regulares, etc.– que se establecen entre las unidades léxicas evocadas por los encuestados se recurre al programa *DispoGrafo* de Echeverría et al. (2008). Este dibuja grafos, compuestos por nodos (palabras) y aristas (conexiones), y muestra los vínculos y mecanismos de asociación que se generan. En palabras de Mahecha Mahecha y Matéus Ferro (2020, p. 166), la información que entrega el software del equipo de investigadores chilenos recoge postulados de la teoría de las redes semánticas en cuanto a que intenta representar la arquitectura del lexicón mental. Así,

la teoría de las redes semánticas (semantic networks) desarrollada inicialmente por Collins y Quillian (1969) y Collins y Loftus (1975) es uno de los modelos de representación de la MS, el cual describe esta última como un tipo de memoria conformada por unidades conceptuales (nodos) que se interrelacionan por medio de diversas relaciones asociativas (links). Así mismo, se indica que la información semántica se propaga jerárquicamente de acuerdo con las relaciones que se establezcan entre cada una de las conexiones.

Otro asunto palmario es la naturaleza cognitiva o clasificación de los diferentes centros de interés que conforman la prueba o test de DL. Tradicionalmente se ha trabajado con dieciséis áreas asociativas descritas por Gougenheim et al. (1956, 1964) y denominadas como sigue: 1. *Las partes del cuerpo*, 2. *La ropa*, 3. *Partes de la casa (sin los muebles)*, 4. *Los muebles de la casa*, 5. *Los alimentos y bebidas*, 6. *Objetos colocados en la mesa para la comida*, 7. *La cocina y sus utensilios*, 8. *La escuela: muebles y materiales*, 9. *Iluminación y calefacción*, 10. *La ciudad*, 11. *El campo*, 12. *Medios de transporte*, 13. *Trabajos del campo y del jardín*, 14. *Los animales*, 15. *Juegos y distracciones* y 16. *Profesiones y oficios*. A partir de la clasificación realizada por Hernández Muñoz (2006); Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2011); Sánchez-Saus Laserna (2011, 2019) dichas áreas temáticas quedan distribuidas según su categoría cognitiva en naturales, radiales o esquemas, lo que permite mostrar tanto la especificidad como la distinción en relación con la configuración interna de los temas que van a dar lugar a redes semánticas de diversa

naturaleza, así como una evolución y progresión diferentes conforme aumenta el conocimiento de la lengua. Si bien este artículo no ahondará en dicha cuestión, a pesar de su interés en el ámbito cognitivo, el caso que nos ocupa, *Partes del cuerpo*, se presenta como categoría natural.

Ahora bien, donde sí debemos detenernos es en el tipo de relaciones creadas por las unidades léxicas. En este sentido, Casas Gómez (2014), seguido por Sánchez-Saus Laserna (2016, 2019), distingue entre relaciones basadas en los significados de las palabras y otras significativas. Es decir, en las primeras se trata de relaciones léxicas en sentido estricto, como la hiperonimia, la hiponimia, la antonimia y la parasinonimia, mientras que las otras pueden ser lingüísticas, en las que los miembros de la relación forman parte del signo lingüístico, pero también incluyen relaciones significativas de tipo designativo, vinculadas entre las cosas designadas a partir de asociaciones provocadas por la experiencia personal del mundo. Estas también pueden ser de similitud (relaciones de tipo metafórico), de contigüidad (metonimia) o inclusión (meronimia) entre los elementos designados.

En este sentido, Mahecha Mahecha y Matéus Ferro (2017) plantean que las interacciones entre las palabras disponibles pueden desarrollarse a partir de la noción simbólico-lógica y experiencialista-analógica. Sin embargo, estas dicotomías no son absolutas porque las redes que pueden establecerse entre las unidades léxicas (nodos) y sus asociaciones (aristas), muchas veces se integran y coexisten entre sí. Tampoco hay que olvidar que tanto las unidades léxicas disponibles como las interacciones o relaciones asociativas que entre ellas se manifiestan pueden acrecentarse o remitir su presencia en función de determinadas franjas etarias o niveles de adquisición. Por tanto, activar la investigación en edades tempranas no solo contribuirá a la planificación de la enseñanza de la lengua en grupos cada vez más plurilingües, sino que también se proyectará en el diseño de estrategias pedagógicas y materiales de trabajo más efectivos para la adquisición y expansión del léxico.

3. Metodología

Para la correcta replicabilidad del estudio resulta fundamental la descripción metodológica que se ha desarrollado. Dado que la población estudiada no se corresponde con la de estudiantes preuniversitarios se han tenido que tomar ciertas decisiones frente a los criterios del PPHDL.

3.1. Procedimiento

En el caso que nos ocupa, los 106 menores de seis años (51 talquinos y 55 valencianos) han aportado sus respuestas de forma oral y han podido evocar sus palabras durante el mismo tiempo que establece el PPHDL; dos minutos. Si bien contamos con la investigación grancanaria de Samper Padilla et al. (2019) y Samper Hernández et al. (2020) que asume los mismos parámetros metodológicos no observa el centro de interés *Partes del cuerpo*.

