

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
(INIE)

INFORME DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
(724-A9-327) Final  
LA COMPETENCIA EN LA EXPRESIÓN ORAL DE NIÑOS ESCOLARES EN  
COSTA RICA. EL COMPONENTE LÉXICO

JÉSSICA ARAYA RAMÍREZ

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2011

## Índice

Índice.....	ii
Resumen.....	v
Lista de cuadros y gráficos.....	vi
<b>Capítulo I Introducción.....</b>	<b>1</b>
1.1 Justificación.....	1
1.2 Objetivo general.....	6
1.3 Objetivos específicos.....	6
1.4 Estado de la cuestión.....	7
1.4.1 Aporte de las investigaciones relacionadas con la enseñanza general de la lengua en Costa Rica.....	7
1.4.1.1 Aporte de las investigaciones concernientes a la enseñanza de la lengua oral en Costa Rica.....	9
1.4.2 El estudio de la lengua oral en contextos internacionales.....	20
1.4.3 Conclusiones generales.....	26
<b>Capítulo II Marco teórico.....</b>	<b>31</b>
2.1. Concepto de competencia comunicativa.....	32
2.1.1 La competencia comunicativa oral.....	35
2.2 Componentes lingüístico-textuales del discurso oral.....	40
2.2.1 Descripción del nivel léxico en textos orales.....	43
2.3 Tipos de textos.....	45
2.4 Objetivos de la expresión oral en la educación primaria.....	52
2.4.1 Objetivos de la expresión oral en la educación primaria costarricense.....	56
2.6 Establecimiento de pautas para la enseñanza de la expresión oral en la escuela primaria.....	61
<b>Capítulo III Procedimiento metodológico.....</b>	<b>74</b>
3.1 Tipo de investigación.....	74
3.2 Características de la muestra.....	75
3.3 Instrumentos.....	76

724-  
A9-  
327,  
Final

3.3.1 Texto oral explicativo.....	76
3.3.2 Texto oral narrativo.....	77
3.4 Procedimiento para recolectar la información.....	81
3.4.1 Análisis de las producciones orales.....	83
3.5 Indicadores para el análisis.....	87
3.5.1 Variables.....	87
3.6 Ejemplo para ilustrar el procedimiento que será utilizado en el análisis de los datos	89
<b>Capítulo IV Análisis de los resultados.....</b>	<b>93</b>
4.1 Análisis cuantitativo.....	94
4.1.1 Variedad léxica presente en el texto oral narrativo.....	94
4.1.1.1 Variedad léxica presente en el texto oral narrativo según la población total.....	95
4.1.1.2 Variedad léxica presente en el texto oral narrativo según grado escolar.....	103
4.1.2 Variedad léxica presente en el texto oral explicativo.....	108
4.1.2.1 Variedad léxica presente en el texto oral explicativo según la población total.. ...	108
4.1.2.2 Variedad léxica presente en el texto oral explicativo según el grado escolar ....	115
4.1.3 Uso de palabras por cada tipo de texto oral.....	120
4.2 Análisis cualitativo.....	138
4.2.1 Comportamiento de la precisión léxica en textos orales narrativos.....	138
4.2.2.1 Sustantivos.....	139
4.2.2.2 Verbos.....	148
4.2.2.3 Adjetivos.....	152
4.2.2 Comportamiento de la precisión léxica en los textos orales explicativos.....	156
4.2.2.1 Sustantivos.....	156
4.2.2.2 Verbos.....	163
4.2.2.3 Adjetivos.....	166
<b>Capítulo V Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>172</b>
5.1 Conclusiones generales.....	172
5.2 Recomendaciones.....	175
Bibliografía.....	180
Anexos.....	186

## Resumen

En este trabajo se presentan los resultados del estudio de un corpus de setenta y dos textos orales, treinta y seis narrativos y treinta y seis explicativos producidos por 36 niños escolares de una escuela pública del circuito 10 de la provincia de San José.

Las producciones orales fueron analizadas con base en las variables de variedad y precisión léxica. En el caso del análisis de la riqueza léxica de los escolares, se consideró la descripción de la variabilidad de palabras de contenido léxico tales como sustantivos, adjetivos y verbos en producciones orales de 50 enunciados y con respecto de la precisión léxica se determinaron situaciones del uso de vocabulario en forma concisa y precisa y posteriormente una descripción con ejemplos concretos de imprecisiones léxicas. A continuación se presenta una síntesis de los resultados más relevantes:

- a. En cuanto a la competencia léxica es importante concebir el vocabulario como "la materia prima" o el "insumo" necesario para que los escolares construyan y profundicen sus producciones tanto orales como escritas.
- b. Las prácticas pedagógicas, específicamente las relacionadas con el desarrollo de la expresión oral se retroalimentan más desde un enfoque gramatical tradicional
- c. Con respecto a la diversidad léxica valorada en este estudio no se visualizó un comportamiento que permita determinar el crecimiento del vocabulario según el grado escolar que cursa el estudiante. En este sentido, el grado escolar no fue un factor que incidiera en la evaluación del léxico.
- d. En cuanto a las categorías de palabras (sustantivos, verbos y adjetivos) los adjetivos fueron los menos producidos por los escolares en ambos tipos de texto oral.
- e. Con respecto a la precisión léxica, las palabras "cosa", "chunche", "hacer cosas", "feo/bonito" y "malo/bueno" son ejemplos de imprecisión léxica presentes en los textos orales narrativos y explicativos producidos por los sujetos de este estudio. Dicha debilidad puede remediarse con la adquisición de nuevo vocabulario, el cual sea contextualizado en textos orales de diversas temáticas.

## Lista de cuadros y gráficos

Cuadro N° 1	Textos orales narrativos I ciclo.....	95
Cuadro N° 2	Textos orales narrativos II ciclo.....	97
Cuadro N° 3	Textos orales narrativos I y II ciclos.....	99
Cuadro N° 4	Índice de diversidad léxica en textos orales narrativos I ciclo	100
Cuadro N° 5	Índice de diversidad léxica en textos orales narrativos II ciclo.....	102
Cuadro N° 6	Diversidad léxica primer grado.....	104
Cuadro N° 7	Diversidad léxica segundo grado.....	104
Cuadro N° 8	Diversidad léxica tercer grado.....	105
Cuadro N° 9	Diversidad léxica cuarto grado.....	105
Cuadro N° 10	Diversidad léxica quinto grado.....	105
Cuadro N° 11	Diversidad léxica sexto grado.....	105
Cuadro N° 12	Textos orales explicativos I ciclo.....	108
Cuadro N° 13	Textos orales explicativos II ciclo.....	110
Cuadro N° 14	Textos orales explicativos I y II ciclos.....	111
Cuadro N° 15	Índice de diversidad léxica en textos orales explicativos I ciclo.....	112
Cuadro N° 16	Índice de diversidad léxica en textos orales explicativos II ciclo.....	113
Cuadro N° 17	Textos orales explicativos primer grado.....	115
Cuadro N° 18	Textos orales explicativos segundo grado.....	116
Cuadro N° 19	Textos orales explicativos tercer grado.....	116
Cuadro N° 20	Textos orales explicativos cuarto grado.....	116
Cuadro N° 21	Textos orales explicativos quinto grado.....	116
Cuadro N° 22	Textos orales explicativos sexto grado.....	117
Cuadro N° 23	Sustantivos más usados en los textos narrativos I y II ciclos	121
Cuadro N° 24	Verbos más usados en los textos narrativos I y II ciclos...	123
Cuadro N° 25	Adjetivos más usados en los textos narrativos I y II ciclos...	125
Cuadro N° 26	Palabras más utilizadas en el texto oral narrativo.....	127
Cuadro N° 27	Sustantivos más usados en textos explicativos I y II ciclo...	128
Cuadro N° 28	Verbos más usados en textos explicativos I y II ciclos.....	129
Cuadro N° 29	Adjetivos más usados en textos explicativos I y II ciclos.....	131
Cuadro N° 30	Palabras más usadas en el texto oral explicativo.....	133
Cuadro N° 31	Distribución de categorías gramaticales. Texto oral narrativo	134
Cuadro N° 32	Distribución de categorías gramaticales. Texto oral explicativo.....	135
Gráfico N° 1	Crecimiento del vocabulario en textos orales narrativos.....	106
Gráfico N° 2	Crecimiento del vocabulario en textos orales explicativos.....	117
Gráfico N° 3	Comportamiento de categorías gramaticales.....	136

## CAPÍTULO I

### INTRODUCCIÓN

En el planteamiento de la presente investigación se describen las destrezas orales de los niños en cuanto al nivel léxico, al producir textos orales explicativos y narrativos, con el propósito de ofrecer datos que permitan orientar su aprendizaje.

La elección de ese tipo de textos se debe a las evidencias encontradas por Barboza *et al.* (2008) quienes demuestran que los escolares -al escribir- producen mayoritariamente textos explicativos y narrativos.

En este capítulo se presenta la justificación de la investigación, objetivos general y específicos.

#### 1.1 Justificación

El currículo escolar costarricense promueve el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas, sociales y físicas de los estudiantes, con el propósito de enriquecer su desarrollo integral. En ese contexto, la enseñanza de la lengua materna se visualiza como un recurso necesario para el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, la socialización y la comunicación en el ambiente escolar y extraescolar. Su estudio, por tanto, debe procurar el crecimiento de la competencia comunicativa, la cual se basa en un conjunto de saberes, estrategias y habilidades necesarias para el uso eficaz y adecuado de la lengua en contextos comunicativos diversos.

Al respecto, Lomas (1999a) define la competencia comunicativa como

ese conjunto de conocimientos lingüísticos y de habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). Conforme nos relacionamos con otras personas, en contextos diversos, se adquieren y dominan los conocimientos lingüísticos, las destrezas comunicativas y las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana (p. 142).