En la recolección del corpus oral de léxico disponible, el entrevistador o entrevistadora era una persona ya conocida por el menor y había sido previamente formado para dirigir adecuadamente la prueba. Además, el lugar donde se recogieron los datos fue el propio centro escolar para que fuese un entorno conocido para el menor. Asimismo, con el fin de evitar distracciones, en lugar de anotar las respuestas, estas fueron grabadas y, posteriormente, transcritas. En relación con la información sociodemográfica de los participantes, esta fue recopilada previamente a través de las respuestas facilitadas por los educadores de los menores.

Una vez obtenido el corpus, se recurrió al programa *DispoGrafo* (Echeverría et al., 2008) que muestra con detalle los vínculos y mecanismos de asociación que se generan entre los términos disponibles.

3.2. Descripción del instrumento

La encuesta, también denominada test de disponibilidad, contempla diez de los dieciséis centros de interés tradicionales (*Partes del cuerpo, Ropa, La casa, Alimentos y bebidas, Escuela, La ciudad, Medios de transporte, Animales, Juegos y distracciones, Profesiones*) y uno no panhispánico: *Colores*.

En el momento de iniciar la recogida de información el encuestador contextualizaba al menor en el área temática correspondiente y daba un minuto para que éste pudiera evocar todas aquellas palabras que le vinieran a la mente de forma automática. Posteriormente, una vez transcurrido ese tiempo y en caso de que el menor lo necesitara se iban dando las siguientes pistas: “Cuando vas al médico es porque te duele...”, “Cuando estás en el baño te limpias...” y “¿Y las que no ves porque están dentro y no se pueden tocar?”. Dado que el tiempo necesario para recopilar la información de once áreas asociativas era elevado, se decidió dividir la prueba en dos sesiones para evitar el efecto del cansancio entre los participantes.

3.3. Descripción de los participantes

Como ya se ha avanzado, la distribución de los 106 informantes es, en relación con su procedencia, por un lado, de Valencia (España), con una representación de 51.9 % (55) y, por otro, de Talca (Chile), con un total de 51 menores (48.11 %). Todos son estudiantes de primer curso de primaria o básica y pertenecen a centros escolares públicos. Sobre el sexo/género de los encuestados, la muestra de Valencia la conforman 30 niñas (54.5 %) y 25 niños (45.5 %), mientras que en Talca la distribución fue de 17 (33.3 %) y 34 (66.7 %) respectivamente (Figura 1); lo que hace un total de 47 niñas (44.3 %) y 59 niños (55.7 %) en la muestra general.

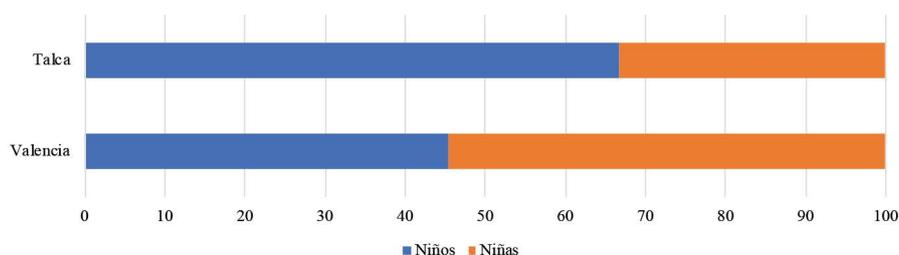


Figura 1. Distribución por género/sexo de la muestra analizada

4. Análisis y discusión de resultados

En este apartado se presentan los resultados tras los cálculos y análisis desarrollados en el centro de interés *Partes del cuerpo*. Así, en primer lugar, se hará una descripción general que abrirá paso a poder averiguar las diferencias entre los repertorios léxicos de los menores valencianos y talquinos, y, posteriormente, abordar el análisis de grafos.

Siguiendo el orden anterior, el primer análisis que se plantea es en relación con el número de palabras actualizadas. A simple vista, se aprecia que los escolares talquinos presentan un repertorio léxico mucho más reducido que sus pares valencianos (Tabla 1). Específicamente, estos producen casi 4 unidades léxicas menos. Si se avanza en esta línea y nos detenemos en las diferencias por género/sexo (Tabla 2) los datos se replican en el caso de las niñas, donde las menores valencianas producen 2.28 unidades léxicas más que las talquinas. Sin embargo, aunque en los varones los promedios son muy similares, hay una ligera superioridad en el caso de Talca.

Valencia (España)		Talca (Chile)	
Corpus	Promedio por informante	Corpus	Promedio por informante
860	15.63	595	11.67

Tabla 1. Corpus. Relación del total de palabras según el subgrupo escolar.

Valencia (España)				Talca (Chile)			
Corpus niño	Promedio niño	Corpus niña	Promedio niña	Corpus niño	Promedio niño	Corpus niña	Promedio niña
421	16.84	439	14.63	579	17.03	210	12.35

Tabla 2. Corpus. Promedio de respuestas según el sexo/género del escolar.

Atendiendo ahora a los listados de vocablos (esto es el corpus según palabras diferentes, sin repeticiones) los niños valencianos y talquinos presentan, en número, inventarios no equivalentes (Tabla 3). Así, si se observa el total, los menores valencianos ($n = 55$) evocan 60 vocablos más que los talquinos ($n = 51$) y, atendiendo al género/sexo los niños de Valencia ($n = 25$) producen 36 palabras más que los de Talca ($n = 34$) y en el caso de las niñas esta cifra se incrementa hasta 56 ($n = 30$ y $n = 17$ respectivamente).