Por lo tanto, la competencia comunicativa va más allá del dominio gramatical o la mecánica de la lectura, conlleva también el poder producir textos que respondan a las diferentes situaciones de comunicación.

Para que el acto comunicativo se adecue a los requerimientos del contexto, se requiere el desarrollo de una serie de habilidades y destrezas de conformidad con las normas que rigen cada situación comunicativa tales como el canal empleado ya sea oral o escrito, las formas no verbales, la selección adecuada del léxico, dependiendo de la situación comunicativa y la apropiación del tipo de género discursivo.

Dado lo anterior, el objetivo general de la educación lingüística es enriquecer la adquisición de esas capacidades comunicativas para comprender y generar discursos adecuados para cada contexto comunicativo, objetivo que se operacionaliza en el ambiente escolar mediante la promoción de las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer, comprender y escribir.

El sistema educativo costarricense, en su afán de ofrecer una educación de calidad, debe comprometerse con el desarrollo de las competencias orales

comprensivas y expresivas; el enriquecimiento del léxico implícito en ambas manifestaciones del lenguaje tendrá que ser una tarea siempre presente en la programación curricular. Por lo tanto, la presente propuesta asume como objeto de estudio el análisis del componente léxico de textos orales producidos por escolares costarricenses.

Al respecto, Lomas (1999a), señala que los objetivos de la comunicación oral buscan el logro de una expresión coherente, adecuada al contexto, respetuosa de los aspectos normativos de la lengua, y que combine recursos lingüísticos y no lingüísticos para producir e interpretar mensajes con diferentes intenciones comunicativas que atiendan las pautas propias de ese intercambio.

En este sentido, la promoción de la producción oral, es decir, ese conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes lingüísticas necesarias para desempeñarse en forma adecuada dentro del plano comunicativo, requerirá de la programación y planificación sistematizada -en el aula- de formas discursivas espontáneas y posteriormente de modalidades expresivas discursivas más formales en las que las competencias puedan ser adquiridas y ejercitadas en forma sistemática.

De acuerdo con Murillo (2008b), la enseñanza de la lengua en la educación costarricense se ha ocupado básicamente del aprendizaje de la lectura y la escritura, tareas socialmente muy valoradas y absolutamente necesarias para el desarrollo personal, académico y profesional de los ciudadanos de la era de la información y la comunicación. Sin embargo, no se ha visualizado que el dominio de la oralidad permite estructurar y producir el conocimiento y, a la vez,

concretamente generar un ser competente cuyo desenvolvimiento involucra los ámbitos académicos, profesionales y políticos. Esta, es una meta a largo plazo.

Tal como señalan Murillo y Carmiol (2008) en el Estado de la Educación, de veinte trabajos finales de graduación desarrollados en la Universidad de Costa Rica, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en educación primaria,

el 65% (trece trabajos) trata sobre las áreas de lectura y escritura; el 15% (tres trabajos), sobre la formación inicial de los docentes; el 10% (dos) estudia el rendimiento académico de los estudiantes de primaria y el otro 10% (dos) presenta la forma que se trabaja la asignatura de español. La expresión oral y la escucha, no han sido objeto de investigación en trabajos finales de graduación (p. 36).

Lo anterior refleja, un interés primordialmente por el abordaje de estudios relacionados con los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura y escritura y, por tanto, la lengua oral es menos valorada respecto de la escrita. En esta dirección Cassany *et al.* (1994) acotan que la espontaneidad con la que se adquiere la lengua oral puede influir en cómo el docente aborda este tema. Debido a esa percepción, es poca la intervención didáctica que se da en el aula y se deja de lado el negociar significados, el construir conocimientos, explicar hechos y argumentar opiniones de una forma planeada y graduada en el contexto escolar.

Dicho de otra manera, la competencia oral se adquiere naturalmente y se perfecciona *per se*: el conocimiento lingüístico y no lingüístico necesarios para

desempeñarse adecuadamente en el plano oral se desliga del papel de la riqueza léxica, la conexión gramatical y del análisis sintáctico.

En consecuencia, Cassany *et al.* (1994) afirman que en la escuela se busca – prioritariamente- generar procesos de aprendizaje de lectura y escritura y se subestima la importancia de desarrollar la competencia oral. Además, agregan que “la función tradicional de la escuela, en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a leer y escribir. Siempre se ha creído que los niños aprenden a hablar por su cuenta. Hablar bien o no, no ha sido una necesidad valorada hasta hace poco” (p. 134).

Por tal razón, la sistematización de los procesos de aprendizaje de las competencias orales es poco explorado en el ámbito educativo. Los docentes asumen que los niños al ingresar a la escuela ya saben hablar y por lo tanto, no es necesaria una mediación pedagógica que norme y permita acrecentar las habilidades lingüísticas.

Asimismo, en la educación costarricense, las producciones orales de los niños son orientadas, generalmente, hacia la preparación y el desarrollo de exposiciones de temas presentes en los programas escolares. Este tipo de actividad debilita los objetivos de la expresión oral dado que el interés del educador es el dominio del tema, el cual se limita a la memorización o lectura de los datos presentados, lo que reduce las posibilidades de enriquecimiento de la competencia oral de los escolares, al dejar de lado la capacidad de crear en forma propia y creativa argumentos, explicaciones, descripciones, entre otros. En este sentido, uno de los componentes lingüísticos que el estudiante debe desarrollar para la producción autónoma de textos orales y escritos, es el

léxico, el cual debe implementarse con variedad y precisión. De ahí el interés, de este estudio, por describir las destrezas orales que presentan los niños en cuanto al nivel léxico, al producir textos orales explicativos y narrativos. En este caso específicamente se analizará la variedad y precisión léxica empleada por los escolares para construir estos tipos de textos. Esto permitirá ofrecer datos que faciliten y orienten su aprendizaje de acuerdo con los grados escolares del sistema educativo costarricense.

## 1.2 Objetivo general

Describir la competencia léxica en producciones orales de alumnos de primero a sexto grado de la Educación General Básica en Costa Rica (E.G.B) de una escuela pública de San José, circuito 02.

## 1.3 Objetivos específicos

- 1.3.1 Describir la competencia comunicativa oral en la escuela primaria, específicamente en el componente léxico.
- 1.3.2 Identificar las características lingüístico-textuales del discurso oral en el nivel léxico, en textos narrativos y explicativos producidos por escolares costarricenses.
- 1.3.3 Proponer pautas para la enseñanza de la expresión oral en la escuela primaria.

#### 1.4 Estado de la cuestión

El propósito de este apartado es exponer el estado de las investigaciones relacionadas con el tema en estudio.

De acuerdo con la bibliografía consultada, se han realizado trabajos similares al propuesto, los cuales nos permiten conocer los antecedentes teóricos y prácticos que enriquecen el abordaje y aportan información valiosa para el diseño de esta investigación.

Los hallazgos de los estudios que se presentan a continuación se encuentran organizados de la siguiente manera: investigaciones realizadas en el país e investigaciones desarrolladas en el exterior.

##### 1.4.1 Aporte de las investigaciones relacionadas con la enseñanza general de la lengua en Costa Rica

En nuestro país se han desarrollado diversas investigaciones en el ámbito de la didáctica de lengua, principalmente en los procesos de lectura y escritura y el papel del educador como mediador en la adquisición de la lengua materna. Al respecto Murillo (2008b) en **“La enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense. Aportes de la investigación lingüística y educativa”** presenta conclusiones con respecto al abordaje de los procesos de aprendizaje del lenguaje en los escolares, entre ellas la formación deficiente de los educadores en el área de la enseñanza de la lengua española, el aprendizaje se centraliza en el contenido y se obvia el desarrollo de competencias. Por otro lado, se da más relevancia al aprendizaje de la gramática que al desarrollo de competencias comunicativas para la producción

de textos orales y escritos. Asimismo, la producción en el ámbito de la investigación se ocupa básicamente de la lectura y la escritura.

En este sentido, la investigación en el campo de la expresión oral es casi nula, tal como lo señalan Murillo y Carmiol (2008) en el *Estado de la Educación*, quienes además recomiendan orientar la enseñanza de la expresión oral desde el enfoque comunicativo y no gramatical, generando espacios para que el niño comunique sus pensamientos y adopte una actitud de respeto e involucre reglas del intercambio comunicativo.

Los hallazgos anteriores, evidencian la necesidad de fortalecer la formación de los docentes en el campo de la didáctica de la lengua y el desarrollo de un programa graduado de expresión oral que le permita al educador orientar el trabajo de aula, tomando como punto de partida la descripción del léxico de los escolares.

Al respecto en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo en el ámbito de la Educación (SERCE) 2002-2008, coordinado por la UNESCO y desarrollado por Bogoya *et al.* (2005) sobre los resultados y factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes en diversas áreas del conocimiento de once millones de estudiantes de tercer grado escolar (4.627 aulas) y diez millones de estudiantes de sexto grado escolar (4.227 aulas), ubicados en países de América Latina y el Caribe y el Estado de Nuevo León, generó resultados válidos, precisos y confiables, particularmente en el ámbito de la lectura, tales como: la identificación de las características estructurales del texto y habilidades de la comprensión lectora, en las que Costa Rica se ubica en porcentajes mayores con respecto a otros países como Ecuador, Nicaragua,

Brasil, El Salvador, Guatemala, Panamá, Perú y República Dominicana. En este sentido, en tercer grado un 54% y en sexto grado más del 70% de los estudiantes se ubican en los niveles más altos de rendimiento de lectura.

Sin embargo, prevalece un porcentaje significativo de escolares que se encuentra en niveles intermedios, lo que demanda del sistema educativo costarricense una toma de decisiones más pertinente en cuanto al desarrollo del lenguaje en los escolares, con el objetivo de estimular las capacidades lingüísticas, no sólo lectoras sino también las escritas y las orales.

Por consiguiente, esta investigación es sumamente valiosa para fundamentar y retroalimentar las acciones y las políticas de Estado en pro del mejoramiento y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas del lenguaje en los escolares.

#### 1.4.1.1 Aporte de las investigaciones concernientes a la enseñanza de la lengua oral en Costa Rica

Con respecto a las investigaciones realizadas en Costa Rica, en relación con el aprendizaje de la lengua oral, se concentran básicamente en la adquisición y desarrollo del vocabulario, sin embargo de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada se halló un estudio que analiza los aspectos fisiológicos, psicológicos y educativos que favorecen el desarrollo de la oralidad, la cual se denomina **“Propuesta para el mejoramiento de la expresión oral de escuelas rurales de los circuitos 02 y 04 de Liberia”**, elaborada por Rodríguez *et al.* (2005), en el cual se describió a través de la observación y la entrevista los factores

afectivos que inciden en el desarrollo de la oralidad de los escolares de cincuenta escolares de cuarto grado.

A pesar de que la investigación no hace referencia en términos de la organización del mensaje, uso de conectores y riqueza léxica, es oportuno rescatar que las evidencias encontradas en el estudio muestran una relación entre la metodología utilizada y las oportunidades para el desarrollo adecuado de la expresión oral, ya que el docente debe mostrar ciertas actitudes que permitan establecer un ambiente de confianza para que el estudiante pueda expresarse.

Por otro lado, específicamente en los estudios que se han realizado con respecto al componente del léxico, se encontraron diversas investigaciones, entre ellas el realizado por Murillo (1999) titulado **“El crecimiento de la disponibilidad léxica: niños de preescolar y primer ciclo”**, el cual presenta el número de términos diferentes usados en cada nivel y su relación con las variables sociolingüísticas: sexo, nivel sociocultural y tipo de escuela (pública-urbana, pública-rural y marginal).

En esta investigación se trabajó con 289 informantes del distrito central de Turrialba, pertenecientes a doce centros de preescolar y primaria. Para recoger el corpus lingüístico se elaboraron diez láminas motivadoras que abarcaran los siguientes campos semánticos: partes del cuerpo, alimentación, vestido, familia, juegos, juguetes, comunidad, medios de transporte, medios de comunicación, animales, profesiones y oficios.

Las palabras se anotaron según el orden de aparición para cada campo semántico. De esta manera se determinó que en total los niños aportaron 1222 palabras diferentes repartidas en los diez campos semánticos, como corresponde a continuación: juegos y juguetes (284), alimentos (186), animales (174), profesiones y oficios (171) comunidad (108) partes del cuerpo (107) ropa y accesorios (72), medios de transporte (60), medios de comunicación (35) y familia (25). Asimismo, el mayor crecimiento ocurre de preescolar a primer grado, pues de segundo a tercer grado no se visualiza una gran variación en la riqueza léxica. Además, los niños produjeron más vocabulario y solamente en tres campos semánticos (familia, juegos y juguetes) son superados por las niñas.

Por otra parte, se visualizó que el niño recurre a una parte del léxico almacenado en su lexicón y que la disponibilidad de las palabras es influenciada por las experiencias del momento.

También fue evidente establecer que los hijos de los padres que desempeñan un oficio produjeron mayor cantidad de vocabulario y la mayor riqueza léxica en los informantes de la zona rural y los centros marginales presentan los porcentajes más bajos en cuanto al número de vocabulario enunciado.

En síntesis este estudio de disponibilidad léxica es de gran importancia para la planificación de la enseñanza de la lengua por grados o niveles educativos, pues proporcionan el vocabulario usual del habla en situaciones específicas.

Al respecto, Murillo y Sánchez (2002) publican un estudio titulado **“Crecimiento del léxico básico de los escolares costarricenses: código**

**oral**", el cual se basa en la producción textual discursiva de 210 escolares, en edades comprendidas entre los 7 y los 14 años, correspondientes a 35 escuelas públicas y privadas de las veinte regiones educativas del país. El corpus comprendió textos orales y forma parte de un corpus mayor correspondiente al Léxico básico escolar (LEBAESCO).

En este estudio las producciones orales versaron sobre los siguientes temas: el niño y su entorno, la escuela, las materias básicas, el niño y la vida social y el niño y su yo interno.

Los resultados obtenidos se dividieron según los niveles educativos de primero, tercero y sexto grados escolares, y según a las variables sociolingüísticas sexo, tipo de escuela, universo léxico y categorías gramaticales.

Dentro de los resultados se identificaron 333.692 palabras de discurso a las que correspondieron 5.277 lemas, cada una con su respectivo índice de uso, frecuencia y dispersión, los universos léxicos con más riqueza corresponden a la escuela (25.2%), seguida de materias básicas (21.7%), lo que evidencia la importancia que tiene el ambiente escolar para los niños, las niñas aportaron más discurso que los varones, a ellas les correspondió el 51.4% del texto y los niños el 48.6% y por último según la cantidad de texto producido los niveles superiores aportaron más discurso, respecto de los del primer nivel.

A través de los datos obtenidos se logró reflejar el crecimiento del léxico básico de los escolares, de acuerdo con las categorías gramaticales presentes en cada uno de los niveles educativos analizados. Por lo tanto, este estudio es un

insumo valioso en la planificación que realice el educador en relación con el componente léxico y su enseñanza.

En relación con lo anterior, Murillo (2003), publica el corpus completo correspondiente al "**Léxico básico escolar costarricense (LEBAESCO)**", el cual presenta el vocabulario básico escolar, códigos oral y escrito, con su respectiva frecuencia, índice de uso y grado de dispersión.

En este caso, el léxico básico escolar se estructuró en 5381 lemas, con un total de 602.055 palabras morfológicas, de contenido léxico, el 55.43% corresponde a textos orales y el 44.57% a los textos escritos.

Este estudio se convierte en un elemento de suma importancia para el sistema educativo costarricense, pues marca la pauta en la elaboración de materiales destinados a acrecentar la diversidad léxica de los escolares, así como en la elaboración de diccionarios que permitan enriquecer el vocabulario de los niños.

Por ello a partir de este estudio Murillo (sin publicar) elabora una obra de carácter didáctico para la enseñanza y el aprendizaje del léxico, denominada *Propuesta de vocabulario para trabajar en I y II ciclos de la Educación General Básica*. Este material será un insumo valioso para la presente investigación, por lo tanto, en el marco teórico se hace una descripción amplia de su contenido teórico.

En el informe final del proyecto titulado *Léxico básico escolar costarricense* (Rojas, 2002), se identificó el léxico mediante de criterio de frecuencias y los resultados de esta investigación fueron publicados en el artículo titulado "**Una**

**responsabilidad escolar olvidada: el desarrollo del componente léxico**", en el cual se ofrecen los datos relativos al promedio de lemas por redacción, densidad léxica y la organización en campos conceptuales de las palabras que obtuvieron frecuencias iguales o superiores a cien en dicho estudio, esto con el objetivo de proponer parámetros para medir la densidad léxica en primer y segundo ciclo de la Educación General Básica.

Los resultados señalan que la producción de lemas por sexo es bastante parecida y se diferencia más entre lo urbano-rural. Además se plantean parámetros para valorar la densidad léxica, los cuales son de utilidad en el análisis de los textos, ya sea que esta se ubique en un nivel inferior, medio o superior.

Dicha propuesta de parámetros para valorar la densidad léxica aporta lineamientos básicos a la metodología de la presente investigación.

A su vez, con los datos obtenidos en la investigación anterior Rojas (2005) publica el artículo "**Léxico meta para la escuela costarricense**", en el cual se describen los procesos seguidos para la definición de un léxico meta por enseñar en cada año del primero y segundo ciclos de la Educación General Básica costarricense; su interés es mostrar el proceso realizado en el estudio *Léxico meta para la escuela costarricense: esbozo para una propuesta metodológica para el desarrollo de la madurez léxica*, Rojas (2006 b).

Esta investigación aprovechó los estudios Rojas (2002), Murillo y Sánchez, (2002), y la serie de libros para la enseñanza del español *Hacia el Siglo XXI* del Ministerio de Educación Pública proponer un léxico meta.

Como producto de la realización de estos estudios, Rojas *et al.* (2008) elaboró una serie de libros de primero a sexto grados denominados: "Palabras juguetonas". Esta producción se realizó con el apoyo de la Fundación CR-USA y pretende convertirse en una herramienta que permita acrecentar el léxico de los escolares en forma progresiva y sistemática.

Igualmente, con el propósito de establecer rangos en el comportamiento de la diversidad léxica, Murillo (en prensa 1) elabora el "**Test de vocabulario para preescolares costarricenses de 3 a 6 años -TEVOPREESC-**", mediante el cual se valora la competencia léxica de los niños. En esta propuesta se emplea una metodología específica para valorar la diversidad léxica de los preescolares, mediante la descripción de la variabilidad de palabras de contenido léxico tales como sustantivos, adjetivos y verbos en producciones orales de 50 enunciados.

Para ello se emplea el cálculo del Pd 50 (prueba para valorar la riqueza léxica), dividiendo el número de palabras diferentes de contenido léxico entre el número total de palabras de contenido léxico.

Esta metodología será utilizada en la presente investigación, con el propósito de conocer el comportamiento de la diversidad léxica en los niños escolares participantes de este estudio.