Valencia (España)			Talca (Chile)		
Vocablos total	Vocablos niño	Vocablos niña	Vocablos total	Vocablos niño	Vocablos niña
133	97	97	73	61	43

Tabla 3. Vocablos. según el sexo/género del escolar

Vistos los datos anteriores, es el momento de analizar las diferencias específicas de cada uno de los corpus tanto por sexo/género como por procedencia. Así, ciñéndonos al análisis cualitativo se presenta, a continuación, la relación de las unidades léxicas disponibles inventariadas según la muestra valenciana o talquina (Figuras 2, 3 y 4). En segundo término, gracias al programa diseñado por el equipo de la Universidad de Concepción (Chile), se mostrará la configuración de redes semánticas según la procedencia. Posteriormente, esto se replicará para el sexo/género. Se recuerda que *DispoGrafo* es capaz de representar distintas figuras (grafos) que ofrecen pistas detalladas en torno al almacenaje y recuperación del léxico. Téngase en cuenta, además, que los nodos representan vocablos disponibles (unidades léxicas) 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 las conexiones y el número que aparece sobre ella indica el total de conexiones establecidas. También se debe tener presente que en este estudio se analizan las palabras que han logrado como mínimo dos conexiones; la razón que sustenta esta decisión reside en que aquellas relaciones que solo se han mantenido en una ocasión no pueden considerarse representativas, pues no se puede discernir si se debe a la adquisición real de esos conceptos o al azar. Por otro lado, al detenernos en las distintas Figuras 2, 3 y 4 se aprecia que en todos los casos hay palabras que no fueron evocadas por el grupo de contraste, aunque el grueso se ubique en el léxico compartido.

Específicamente, en relación con la procedencia de los escolares (Figuras 2 y 4) se encuentran vocablos de índole dialectal como es el caso *panxa* o *gola* en Valencia, vocablos dialectales o, *poto* en la muestra talquina. Atendiendo al género/sexo (Figuras 3 y 4) las niñas evocan palabras específicas asociadas con el aparato reproductor femenino como *vagina* o *seno*, mientras que los niños parece que se centran en órganos internos como *cerebro* o *hueso*.

Vocablos específicos Valencia (16)	Vocablos compartidos (22)	Vocablos específicos Talca (8)
<i>barriga, cara, cerebro, corazón, cuerpo, culo, extremidad, garganta, gola, hueso, labio, oído, panxa, pulmón, sangre y vena</i>	<i>boca, brazo, cabeza, ceja, codo, cuello, dedo, diente, espalda, lengua, mano, muñeca, nariz, ojo, oreja, pelo, pie, pierna, rodilla, talón, tobillo y tronco</i>	<i>cintura, hombro, mejilla, pestaña, poto, seno, uña y vagina</i>

Figura 2. Relación de UL, con dos o más conexiones, según procedencia de los informantes

Vocablos específicos niños (12)	Vocablos compartidos (19)	Vocablos específicos niñas (13)
<i>cara, cerebro, cintura, culo, espalda, hueso, labio, muñeca, pulmón, sangre, uña y vena</i>	<i>boca, brazo, cabeza, ceja, corazón, cuello, dedo, diente, hombro, lengua, mano, nariz, ojo, oreja, pelo, pie, pierna, rodilla y tronco</i>	<i>cuerpo, oído, seno, panxa, gola, pestaña, tobillo, codo, talón, barriga, garganta, poto y vagina</i>

Figura 3. Relación de UL, con dos o más conexiones, por sexo/género

Vocablos específicos niños Valencia (10)	Vocablos compartidos (14)	Vocablos específicos niños Talca (7)
<i>cara, ceja, cerebro, corazón, culo, hueso, labio, pulmón, sangre y vena</i>	<i>boca, brazo, cuello, dedo, diente, lengua, mano, nariz, ojo, oreja, pelo, pie, pierna y rodilla</i>	<i>cabeza, cintura, espalda, hombro, muñeca, tronco y uña</i>
Vocablos específicos niñas Valencia (9)	Vocablos compartidos (16)	Vocablos específicos niñas Talca (7)
<i>barriga, corazón, cuerpo, diente, garganta, gola, lengua, oído y panxa</i>	<i>boca, brazo, cabeza, ceja, codo, cuello, dedo, mano, nariz, ojo, oreja, pelo, pie, pierna, rodilla y tobillo</i>	<i>hombro, pestaña, poto, seno, talón, tronco y vagina</i>

Figura 4. Relación de UL, con dos o más conexiones, por sexo/género y procedencia

En este punto, es el momento de detenerse en la configuración de las relaciones asociativas más habituales en ambos grupos. Si nos ceñimos al repertorio general conformado por los 106 escolares encontramos, por un lado, el de las partes de la cara (con *ojo* – *boca* – *nariz* este último como núcleo) y el de las extremidades (a partir de *dedo* → *mano* y a partir de *pie* → *pierna*).

Si se comparan estos resultados con otros ya publicados de la misma franja etaria (Cepeda Guerra et al., 2017; Mahecha Mahecha y Matéus Ferro, 2020; Samper Hernández et al., 2020), se aprecia que en este centro de interés la relación ‘significativa’ de contigüidad es la preponderante (además de que todos los elementos son cohipónimos entre sí). Así, atendiendo al análisis del corpus completo hay términos como *ceja* y *pestaña* o *ceja* y *ojo* que aparecen conectados. También se recogen partes internas como *corazón*, *cerebro* o *pulmón*; aunque esta última asociación solo aparece en el subgrupo valenciano, lo que revela que la relación de contigüidad no funciona de manera tan regular en los niños talquinos. Estos términos, sin embargo, sí aparecieron en el trabajo con escolares de 10-11 y 16-17 años de Henríquez Guarín et al. (2016).

Al analizar la construcción de redes en el subgrupo de las niñas chilenas (Figura 7) se aprecia una distribución lineal. Hay nodos con cierta capacidad aglutinadora como *cabeza* (*cuello, pierna, brazo, mano, oreja y nariz*). En esta ocasión, se presentan tres grupos bien definidos en torno a cabeza, torso y extremidades. En el primer caso, la palabra *cabeza* es la que mayor conectividad y peso en las aristas manifiesta en la arquitectura corporal de las niñas talquinas como por ejemplo en el subconjunto cara (*nariz, ojo, oreja, pestaña, ceja y pelo*). Por otro lado, *pelo* y *cuello* son elementos aglutinadores de circuitos que diagraman la espacialidad del cuerpo. En este sentido, el primero integra el recorrido arriba/abajo en la descripción del tronco, mientras que el segundo muestra el tránsito desde la cabeza. Además, las talquinas aprovechan esta conexión para incluir aquellas palabras propias de la sexualidad femenina (*tronco* → *seno* → *vagina* → *poto*). En el último caso, el del tren inferior, existe una disociación; por un lado, la palabra *pierna* que se encuentra dentro de la zona central del grafo y por otro *dedo, pie, rodilla, tobillo y talón*. Por su parte, el tren superior (*codo, hombro, mano y brazo*) aparece conectado a *pierna* y *cabeza*. Junto a ello, hay una secuencia disociada en torno a las extremidades, específicamente la que designa la anatomía del pie partiendo desde la *rodilla*, línea de conexiones que no se incorpora la descripción topográfica del cuerpo.