Es importante identificar dentro del comportamiento de la diversidad léxica, no sólo la cantidad de vocabulario sino también la influencia de patrones y elementos culturales en la producción de palabras de acuerdo con el contexto comunicativo. En este sentido, las investigaciones: "**Diintegración,**

**contrastividad y vocabulario de los escolares costarricenses**", Murillo y Sánchez (2004) y **"Elementos diaintegrativos del léxico básico escolar costarricense"**, Murillo y Sánchez (2005) reflejan la presencia de costarriqueñismos por uso, según el criterio de contrastividad respecto del Diccionario de la Real Academia Española-DRAE- y los diccionarios de costarriqueñismos, así como palabras desusadas en el español peninsular actual, pero de uso común en el español americano, es este caso costarricense. Se trata de los mal llamados arcaísmos léxicos y marinerismos de los siglos XVI y XVII, un caso particular de arcaísmos de origen hispánico, que se han adecuados a una nueva experiencia de vida.

Por otro lado, palabras procedentes de lenguas indígenas: nauhatlismos, voces arahuaco-caribes, quechuismos y de procedencia indocostarricense y extranjerismos, especialmente préstamos léxicos del inglés.

De acuerdo con los resultados de dichos estudios se visualizó que el vocabulario de los niños escolares refleja una composición compleja y diversa de elementos culturales, esto debido a la presencia de indigenismos, tales como nahuatlismos, arahuaco-caribismos y quechuismo y tecnicismos. Lo anterior es importante en la presente investigación para ejemplificar la configuración del estudio del español usado por los niños costarricenses cuando hablan sobre temas específicos o generales.

La sistematización de los resultados en este estudio debe tenerse en cuenta en los objetivos de la educación lingüística de la educación primaria costarricense, por consiguiente la integración de la variación de la lengua en la planificación y

contextualización de la enseñanza, forma parte de la construcción de una identidad cultural y social.

Sobre la misma línea de estudios correspondientes a nivel léxico, el artículo **“Comportamiento sintáctico y semántico de los adjetivos de un léxico meta para sexto año de la Educación General Básica”**, realizado por Rojas y Leoni de León (2005) propone un procedimiento para clasificar y analizar los adjetivos del léxico meta diseñado para el II ciclo de la escuela primaria. El análisis se realizó mediante el Lenguaje de transformaciones de etiquetado extendible de hoja de estilo-XSLT-, el cual es una herramienta para el diseño de sistemas lexicográficos informatizados y su uso es recomendado en este estudio para futuras investigaciones.

Particularmente esta investigación aporta lineamientos metodológicos importantes en el tratamiento de los datos de manera confiable y precisa, ya que permite construir bases de datos, para una mejor descripción y análisis del comportamiento léxico de una población.

Por otra parte, como parte del desarrollo del código oral, es importante mencionar las estrategias que comúnmente utilizan los niños para formular sus propias definiciones, en las cuales la precisión del vocabulario es una habilidad que debe fortalecerse desde la educación inicial de los niños, en este sentido Hernández (2006) realiza un estudio sobre la competencia definicional de 20 niños costarricenses, quienes definieron 30 lexemas nominales.

El autor conceptualiza la competencia definicional como la aptitud para transmitir el significado de las palabras de manera:

-Informativa: Se refiere a la capacidad para identificar las características del concepto denotado por el término definido.

-Distintiva: Corresponde a la distinción del significado de la palabra definida de otra u otras palabras que comparten ciertos contenidos semánticos con ellas.

-Económica: Hace alusión al despliegue de la información en forma precisa y concreta.

-Funcional: Concierno a la comprensión del nuevo significado y la capacidad de utilizarlo adecuadamente en diversos contextos de uso de la palabra.

Considerando la naturaleza de los sujetos de este estudio (niños de cuatro años y diez meses a once años y cinco meses) se utilizó la noción de definición natural, en este caso, la respuesta inmediata de un informante que no cuenta con conocimientos lexicográficos especializados.

De acuerdo con los resultados se encontró que sobresale una cantidad restringida de estrategias lingüísticas utilizadas para la apertura de la definición; no obstante se recurre a indicadores sintácticos. Además se visualizó que la condición de edad de quien formula la definición puede influir en la selección de los recursos lingüísticos utilizados para expresarla, así como el tipo de información conceptual incluida.

Por otra parte se determinó que el grado de abstracción de vocabulario definido puede influir en la estructura y contenido de las respuestas y a su vez se identificó una alta frecuencia de uso de categorías vagas codificadas (por medios léxicos o gramaticales) y una cantidad reducida de hiperónimos e

hipónimos, que permiten plantear una posible deficiencia en la incorporación de categorías superordinadas y subordinadas, así como la urgencia de reforzar el aprendizaje de conceptos mediante estructuras organizadas en forma jerárquica.

Igualmente el elevado grado de uso de estrategias de circularidad y que no disminuyen conforme el rango de edad, vislumbran la exigencia de estrategias didácticas que promuevan la descontextualización progresiva de los significados.

Los anteriores resultados permiten determinar la importancia no sólo de enriquecer el vocabulario sino también la precisión en que se emplean, de acuerdo con la definición que el niño formula. De ahí la importancia del trabajo del vocabulario con respecto a la categorización, los campos semánticos, la homonimia, sinonimia y otras estrategias léxicas y gramaticales para que el niños pueda perfeccionar sus propias construcciones definicionales.

Por último, con respecto a la diversidad de estudios en el campo léxico es importante señalar el aporte del Programa ELEXHICÓS de la Universidad de Costa Rica.

ELEXHICÓS ha promovido investigaciones que generen respuestas a necesidades específicas de la sociedad costarricense y de la Universidad de Costa Rica.

Específicamente en el campo educativo es importante destacar la labor que, al respecto, ELEXHICÓS ha desarrollado: la publicación de obras lexicográficas, serie *ELEXHICÓS*, dirigidas a diferentes sectores e instituciones

costarricenses, la elaboración de corpus representativos de la competencia léxica de los niños de preescolar y primaria de la escuela costarricense. Asimismo, la elaboración de léxicos básicos y disponibles para la educación costarricense, todos con muestras estadísticas válidas a nivel nacional.

Igualmente la elaboración de diversos diccionarios, la ejecución de talleres y charlas dirigidas a profesores de español y maestros de educación primaria acerca de la enseñanza del léxico en los diferentes niveles del sistema educativo, la atención de consultas telefónicas y mediante la página electrónica de ELEXHICÓS, sobre el español de Costa Rica, la autoría de capítulos sobre el léxico y su enseñanza de los libros *Serie Hacia el Siglo XXI* (séptimo, octavo y noveno) y asesoramientos académicos solicitados por el equipo de redactores de los libros de la serie *Hacia el siglo XXI*, en el área de español.

Los esfuerzos y las obras realizadas bajo este programa contribuyen en la orientación metodológica de nuevas propuestas de investigación y a su vez en la preservación de nuestra identidad a través del estudio del componente léxico y el fortalecimiento del sistema educativo costarricense.

#### 1.4.2 El estudio de la lengua oral en contextos internacionales

Con respecto a los estudios relacionados sobre la adquisición y el desarrollo de la lengua oral en niños escolares en contextos internacionales, se centran en investigaciones concernientes con la descripción del componente léxico, así como la organización del discurso.

Particularmente en el estudio **“La evaluación de la expresión oral de la Educación Primaria”**, Pérez (2003), realizado por el Ministerio de Educación y

Ciencia de España, se evaluó el grado con el que los alumnos de sexto grado adquieren la expresión oral según los contenidos relacionados con los cursos finales de la educación primaria española.

06-03-06

216

000165

En dicha investigación se trabajó con una muestra de 115 centros educativos estatales, para un total de 2542 alumnos, quienes generaron textos orales descriptivos y narrativos a partir de estímulos visuales. El análisis estadístico se efectuó mediante el sistema EXPRESA 2003 con el cual se analizaron las variables y se previeron los resultados.

Este estudio valoró el número total y tamaño máximo de palabras, tasa de redundancia, palabras de diccionarios de términos gramaticales y la frecuencia de vocabulario utilizado.

Las conclusiones muestran en general que cuando los niños realizan descripciones, estos se limitan a improvisar frases sin pensarlas mucho. Además, la mayoría de las descripciones tienen similitud con el uso de los nombres de los colores; los niños citan lo que ven mientras las niñas tienden a valorar lo ocurrido.

Por otro lado, a medida que el alumnado utiliza un mayor número de palabras en su expresión, el número de repitencia es mayor (por ejemplo de 202 palabras expresadas sólo 90 son diferentes). En este sentido, los adverbios y las palabras compuestas son poco usadas.

Asimismo, los estudiantes que afirman tener hábitos de lectura obtuvieron los resultados más altos, así como los niños con más expectativas en los estudios presentan mayor riqueza léxica. Por último sobresale que los alumnos, cuyos

docentes promueven más la participación del estudiante, obtienen mejores resultados.

Los resultados anteriores, servirán de contraste en la sistematización de los datos que se obtengan en la presente investigación, ya que nos interesa conocer la tasa de diversidad léxica en diversos tipos de textos orales, específicamente narrativos y explicativos.

Por otra parte, Mello (1993) analizó producciones orales de niños cubanos de dos centros educativos. Las variables estudiadas fueron: secuencia de ideas, fluidez del mensaje y la utilización adecuada de vocablos según la intencionalidad.

El análisis de los resultados muestra que los estudiantes presentan deficiencias en el orden lógico de la información, el uso inadecuado del vocabulario, carencias en la fluidez de las palabras producidas y mal uso de estrategias para expresar oraciones con secuencia y evitar la repetición constante de palabras.

En este sentido, los resultados obtenidos nos permiten visualizar como el léxico es un insumo indispensable para la construcción de los textos, pero se requiere de otras habilidades lingüísticas para producirlo en contextos comunicativos adecuados y según la intención comunicativa.

Asimismo, en el contexto internacional al igual que en el nacional, se han desarrollado investigaciones relacionadas con el léxico disponible de los estudiantes escolares, en este caso, el proyecto desarrollado por Prado *et al.* (2008) denominado "Léxico disponible de los alumnos del sexto curso de la

Educación Primaria de la provincia de Huelva, España", aprovechan los estudios de disponibilidad léxica para fortalecer la enseñanza de este componente de la lengua.

Este estudio forma parte del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, coordinado por el Dr. Humberto López Morales, el cual ha investigado el léxico disponible de los alumnos preuniversitarios en distintas países de habla hispana.

La investigación en comentario fue realizada con la participación de 220 alumnos de sexto grado de Educación Primaria, durante el periodo 2004-2005, de 11 centros educativos (dos privados y el restante público) de la provincia de Huelva.

Dentro de los hallazgos más relevantes se visualiza la obtención de un total de 47236 unidades léxicas, 5719 palabras diferentes, 214 de palabras por cada informante en promedio y 357.53 vocablos diferentes por cada centro en promedio.

Además, según los centros de interés y el número de unidades léxicas disponibles se aprecia que el tema "los animales" ocupa el primer lugar (4307 palabras en total) y el último puesto le corresponde a "trabajos del campo y el jardín" (1533 palabras en total). Asimismo, el mayor número de vocablos compartidos se encuentran en los centros de interés que corresponden a ropa, partes del cuerpo, animales, la cocina y sus utensilios, la escuela, la ciudad y medios de transporte.

Por último, en cuanto al promedio de palabras disponibles por sujeto, las mujeres superan a los hombres en 17 palabras y con respecto al tipo de institución, las escuelas privadas superan a las públicas en todos los campos de interés.

Esta investigación permite determinar el vocabulario disponible de una muestra de escolares y cómo esta refleja el conocimiento del entorno del estudiante, por lo tanto las experiencias significativas que el niño vivencie le permiten acrecentar la visión de mundo y por ende la variedad de vocabulario.

Por otra parte, la investigación **“El diccionario en el aula: el léxico de especialidad en la educación primaria”**, elaborada por Moreno (2004) presenta un estudio comparativo del léxico especializado que recogen los libros de textos y el tratamiento que ese mismo léxico recibe en los diccionarios escolares.

Al realizar la comparación entre los libros de textos y los diccionarios, se comprobó que no incluyeron todos los términos técnicos en los diccionarios escolares. Además, se evidencian limitaciones en la redacción de los artículos lexicográficos del vocabulario: imprecisión al definir, ausencia de marcas diatómicas, entre otras.

Finalmente la autora ofrece una serie de aplicaciones didácticas conducentes a la incorporación del vocabulario de especialidad en la competencia léxica de los escolares.

Este estudio resalta la importancia de la enseñanza progresiva del vocabulario dentro de un marco de interdisciplinariedad, con el objetivo de prestar atención

a vocablos de menor frecuencia y los términos científicos-técnicos, para responder a la formación integral del niño.

Este estudio, permite inferir la importancia de la sistematización de un léxico básico y meta de acuerdo con la producción del vocabulario de los estudiantes en situaciones específicas, que oriente la sistematización graduada del trabajo del léxico en las aulas escolares.

Por último, los estudios citados por Vilá *et al.* (2005) sobre la enseñanza de la lengua oral en las escuelas de Cataluña, muestran que “la percepción subjetiva de los estudiantes es que ha habido pocas actividades en las que pueden practicar la expresión oral: lecturas en voz alta (improvisadas casi siempre), exposiciones de trabajos o algún control a través de preguntas orales” (p. 12).

Asimismo, Vilá *et al.* (2005) hace referencia a distintos estudios realizados sobre las creencias de los docentes y la enseñanza de la lengua oral. En esos estudios se atribuye una importancia extraordinaria al discurso oral aunque se reconoce la dificultad de su abordaje metodológico. Para lo anterior, ofrecen tres justificaciones, primera se refiere a la falta de un modelo teórico explicativo sobre la oralidad, seguidamente la ausencia de una tradición docente en la enseñanza y en la evaluación sistemática de esta habilidad y por último los factores vinculados al tipo de relación social que se establece hoy en las aulas tales como falta de equilibrio de los polos de autoridad y proximidad social entre alumnado y profesorado, la indisciplina verbal, la gestión social del aula y del centro educativo.

Los anteriores señalamientos deberán ser profundizados dentro de los fundamentos teóricos de la presente investigación y a su vez ser confrontados en el análisis de los resultados que emanen de este estudio, específicamente en el componente léxico.

### **1.4.3 Conclusiones generales**

A continuación se presentan conclusiones generales de los principales estudios expuestos anteriormente:

La mayoría de las investigaciones en nuestro país en el ámbito de la didáctica de lengua, se concentran principalmente en los procesos de lectura y escritura y el papel del educador como mediador en la adquisición de la lengua materna, tal como la mencionan Murillo (2008b) y Murillo y Carmiol (2008), al señalar que se da más importancia al aprendizaje de la gramática para generar procesos de lectura y escritura y por otro lado, afirmar que la investigación en el campo de la expresión oral es casi nula.

Igualmente, con respecto a los estudios que realiza el país en la didáctica de la lengua, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo en el ámbito de la Educación (SERCE) 2002-2008, coordinado por la UNESCO y desarrollado por Bogoya *et al.* (2005) reflejan carencias en la comprensión lectora, de ahí la necesidad de fortalecer el componente léxico, el cual tiene incidencia en las habilidades comunicativas del lenguaje, en especial en la lectura comprensiva.

Específicamente en las investigaciones realizadas sobre la expresión oral en nuestro país, el estudio elaborado por Rodríguez *et al.* (2005), describe los factores afectivos que inciden en el desarrollo de la oralidad de los escolares.

La investigación muestra una relación entre la metodología utilizada y el desarrollo adecuado de la expresión oral, ya que el educador debe promover ciertas actitudes que permitan establecer un ambiente de confianza para que el estudiante pueda expresarse oralmente.

Con respecto a las investigaciones realizadas en el campo del léxico en nuestro país, se encontraron varios estudios, entre ellos, el que establece registros de disponibilidad léxica elaborado por Murillo (1999), el cual de acuerdo con los registros obtenidos permite orientar la planificación de la enseñanza de la lengua por grados o niveles educativos, pues proporcionan el vocabulario usual del habla en situaciones específicas.

Por otro lado, en relación con el componente léxico, se visualizaron investigaciones en las que se han estructurado propuestas de léxico básico y meta. En este sentido los estudios de Murillo y Sánchez (2002), Murillo (2003), (Rojas, 2002) y Rojas (2005) expuestos ampliamente en este apartado, permiten visualizar una descripción detallada del registro del vocabulario básico utilizado por los escolares costarricenses y a partir de ese repertorio proyectar el léxico meta de la población estudiantil. Igualmente estos estudios, han permitido estructurar propuestas metodológicas dirigidas a la adquisición y desarrollo del léxico, tal es el caso de los estudios Murillo (sin publicar), Rojas (2006 b) y Rojas *et al.* (2008), las cuales se convierten en herramientas que permiten fortalecer el léxico de los escolares en forma progresiva y sistemática.

Unido a ello, la investigación desarrollada por Hernández (2006) complementa las propuestas didácticas anteriores, al incorporar el trabajo definicional en el trabajo del componente léxico en el aula.

Asimismo, la propuesta de instrumento para valorar el léxico de los niños y que permite establecer rangos en el comportamiento de este componente, presentado por Murillo (en prensa), aporta orientaciones importantes para conocer la diversidad léxica y con respecto al procedimiento metodológico de esta investigación será utilizada con el propósito de conocer el comportamiento de la variedad léxica en los niños escolares participantes de este estudio.

Asimismo, como parte del comportamiento del léxico en escolares, es importante identificar y analizar la influencia de patrones y elementos culturales en la producción de palabras, de ahí que las investigaciones realizadas por Murillo y Sánchez (2004) y (2004), permiten determinar que el vocabulario de los niños escolares es complejo y muestra una cantidad diversa de elementos culturales, que reflejan la percepción de su entorno. Lo anterior, debe ser considerado por los docentes en la planificación de la enseñanza del léxico.

Por otro lado, el estudio realizado por Rojas y Leoni de León (2005) aporta lineamientos para el diseño de sistemas lexicográficos informatizados para clasificar y analizar los adjetivos del léxico meta diseñado para el II ciclo de la escuela primaria, e igualmente puede proyectarse para el análisis de otras categorías gramaticales. En este caso, el tratamiento de los datos se realiza en forma precisa y permite una mejor descripción y análisis del comportamiento léxico de una población dada.

Por último, con respecto a la diversidad de estudios en el campo léxico en Costa Rica es evidente el aporte del Programa ELEXHICÓS de la Universidad de Costa Rica, el cual ha promovido diversas investigaciones, materiales

didácticos, diccionarios y permiten la realización de nuevas propuestas de investigación.

Con respecto a los estudios relacionados con la adquisición y el desarrollo de la lengua oral en niños escolares en contextos internacionales, se encontraron investigaciones que describen el componente léxico y la organización del discurso.

Particularmente en el caso del estudio del léxico desarrollado por Pérez (2003) y Prado *et al.* (2008), reflejan el comportamiento similar de la diversidad léxica en diversas situaciones comunicativas que producen los escolares españoles. A su vez, la metodología utilizada será un insumo importante en el análisis de los datos que se obtengan en la presente investigación.

Asimismo, en el contexto internacional se han desarrollado propuestas que permitan orientar el aprendizaje del léxico en la escuela primaria, tal es el caso del estudio realizado por Moreno (2004), en el cual se presentan estrategias y lineamientos importantes con respecto al uso del diccionario, considerando el vocabulario básico y meta del estudiantado.

Por otra parte, el estudio de Mello (1993) y Vilá *et al.* (2005) enfatizan en las debilidades que presentan los escolares en cuanto a la organización del discurso y en el plano del léxico. De ahí la importancia de estructurar un modelo teórico que respalde el abordaje metodológico de la expresión oral.