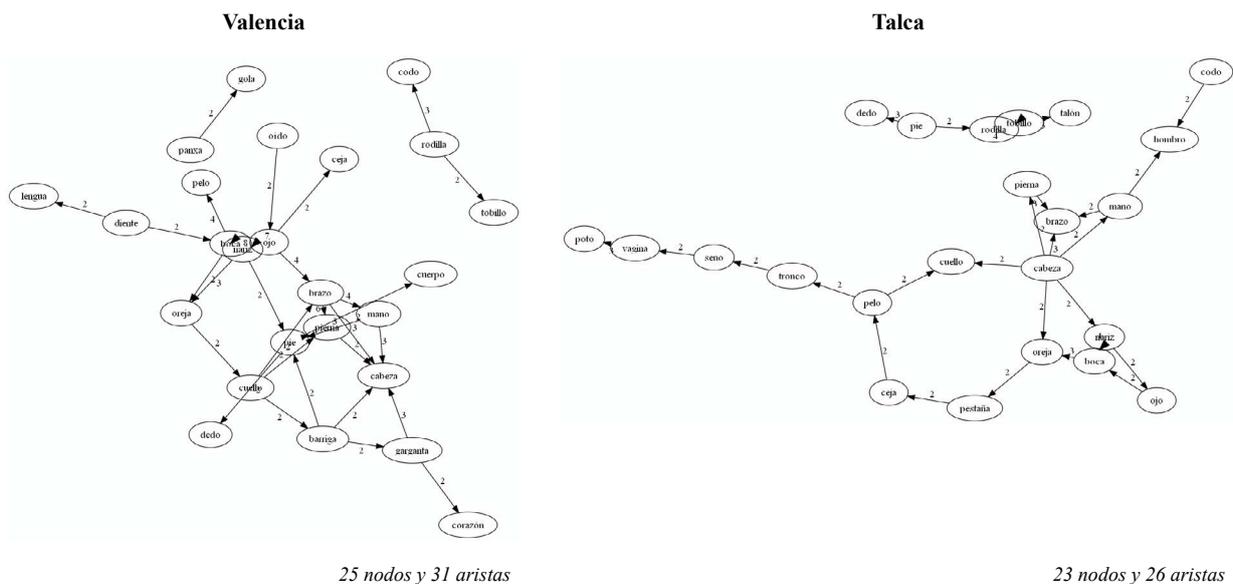


Figura 7. Grafo de *Partes del cuerpo* según variable sexo/género femenino

Si nos ceñimos ahora a las aportaciones de los niños, en el caso de los valencianos se observan dos zonas. Primero, aquella dedicada a la parte externa. En ella se encuentran seis unidades léxicas que funcionan como nodos: *boca* y *nariz*, que tienen un peso similar (15 y 13 respectivamente), *oreja* uno de los más importantes, ya que es aglutinador de cuatro unidades que constituyen redes con *diente* (3), *brazo* (3), *ojo* (2) y *nariz* (2). Con funcionamiento similar los vocablos *ojo* y *pierna* poseen dos tipos de terminales: simples con un solo elemento *pie, ceja* y *lengua* y diádicos cuya red se compone por dos elementos: *pelo* → *cara* y *culo* → *hueso*. En segundo lugar, se aprecia otra unidad que se refiere al interior del cuerpo y presenta una red disociada cuyo nodo central es *corazón* que concreta conexiones de gran peso (*corazón* → *pulmón* → *cerebro* y *corazón* → *vena* → *sangre*). En ella, además se evoca la construcción semántica contenedor/contenido. De nuevo, se pueden observar distintas partes en la organización del lexicón. Así, los niños distribuyen sus palabras por aquellas relacionadas con la cabeza, encontrando redes como *cara* ← *pelo* → *ojo* → *oreja/ceja* y *diente* → *lengua*; extremidades superiores (*brazo* → *mano* → *dedo*) y extremidades inferiores (*pierna* → *rodilla/pie*) y, por último, unidades asociadas al tronco como la palabra *pulmón*.

Los niños talquinos, en cambio, muestran una organización más densa. Se observa un relato que sigue la tendencia arriba/abajo donde *cabeza* (conecta con 8 unidades léxicas), *ojo* (4), *boca* (6), *brazo* (3) y *rodilla* (4) son los nodos dominantes en los grupos topográficos puesto que establecen mayor número de relaciones (aristas). En términos espaciales, tienden a describir de manera profusa los espacios relacionados con *cabeza* y *cara* (*ojo* → *oreja, cabeza, boca y nariz* → *pelo*) y extremidades superiores (*hombro* ← *mano* → *brazo* → *uña*), mientras que el tronco solo lo mencionan tangencialmente como arista de *rodilla* y en las extremidades inferiores –aparte de *rodilla*– únicamente se recoge la relación *pie* → *pierna*. Por último, en el grafo se aprecia un grupo disociado de *diente* → *lengua* que sigue el patrón fuera/dentro.

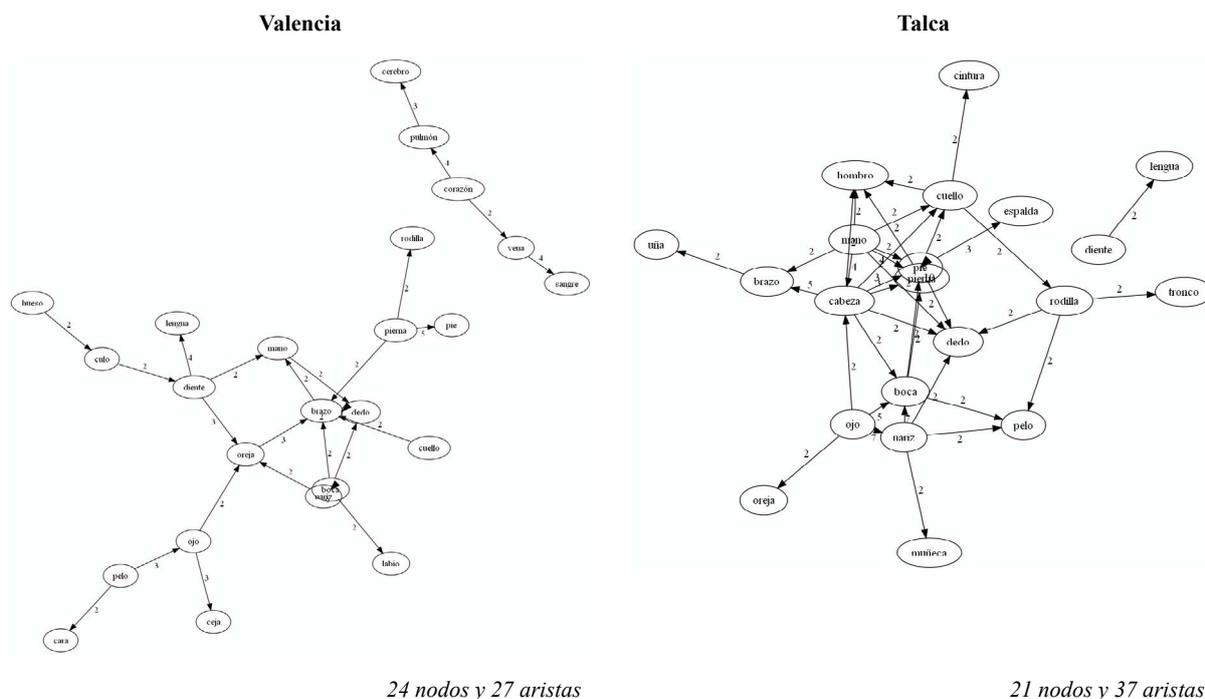


Figura 8. Grafo de *Partes del Cuerpo* según variable sexo/género masculino

5. Conclusiones

Las aplicaciones de los estudios de disponibilidad léxica son diversas y, de acuerdo con la producción de los últimos años, están siendo muy fructíferas, especialmente, en dos campos: la didáctica de la lengua y la configuración del léxico mental, tanto en lengua materna como en lenguas segundas y extranjeras.

En el caso que nos ocupa, análisis de las redes asociativas de léxico disponible oral en el centro de interés *Partes del cuerpo*, de estudiantes de la etapa primaria o básica a través de grafos (Henríquez Guarín et al., 2016 y Mahecha Mahecha y Matéus Ferro, 2017), la configuración interna de las áreas nocionales en los escolares de la etapa primaria o básica es más débil, no solo con un peso menor en las conexiones, sino también con unas redes menos frecuentes y, por tanto, con agrupaciones más aisladas. En definitiva, los grafos muestran una arquitectura donde los nodos se presentan en un número dispar y con diferencias de peso considerable entre sus aristas.

Asimismo, una vez mostrada la configuración de redes de los escolares de seis años, aunque débil, es posible constatar, gracias a otras investigaciones, su crecimiento en función de la edad de los participantes y vocabulario –bien de reciente adquisición, bien aún no fuertemente vinculadas a determinadas temáticas– formarán parte de las redes asociativas al aumentar el conocimiento del español. De hecho, la comparación de los datos presentados en los inventarios de léxico disponible infantil dedicados a escolares de la etapa de primaria o básica (Prado Aragonés y Galloso Camacho, 2008; Samper Hernández, 2009; Cepeda Guerra et al. 2014 o Paiz Contreras de Campos, 2019) muestran que las agrupaciones más fuertes de nuestros grafos –posiciones centrales– coinciden con los datos aportados por estas investigaciones, aunque en informantes de otras edades. Además, se mantienen a medida que el conocimiento del léxico se incrementa.

Otra cuestión relevante es la que concierne a cómo se desarrolla el centro de interés analizado; evidentemente se trata de una categoría natural que despliega, fundamentalmente, un tipo de relaciones entre sus elementos de hiperonimia-hiponimia con respecto al nombre de la categoría y de cohiponimia entre ellos. Además, entre las partes del cuerpo humano es muy relevante la importancia de la relación ‘significativa’ de tipo designativo basada en la contigüidad de los referentes, tanto en la agrupación formada por las partes de la cara como en las relaciones que establecen las partes de las articulaciones entre sí.

Por otra parte, también se observa que existe una disociación al momento de mencionar grupos de unidades léxicas que tengan relación con las dicotomías fuera/dentro. En general, la primera se integra en una gran red que actualiza fundamentalmente las palabras asociadas con la cabeza y el tronco, con exclusión de las extremidades que los informantes la construyen a partir de relaciones simples y lineales. En cuanto a la segunda, la interna, sigue un patrón similar a las extremidades. En este contexto, la diferencia entre las dos poblaciones estaría en el número de redes que integran la configuración de significados asociados a la topografía corporal; además de que los hablantes españoles poseen más vocablos que denotan conocimiento de órganos internos del cuerpo humano y que en el caso chileno no pasa de las unidades *diente* y *lengua*.

Finalmente, se considera que el propósito de esta investigación, mostrar los mecanismos semántico-cognitivos y lingüístico-formales que subyacen en el repertorio de léxico disponible de los infantes de seis años procedentes de Valencia y Talca, se ha cumplido. No obstante, como todo trabajo de esta envergadura no está exento de limitacio-

nes. Específicamente, aunque ambas muestras eran equiparables en número total de participantes, a la hora de analizar las diferencias por sexo/género, no ha sido posible conseguir un número equivalente en ambos casos quedando un total de 25 niños valencianos y 34 talquinos frente a 30 niñas valencianas y 17 talquinas. No obstante, este inconveniente se supera con los datos cuantitativos (Tablas 1, 2 y 3). Uno de los próximos objetivos es seguir indagando si las diferencias encontradas entre las poblaciones de Talca y Valencia existen, por un lado, dentro de los propios países, es decir, entre los estudiantes de Talca y, por ejemplo, Santiago de Chile o entre los niños valencianos y madrileños.

A modo de cierre, la continuidad de estos estudios de marcado perfil cognitivo permitirá averiguar, con mayor detalle, la organización del lexicón mental de los niños de corta edad y ello facilitará la comprensión de cómo y de qué forma se va adquiriendo el vocabulario y, en consecuencia, optimizar la enseñanza de la lectoescritura y de la competencia comunicativa en menores de seis años.