El esbozo de las investigaciones descritas en este apartado, deberán ser profundizadas dentro de los fundamentos teóricos de la presente investigación

y a su vez ser confrontados con el análisis de los resultados que emanen de este estudio, específicamente en el componente léxico.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo se desarrollarán los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación.

#### 2.1. Concepto de competencia comunicativa

##### 2.1.1 La competencia comunicativa oral

#### 2.2 Componentes lingüístico-textuales del discurso oral

##### 2.2.1 Descripción del nivel léxico en textos orales

#### 2.3 Tipos de textos

#### 2.4 Objetivos de la enseñanza de la expresión oral en la educación primaria

##### 2.4.1 Objetivos de la expresión oral en la educación primaria costarricense

#### 2.5 Establecimiento de pautas para la enseñanza de la expresión oral en la

escuela primaria.

## 2.1 Concepto de competencia comunicativa

La comunicación es una actividad compleja que implica más que la simple transmisión de un mensaje: en ella el significado, la intención, el contexto y la presencia o no de las vías de codificación lingüística juegan un rol fundamental.

En este sentido, los hablantes competentes saben identificar y apropiarse de las habilidades y conocimientos del saber lingüístico y otros elementos que intervienen en los actos comunicativos.

Dicha posición se fortalece con el concepto de *competencia comunicativa* ofrecido por Cassany *et al.* (1994), la cual se entiende como "*la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día*" (p. 85).

Al respecto, Lomas (1999a) la define como

un conjunto de saberes, estrategias y habilidades que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra una serie de elementos no sólo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso de la lengua en nuestras sociedades (p. 158).

Ambas definiciones reflejan los recursos o elementos indispensables para producir una comunicación eficaz. De esta manera, las convenciones lingüísticas y comunicativas son la base de la estructura comunicativa para crear y mantener el discurso pero no sólo implica el código lingüístico sino también el qué decir, a quién y cómo. La percepción de las habilidades y los

conocimientos de la competencia comunicativa son plausibles en situaciones de interacción en la que hay producción del discurso.

La posición de Martínez *et al.* (2002), en cuanto a la perspectiva comunicativa, remite al hecho de que se trabaja con la norma agregando a ésta el aspecto funcional: para desarrollar una labor con las diversas dimensiones textuales es necesario trabajar con estrategias que permitan considerar los usos comunicativos en situaciones y tiempos reales. Se necesita que los estudiantes desarrollen habilidades para participar en el proceso de crear y comunicar a partir de las palabras. En el aula, lo anterior equivale a saber leer textos diversos; generar resúmenes o reseñas y saber sus diferencias con base en sus propósitos; escuchar sólo para interactuar con el otro o para analizar un determinado texto; hablar para conversar, exponer o persuadir. Fuera del ámbito estrictamente escolar, crear con las palabras es producir un recado o leerlo, solicitar información en una determinada dependencia, escribir una solicitud de empleo, entre otros.

Por lo tanto, el acto comunicativo es graduado según las intenciones y las necesidades del emisor. Determinar la situación comunicativa y el emisor al cual va dirigido el mensaje, las habilidades y los conocimientos lingüísticos indispensables para adecuar el mensaje y ser transmitido en forma correcta y coherente son competencias que el infante va adquiriendo a partir de una serie de experiencias vividas -a través de los años- en su entorno cotidiano y familiar, no obstante, es necesario estimularlas para que alcancen su máximo nivel de desarrollo.

Según Mendoza (2004), "es importante visualizar que la adquisición y el aprendizaje lingüístico, es decir, la formación de la competencia comunicativa, tiene un carácter progresivo y acumulativo"(p. 47). Por lo tanto, ésta se adquiere mediante la participación en procesos comunicativos reales, en otras palabras, sólo al hablar se adquiere la competencia comunicativa oral.

De este modo, la adquisición de la competencia comunicativa se desarrollará progresivamente a lo largo de las etapas del dominio lingüístico y de ahí la necesidad de acceder a descripciones de los grados transitorios e intermedios del largo proceso de la adquisición y perfeccionamiento lingüístico.

Al respecto, Canale, 1983, señalado por Mendoza (2004), "determina la pertinencia de la competencia gramatical (dominio del código lingüístico), de la competencia sociolingüística (capacidad para adecuar el mensaje al contexto), de la competencia discursiva (capacidad de formar enunciados coherentes) y de la competencia estratégica (capacidad de resolver problemas comunicativos)" (p. 48).

Particularmente, cada una de estas subcompetencias se encuentra integrada por una serie de saberes lingüísticos y no lingüísticos que serán adquiridos y desarrollados según el grado participación de las personas en procesos comunicativos reales.

En este proceso, la escuela se convierte en un espacio estratégico para ampliar la competencia comunicativa, ya que se adquieren y desarrollan nuevos registros y códigos con los que el alumno puede involucrar conocimientos y habilidades para construir una comunicación más eficaz.

Cuando se identifican las formas operativas para el uso del lenguaje con propiedad, Cassany *et al.* (1994:85) presenta la siguiente relación:

$$\text{COMPETENCIA LINGUISTICA} + \text{COMPETENCIA PRAGMATICA} = \text{COMPETENCIA COMUNICATIVA}$$

Esta relación sintetiza el enfoque moderno de la comunicación basado en el concepto de la *competencia comunicativa*, la cual involucra la *competencia pragmática* que a su vez contempla los conocimientos no lingüísticos interiorizados en un usuario ideal y la competencia lingüística que enfatiza el conocimiento de la lengua y la comunicación en uso.

### 2.1.1 La competencia comunicativa oral

Lugarini (1996) desarrolla de manera muy específica las distintas competencias del habla. En el siguiente cuadro se enumeran dichas competencias las cuales serán uno de los supuestos teóricos más importantes en este trabajo de investigación.

El autor establece cinco competencias, a saber: ideativa, pragmática, sintáctica y textual, semántica y técnica, las cuales se presentan con las capacidades específicas por desarrollar, las que permiten al sujeto interactuar en situaciones comunicativas específicas y a la vez adaptar su discurso al contexto comunicativo.

## Las competencias del hablar

<b>Competencias</b>	<b>Capacidades por desarrollar</b>
<p><b>A) Competencia ideativa:</b> Es la competencia que permite planificar el contenido propio del mensaje y también hace referencia a la finalidad de la comunicación. Se toma en cuenta al público a quien se dirige el mensaje.</p>	<p>A1: Tiene clara la finalidad de la comunicación.            A2: Posee claridad del contenido de la comunicación y las informaciones específicas que quiere transmitir.            A3: Elige el elemento central de la comunicación e identifica las informaciones que le servirán de apoyo.            A4: Recoge las informaciones relacionadas con los individuos, las cosas, los lugares y los sucesos, que aparecen como <i>temas</i>, es decir, los elementos sobre los que tratan las informaciones.            A5: Si el discurso oral es planificado, considera previamente la comunicación, de esta forma hace un guión, ordenado alfabéticamente, un esquema con lo que intenta decir.</p>
<p><b>B) Competencia pragmática</b>            Identifica los elementos de la situación comunicativa y adecua a estos el mensaje. El logro de las capacidades relacionadas con la <i>competencia pragmática</i> llega a ser alcanzado tan sólo parcialmente en la enseñanza primaria; en particular, la organización del discurso en relación con la finalidad y con los interlocutores, así como la elección de una determinada variedad social o registro y un estilo comunicativo específico, son capacidades que deberán ser propuestas como objetivo también en la enseñanza secundaria.</p>	<p>B1: Analiza los elementos de la situación comunicativa y los gradúa según con el texto que se quiere producir. Esta competencia general puede ser analizada teniendo en cuenta los distintos elementos que intervienen en la situación comunicativa.  <b>En relación con la finalidad que se propone el emisor:</b>            B2: Adecua a la finalidad:            a) la selección de las informaciones;            b) la organización del discurso;            e) la elección del léxico;            d) la modalidad, la entonación, el énfasis;            e) el nivel de redundancia;            f) el ritmo de la emisión y las pausas;            g) los componentes no verbales (gestos y mímica).  <b>En cuanto a los interlocutores:</b>            B3: Adecua a los interlocutores y al papel psicológico y social que éstos desempeñan            a) las modalidades y la entonación;            b) las variedades sociales del lenguaje.            B4: Hace explícitas determinadas informaciones pero teniendo en cuenta los conocimientos que se presuponen en los interlocutores.            B5: Mantiene la atención de los interlocutores con el uso de palabras y el contacto, usando preguntas breves, variaciones del tono y del "estilo" del discurso.            B6: Regula y modifica la propia producción en función del "feedback" de los interlocutores.  <b>En relación con el objeto (referente):</b>            B7: Identifica y usa la variedad contextual (subcódigo) más adecuada respecto del objeto de la comunicación.  <b>Respecto del contexto no lingüístico:</b>            B8: Utiliza las referencias verbales (elementos deícticos) y no verbales (gestos) en contexto no lingüístico (evidentemente en el discurso directo,</p>

	<p>cuando emisor y receptor se encuentran presentes simultáneamente en el contexto) para hacer más económica y eficaz la propia comunicación.</p> <p>B9: Adecua el volumen de la voz y el ritmo al ambiente físico y al canal.</p> <p>B10: Adecua a la situación comunicativa (número de receptores, comunicación con intercambio de papeles o de rol fijo):</p> <p>a) el estilo comunicativo y el tono emotivo del discurso;</p> <p>b) el nivel de redundancia</p>
<p><b>C) Competencia sintáctica y textual:</b> Contribuye con la producción de frases sintácticamente aceptables y temas que cumplan la característica de la textualidad, es decir, que estén dotados de coherencia interna y tengan un sentido acabado. Se espera la coherencia en el orden de las ideas, uso adecuado de pronombres y tiempos verbales, uso de marcadores discursivos, empleo de pausas donde corresponden y la exposición de ideas variadas en la producción.</p>	<p>C1: Explicita todos los elementos necesarios para la comprensión de la frase o del texto producido.</p> <p>C2: Indica las relaciones existentes entre los lexemas individuales y entre las expresiones usando como indicadores</p> <p>a) la concordancia;</p> <p>b) el orden de las palabras;</p> <p>c) las pausas;</p> <p>d) los índices funcionales.</p> <p>C3: Indica las relaciones existentes entre las informaciones y los individuos a los que éstas se refieren usando adecuadamente los pronombres, los adjetivos posesivos, los elementos deícticos contextuales y señalando correctamente la relación entre sujeto y predicado.</p> <p>C4: Indica las relaciones entre el tiempo de la enunciación y el tiempo del enunciado usando correctamente los tiempos verbales.</p> <p>C5: Indica las relaciones lógicas existentes entre los enunciados usando:</p> <p>a) índices funcionales y expresiones de enlace;</p> <p>b) pausas y entonación.</p>
<p><b>D) Competencia semántica:</b> Consiste en el empleo de palabras cuyo significado es el pertinente. Posee en su haber intelectual un rico bagaje léxico. Permite escoger una modalidad adecuada para el significado que se quiere comunicar y para la finalidad que se persigue con el discurso.</p>	<p>D1: Escoge una forma adecuada para el significado que quiere comunicar y para la propósitos que se persigue con el discurso.</p> <p>D2: Busca mentalmente en su caudal léxico, el campo de lexemas relacionados con los significados que desea expresar.</p> <p>D3: Selecciona los lexemas específicos.</p> <p>D4: Adecua la entonación a la modalidad.</p>
<p><b>E) Competencia técnica:</b> El discurso es comprendido a través de una pronunciación correcta de cada una de las palabras que constituyen el texto oral producido.</p>	<p>E1: Presenta una pronunciación comprensible.</p> <p>E2: Sabe controlar el tono de la voz, el ritmo de la emisión y, cuando la situación lo hace posible, la propia posición respecto de la persona que lo escucha.</p>

Fuente: Lugarini, 1996: 30-

La puesta en práctica de dichas competencias propicia hablantes capaces de construir y exponer sus argumentos, transmitir sus conocimientos, en fin, comunicarse en situaciones comunicativas tanto formales como informales. La capacidad de expresarse oralmente en forma competente es una exigencia del mundo de hoy al punto de que se ha convertido en una necesidad y no en una "capacidad o don de sólo algunos". El diario vivir y la organización de la sociedad actual requiere de hablantes capaces de enfrentar cualquier tipo de situación comunicativa que va desde una simple entrevista de trabajo hasta la ejecución de una conferencia en un auditorio.

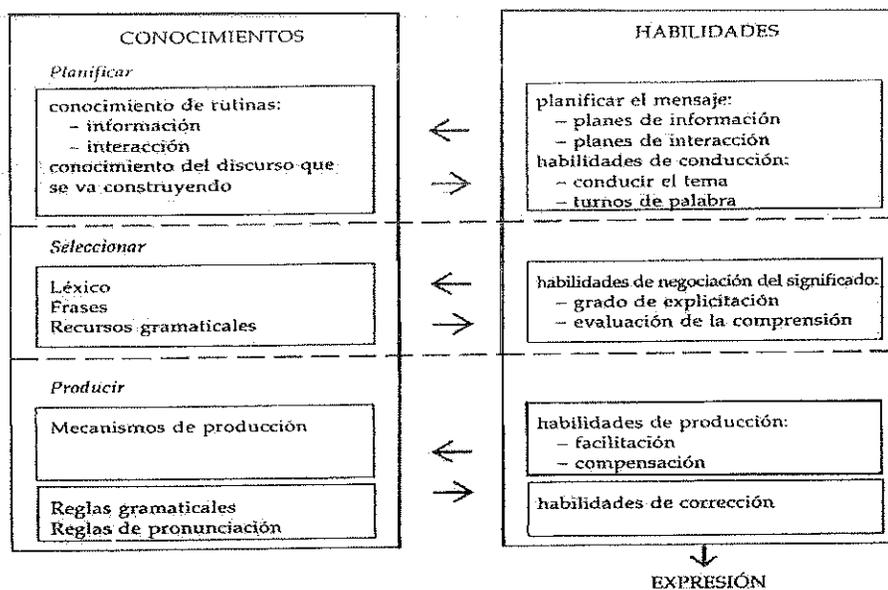
Es necesario ampliar el desarrollo y fortalecer la labor discursiva mediante el perfeccionamiento paulatino y sistemático de las competencias de la oralidad.

Por ello, cuando se desliga la conexión gramatical y el análisis sintáctico del proceso de adquisición y desarrollo de la expresión oral es porque se cree que los niños hablan bien por su propia cuenta, puesto que se piensa que es durante los primeros años de la educación inicial cuando se consolida la adquisición del lenguaje oral.

La adquisición y desarrollo de la competencia oral es un proceso lento y gradual, tal como menciona Cassany *et al.* (1994) dado que- en un principio- la situación comunicativa se podrá enfrentar por medio del componente gramatical; posteriormente, el niño mezclará las reglas de la conversación con los contextos y las intenciones y producirá textos orales para adecuarlos a distintos géneros tales como: mesas redondas, conferencias, debates, entre otros. Por tal motivo, la planificación del hecho comunicativo debe ser trabajada en el aula con la finalidad de construir un modelo teórico explicativo de la

oralidad y consolidar una evaluación sistemática que permita perfeccionar esta habilidad.

El Modelo de la expresión oral de Bygate, 1987, citado por Cassany *et al.* (1994) ofrece un planteamiento de los elementos necesarios que hacen posible la expresión oral. En este modelo se pueden distinguir una serie de competencias, es decir de habilidades y conocimientos, que permiten el hecho comunicativo en el nivel oral.



Bygate, 1987, citado por Cassany *et al.* (1994:142)

Como se presenta en el modelo anterior, el planteamiento de tres etapas, tales como la planificación, la selección y la producción, para el desarrollo de la oralidad, requieren ser acompañadas por una serie de habilidades y conocimientos, las cuales deberán ser operacionalizadas y adecuadas según la situación comunicativa que la persona deberá enfrentar.

En esta propuesta, los conocimientos mencionados son informaciones que incluyen el dominio del sistema de la lengua (gramática, léxico, morfosintaxis, entre otros) y aspectos relacionados con la cultura. Por otro lado, las habilidades señaladas se refieren a los comportamientos durante los actos de expresión: las habilidades de adaptarse al tema, de adecuar el lenguaje al contexto y la intención comunicativa.

Este modelo de la expresión oral se complementa con la incorporación de la habilidad de autocorrección gramatical considerando las reglas de la gramática y la pronunciación, permitiendo la corrección de los errores en la marcha del discurso, así como con el tono de la voz y la comunicación no verbal (como la postura, inclinación del cuerpo y los gestos) .

## 2.2 Componentes lingüístico-textuales del discurso oral

En este apartado se describirán las unidades de análisis y características de los componentes del discurso oral.

Wittgenstein, citado por Calsamiglia y Tusón (2008), afirma que "el hablar una lengua consiste en participar activamente en una serie de formas de vida que existen gracias al uso del lenguaje" (p.30).

En este sentido, el uso de la lengua permite participar en círculos y esferas de la sociedad en las que ésta a su vez se reconstruye y se aprende a graduar según el contexto comunicativo. Por ello, la competencia comunicativa es la capacidad que incide en la forma apropiada de usar los elementos de la comunicación, ya sean verbales o no verbales, en situaciones diversas.

Como menciona Lomas (1999b), el análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social.

Este análisis requerirá elementos y parámetros para conocer su estructura y la diversidad dentro de la producción oral. Calsamiglia y Tusón (2008) mencionan que su abordaje debe hacerse desde unidades de análisis, las cuales se desarrollan a continuación:

- En primer lugar es importante identificar que la unidad básica y mínima de la comunicación es el enunciado. Cuando hay conexión entre los enunciados se formarán textos orales y escritos.
- La producción de los textos mediante la conexión entre enunciados es diversa. Por medio de la secuencia textual se estructurarán diálogos, narraciones, argumentaciones, exposiciones, entre otros. Particularmente, en las producciones orales se deben considerar modalidades como la entrevista, el debate, la mesa redonda, entre otros.
- La modalidad oral a diferencia de la escrita, es más natural y espontánea y en ella hay que considerar los movimientos corporales. No obstante, como el discurso oral no siempre se presentará en forma espontánea, es importante tener claras las características de las modalidades como la conferencia, que implica una planificación y preparación del discurso, ya que como parte de la educación lingüística deben llegar a dominarse.

De este modo, las situaciones comunicativas más informales no exigen una preparación previa de lo que se va a decir, mientras que las situaciones más formales requieren una planificación. Sin embargo, la modalidad espontánea no significa que será descuidada, puesto que requiere habilidades lingüísticas, las cuales deberán adecuarse al tipo de texto oral que se produce: debe responder al contexto y considerar las características no verbales de la oralidad (comportamiento cinésico o movimiento del cuerpo), paralenguaje respecto de la voz grave o aguda y la calidad de la voz; la proxémica (sobre la orientación, el lugar y la distancia) y los factores del entorno (luz –decoración).

Por otra parte, Calsamiglia y Tusón (2008) citan las siguientes características lingüístico-textuales del discurso oral:

- Nivel fónico: Se refiere a la pronunciación y la prosodia (entonación de los diferentes enunciados interrogativos y exclamativos, marcar el énfasis en una frase, distinguir los ritmos y grupos tonales tales como las pausas de ritmo lento y relajado).
- Nivel morfosintáctico: En el caso de la producción oral planificada, responde a patrones retóricos elaborados dado que la complejidad es más elaborada en el plano sintáctico. La producción oral más espontánea presenta frecuentes discordancias, repeticiones, uso de "muletillas", utilización de la yuxtaposición y la coordinación para relacionar oraciones e incluso alteraciones sintácticas que se van resolviendo en el momento de la conversación. Las subordinaciones son menos utilizadas.
- Nivel léxico: En relación con el código oral, la variación léxica sirve para marcar el tono de la interacción y las finalidades y motivos que se

persiguen. También puede indicar características socioculturales y ser marcador de pertenencia a un grupo.