Referencias bibliográficas

- Abarca Castillo, Mireia (2007). *Educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3928>
- Alba, Orlando (2021). *Datos para un Diagnóstico de la Enseñanza del Español en las Escuelas Públicas de Santo Domingo*. Brigham Young University. <https://cutt.ly/mAYdLLu>
- Álvarez de la Granja, María (2011). La presencia del gallego en el léxico disponible del español de Galicia. Análisis formal y funcional. En B. López Meirama (Ed.), *Estudio sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia* (pp. 17-102). Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Álvarez de la Granja, María, y López Meirama, Belén (2021). La presencia del español en el léxico disponible del gallego. El centro de interés el cuerpo humano. En M. Serrano Zapata y M. de los A. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 115-146). Tirant lo Blanch.
- Blanco San Martín, Lorena Paulina, y Ferreira Cabrera, Anita Alejandra (2018). Léxico disponible en tres centros de interés de aprendiz de español como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 505-517. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n03a07>
- Calero Fernández, María Ángeles, y Serrano Zapata, María Isabel (2019). Incidencia del factor sexo en el léxico disponible de una comunidad bilingüe. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25, 83-107. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.83-107>
- Calzadilla Vega, Grechel, Valledor Estevill, Roberto Fernando, y Domínguez Hernández, Marlen Aurora (2019). Factores psicolingüísticos y sociolingüísticos en el tratamiento del contenido léxico. *Didasc@lia: Didáctica Y educación*, 10(4), 214-237. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/923>
- Casas Gómez, Miguel (2014). A Typology of Relationships in Semantics. *Quaderni Di Semantica: Rivista Internazionale Di Semantica Teorica e Applicata*, 35(2), 45-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5141870>
- Cepeda Guerra, Milko, Granada Azcárraga, Maribel, y Pomes Correa, María (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*, 30, 166-181. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112014000200010>
- Cepeda Guerra, Milko, Granada Azcárraga, Maribel, y Pomes Correa, María (2017). Índices de disponibilidad léxica en alumnos de prekínder en un contexto rural de la comuna de Maule, Chile. *Interpretos*, 10(18), 183-199. <http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/xmlui/handle/123456789/1473766>
- Comino Cerro, Ana (2017). *Disponibilidad léxica para el campo semántico de las emociones en Educación Primaria* [Trabajo Fin de Grado]. Universitat de les Illes Balears.
- de la Maya Retamar, Guadalupe, y López Pérez, Magdalena (2021). Léxico disponible en inglés de maestros en formación: Incidencia del conocimiento de lenguas. En M. Serrano Zapata y M. de los A. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 81-114). Tirant lo Blanch.
- Echeverría, Max Sergio, Vargas, Roberto, Urzúa, Paula, y Ferreira, Roberto (2008). DispoGrafo: Una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *RLA: Revista de Lingüística teórica y Aplicada*, 46, 81-92. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v46n1/art05.pdf>
- Fernández Pérez, Milagros (2020). Corpus lingüísticos de habla infantil y representatividad: El valor de los datos en repertorios de habla en desarrollo. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 36(2), 651-673. <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/35408/34347>
- Fuster Pérez, Najda N (2013). *El léxico disponible de jóvenes puertorriqueños: Reflejo sociocultural de dos épocas*. [Tesina de máster, Universidad de León]. <https://www.researchgate.net/publication/322491475>
- Galdames Jiménez, Ángela, Guerrero González, Silvana, y Toledo Vega, Gloria (2018). Disponibilidad léxica de hablantes extranjeros estudiantes de español como segunda lengua en Santiago de Chile: Estudio preliminar de las diferencias de sexo. *Káñina*, 42(2), 231-256. <https://doi.org/10.15517/rk.v42i2.35197>
- Gómez-Devis, M.^a Begoña (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019>
- Gómez-Devis, M.^a Begoña (2020). Léxico disponible de estudiantes bilingües: Presencia e integración del español en el catalán de Valencia. *Lengua, sociedad y cultura: estudios dedicados a Alberto Carcedo González*, 185-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7504334>
- Gómez-Devis, M.^a Begoña (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 169-181. <https://doi.org/10.6035/CLR.2021.25.10>
- Gómez-Devis, M.^a Begoña, y Cepeda Guerra, Milko (2022). Bases para la enseñanza del léxico: Mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(3), 105-134. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.105>
- Gómez-Devis, M.^a Begoña, y Llopis Rodrigo, Francesc (2010). El léxico disponible de Valencia: Convergencia conceptual. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 5, 53-76. <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/753/739>

- Gómez-Devis, M.^a Begoña, y Llopis Rodrigo, Francesc (2016). Xarxes semàntiques en el lèxic disponible de València. Una aproximació al lexicó bilingüe. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(2), 65-83. <https://doi.org/10.14746/strop.2016.432.004>
- Gómez-Devis, M.^a Begoña, y Serrano Zapata, María Isabel (2021). Variación léxica en el catalán occidental a partir del léxico disponible de estudiantes preuniversitarios: la influencia del español. En *Aplicaciones de la Disponibilidad Léxica*, 147-172. Tirant Lo Blanch.
- González Pereira, Miguel (2020). Semiosis icónica en el desarrollo del lenguaje infantil. *Pragmalinguística*, 2, 179-198. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/5004/6596>
- Gougenheim, Georges, Michéa, René, Rivenc, Paul, y Sauvageot, Aurélien (1956). *L'élaboration du français élémentaire: Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Gougenheim, Georges, Michéa, René, Rivenc, Paul, y Sauvageot, Aurélien (1964). *L'élaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Henríquez Guarín, María Clara, Mahecha Mahecha, Viviana, y Mateus Ferro, Geral Eduardo (2016). Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible de cuerpo humano a través de grafos. *Lingüística y Literatura*, 69, 229-251.
- Hernández Muñoz, Natividad (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, Natividad, y Tomé Cornejo, Carmela (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: Bases cognitivas. *Palabras Vocabulario Léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía, 2017, ISBN 978-88-6969-170-6, págs. 99-122, 99-122*.
- Herranz Llácer, Cristina V. (2018). El nivel socioeconómico y el léxico disponible de futuros docentes de educación infantil y educación primaria. *E-AESLA. REVISTA DIGITAL*, 4, 294-304. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/29.pdf>
- Jiménez Berrio, Felipe (2016). La disponibilidad léxica en escolares de primaria y secundaria obligatoria: Revisión historiográfica. *Diálogos entre la lengua y la literatura*, 143-159.
- Mahecha Mahecha, Viviana, y Matéus Ferro, Geral Eduardo (2017). El léxico disponible y sus mecanismos de asociación: Un análisis con grafos. *Palabras Vocabulario Léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*, 123-142.
- Mahecha Mahecha, Viviana, y Matéus Ferro, Geral Eduardo (2020). Tipología de mecanismos cognitivos y lingüísticos que caracterizan el léxico disponible. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 82, 165-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7504414>
- Marcos Calvo, Miguel Ángel, Herranz Llácer, Cristina V., y Jiménez-Yañez, Ricardo M. (2022). El conocimiento de otras lenguas en el léxico disponible español en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*. <https://tejuelo.unex.es/article/view/4129>
- Matéus Ferro, Geral Eduardo, Castiblanco, Laura Marcela, y Álvarez Bermúdez, Pedro Augusto (2018). Mecanismos lógicos y analógicos en la producción del léxico disponible. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 47, 133-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6834485>
- Moreno Mojica, Javier Anibal (2016). La lingüística cognitiva: Una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado. *Análisis*, 48(88), 41-51. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2016.0088.02>
- Paiz Contreras de Campos, Irma Yolanda (2019). Disponibilidad Léxica en estudiantes de primer grado de nivel primario de escuelas oficiales en Guatemala. *Red para Lectoescritura Inicial de Centroamerica y Caribe*, 39, 84-94. <https://red-lei.org/disponibilidad-lexica/>
- Prado Aragonés, Josefina, y Galloso Camacho, María Victoria (2008). *Léxico disponible de Huelva: Nivel 6º de educación primaria*. Universidad de Huelva.
- Quintanilla Espinoza, Angie Evelyn, y Salcedo Lagos, Pedro (2019). Disponibilidad léxica en procesos de formación inicial de futuros profesores de inglés. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(3), 529-554. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913157>
- Read, John (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000078>
- Rodríguez Muñoz, Francisco José, y Muñoz Hernández, Isabel Ofelia (2011). Disponibilidad léxica sobre palabras específicas en estudiantes de educación secundaria de Almería. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 4(8), 22-31. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/922>
- Salvado Ortega, Juan José (2020). Las potencialidades del uso del lenguaje positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 81-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7244576>
- Samper Hernández, Marta (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza Primaria y Secundaria*. Cabildo de Gran Canaria.
- Samper Hernández, Marta, Hernández Cabrera, Clara Eugenia, y Samper Padilla, José Antonio (2020). Incidencia del factor sexo/género en la disponibilidad léxica de niños grancanarios de 6 años. *Lengua, sociedad y cultura: estudios dedicados a Alberto Carcedo González*, 287-312.
- Samper Padilla, José Antonio (2019-2020). El factor edad en los estudios de disponibilidad léxica. *Linred: Lingüística en la Red*, 17, 24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7983789>
- Samper Padilla, José Antonio; Hernández Cabrera, Clara Eugenia y Samper Hernández, Marta (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 Rufat, Anna, y Jiménez Calderón, Francisco (2015). Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 99-111. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1106123>
- Sánchez-Saus Laserna, Marta (2011). *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas* [Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz]. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15862>
- Sánchez-Saus Laserna, Marta (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Universidad de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=675496>
- Sánchez-Saus Laserna, Marta (2019). *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Universidad de Sevilla.
- Santos Díaz, Inmaculada C. (2018). El efecto de la clase social en la competencia léxica de estudiantes de postgrado. *E-AESLA. REVISTA DIGITAL*, 4, 315-322. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/29.pdf>

- Santos Díaz, Inmaculada C., y Juárez Calvillo, María (2022). El concepto de educación del futuro profesorado desde la disponibilidad léxica según su formación académica. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(3), 263-298. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.263>
- Santos Díaz, Inmaculada C., Trigo Ibáñez, Ester. y Romero Oliva, Manuel Francisco (2021). Disponibilidad léxica del futuro profesorado de enseñanza secundaria. ¿Existen diferencias diasexuales? *Revue Roumaine de Linguistique*. 66(4), 397-413. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6307021.pdf>
- Serrano Zapata, María Isabel (2014). *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: Estudio comparado de dos lenguas en contacto* [Universitat de Lleida]. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285008/Tmsz2de2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Trigo Ibáñez, Ester, Santos Díaz, Inmaculada C, y Jiménez López, Guillermina (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: La formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 53-75. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Tulving, Endel (1972). Episodic and Semantic Memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory*. Academic Press.
- Verdeses Mirabal, Roberto Tomás (2011). *Disponibilidad léxica y lenguas en contacto en Redwood city, California*. [Tesis Doctoral] Universidad Antonio de Nebrija. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=118926&orden=0&info=link>