El bajo grado de densidad léxica y el alto grado de redundancia están presentes como características del discurso oral (considerando el grado de espontaneidad de la interacción comunicativa), por lo tanto, se pueden visualizar repeticiones, imprecisiones léxicas, paráfrasis, deícticos, proformas léxicas, frases hechas y expresiones idiomáticas.

- Nivel organizacional y discursivo: Este aspecto se refiere a la estructura del discurso: inicio, progresión informativa y finalización del mismo. Dentro de la organización del texto se observan marcas de coherencia tales como marcadores discursivos, conectores y marcas de interacción.

De los niveles anteriores se detalla a continuación una descripción de los elementos que conforman el nivel léxico, el cual será objeto de análisis en los textos orales que conforman el corpus de esta investigación.

### 2.2.1 Descripción del nivel léxico en textos orales

El léxico va más allá de un conjunto de palabras de una lengua, es decir un simple caudal de vocabulario. Es más bien un todo interrelacionado cuyas reglas permiten la creación de nuevas formas.

De este modo, en la comunicación oral el niño no sólo incorpora vocabulario, sino que lo utiliza dependiendo de la situación y de los interlocutores; por lo tanto, la adquisición y el desarrollo de las palabras implican el reconocimiento del componente acústico, el dominio de significados, el empoderío de reglas

morfosintácticas y las distintas estrategias para la formación de palabras. De ahí que estas habilidades se develan como competencias de la oralidad, en este caso del nivel léxico, con implicaciones en las otras competencias del discurso oral.

La variedad léxica, la cual es definida como la diversidad de palabras de contenido léxico que usan los niños, en producciones textuales de 50 enunciados. Murillo (en prensa 2) permite determinar la destreza que debe poseer el hablante respecto de la construcción de textos orales, que además no sólo implica un amplio bagaje de vocabulario sino también las reglas sintácticas que rigen las categorías y subcategorías gramaticales de las palabras empleadas en el discurso. La descripción del número de distintas palabras utilizadas adecuadamente en la producción oral nos permite visualizar que la competencia léxica exige un proceso creativo por parte del usuario de la lengua; la creación del mensaje no solamente responderá a las normas gramaticales y de organización del discurso puesto que debe responder también al componente pragmático (en cuanto a la finalidad y la intención que se pretende transmitir en el discurso).

Por su parte, Mendoza (2004) menciona que las competencias a nivel léxico se incrementan con la cantidad y calidad de estímulos recibidos, por ende, el dominio del vocabulario requiere de estrategias adecuadas para conocer las palabras, sus significados y usos. En correspondencia, el nivel léxico -en el discurso oral- implica que el individuo domine los aspectos de pronunciación, morfológicos, sintácticos, pragmáticos, semánticos y sociolingüísticos, en otras palabras, se requiere una competencia comunicativa adecuada en esta área.

Asimismo, es evidente que estas capacidades no sólo residen en el dominio de una lista de palabras, sino en la interrelación que el individuo establece entre éstas para la producción del texto oral que responda y se adecue eficazmente a una situación comunicativa determinada. De ahí que la precisión léxica conceptualizada como “el uso de las palabras con la mayor propiedad y precisión posible, es decir, con su significado o sentido peculiar, de manera que exista una correspondencia biunívoca entre dicho significado y el concepto que con ellas se quiere expresar (propiedad léxica); asimismo, hay que usarlas con concisión y exactitud rigurosa, es decir, expresando los conceptos que significan con brevedad y economía de medios” Carratalá (2006:1), se establece como una competencia que permite la construcción de textos orales y escritos, adecuados a una intención de significado que se quiere expresar en forma concisa y precisa.

### 2.3 Tipos de textos

El texto variará, respecto de su estructura y funciones, según la situación comunicativa ya que debe ajustarse al ámbito de uso. Por ello, existen distintos modos para la organización del discurso relacionados con secuencias textuales tales como describir, argumentar, explicar, narrar, entre otras. Aunque cada texto tiene particularidades de uso y funciones específicas, es común que estos modos se complementen y aparezcan combinados en el esquema de un texto.

Calsamiglia y Tusón (2008) proponen varios modos prototípicos de organización del discurso:

- Texto narrativo: Presenta una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre y se establecen relaciones causales entre los acontecimientos. Se da un proceso integrador dado que a partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
- Texto descriptivo: Con este tipo de texto se representa el mundo real o imaginario. Se describen, objetiva y subjetivamente, estados y procesos. La descripción tiene como función persuadir, convencer, criticar e informar.
- Texto explicativo: La explicación parte de que hay una información previa. Los datos que se suministren del tema provienen de la propia experiencia o por la vía de la reflexión. En este sentido, la información organizada y sistematizada es parte del conocimiento producido en una cultura. La información se almacena en la memoria, por tanto, cada persona posee un conocimiento llamado *enciclopédico* o *acumulativo* que aumenta a lo largo de la vida y es usado para comunicarse con los demás.
- Texto argumentativo: La argumentación forma parte de las situaciones discursivas en las que se pretende convencer o persuadir. Los argumentos pueden ser explícitos o implícitos: en el caso de los implícitos, los hablantes construyen inferencias que permiten construir los enunciados.

A continuación se desarrollan las características discursivas relativas a los textos explicativos y narrativos, que serán analizados en esta investigación.

-Texto explicativo:

La existencia de información es un supuesto previo de la tarea explicativa. Para que una persona pueda brindar información sobre un tema deberá tener acceso a ella y, por supuesto, debe comprenderla. Este tipo de texto se convierte en el eje central de la transmisión y construcción del conocimiento.

La secuencia explicativa no se presenta de forma homogénea en un texto sino que puede intercambiarse con las características de la descripción, de la argumentación y de la narración.

Calsamiglia y Tusón (2008) describen la secuencia explicativa a partir de los siguientes elementos:

- Se generan las preguntas ¿qué es? ¿por qué? ¿cómo? necesarias para la construcción de un esquema problemático que deberá ser resuelto.
- Al dar la respuesta se desarrolla un esquema explicativo en el que cada una de las proposiciones y la secuencia de sus enlaces le permiten avanzar.
- Dentro de este proceso explicativo intervienen estrategias discursivas tales como la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación.
- Los marcadores son utilizados tanto en el proceso de la enunciación como en la progresión lógica del conjunto de enunciados.

- Los textos explicativos son el eje central de algunos géneros discursivos como las conferencias, los debates, exposiciones, entre otros. Así también como en los ámbitos de la enseñanza y la divulgación.

En el contexto nacional, Barboza *et al.* (2008) analizaron las formas de trabajo para desarrollar los textos explicativos según los planteamientos del programa de estudios del Ministerio de Educación Pública, los cuales se detallan a continuación:

I grado: Se trabaja a partir de la discusión de temáticas cercanas a los niños. Por ejemplo pueden dialogar acerca de la utilidad de la lectura y la escritura, sus nombres propios y algunas experiencias vividas.

II grado: Se trabaja a partir de noticias, lecturas literarias o no literarias, la producción del texto, todo con el fin de ver los sentimientos y reacciones respecto del estímulo presentado. También se trabajan los valores y disvalores en el relato para relacionarlos con su entorno inmediato

III grado: Se construyen los textos con base en temas científicos, literarios, transversales, relacionados con los contextos de los escolares. Se demanda un poco más de análisis dado que se generan discusiones sobre los temas tratados, los cuales pueden estar relacionados con problemas económicos, políticos, entre otros.

IV grado: Se trabajan conferencias para que los niños expliquen los mensajes que reciben de los diferentes canales de comunicación (mensajes implícitos o explícitos). También se trabaja la explicación oral de aspectos inherentes a la

idiosincrasia costarricense para crear conciencia y aprecio por tradiciones y costumbres.

V grado: El texto explicativo se trabaja de una manera más formal puesto que los estudiantes elaboran exposiciones de temáticas disciplinares en forma más estructurada. Los textos deben relacionarse con temas de la actualidad.

VI grado: Se plantean exposiciones para que cada estudiante emita su punto de vista e introduzca argumentos y ejemplos. Los textos elaborados deben mostrar los datos de forma secuencial y lógica, un léxico apropiado, entre otros. Además, se recurre a la explicación de situaciones o hechos para constatar si han sido comprendidos o no.

Este planteamiento que hace el Ministerio de Educación Pública permite determinar las distintas maneras de trabajar el texto explicativo, sin embargo, carece de pautas específicas que reflejen una graduación del dominio de las habilidades necesarias en la elaboración del texto explicativo en los escolares.

-Texto narrativo:

De acuerdo con Adam, citado por Calsamiglia y Tusón (2008), la secuencia interna de la estructura narrativa está constituida por:

- Temporalidad: existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que avanza.
- Unidad temática: implica un sujeto-actor, animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.

- Transformación: los estados cambian, por ejemplo el ánimo: de tristeza a alegría.
- Unidad de acción: a partir de una situación inicial se llega a una situación final.
- Causalidad: se presenta la intriga y las intenciones a través de las relaciones causales de los acontecimientos.

Por medio de los anteriores elementos se establece el esquema narrativo el cual se distribuye a partir de proposiciones narrativas. Dentro de esta estructura narrativa aparecen elementos morfosintácticos que la caracterizan tales como el tiempo verbal en pasado (en sus diferentes formas) aunque se encuentra también el presente: en el relato de una película o un acontecimiento.

En cuanto a los marcadores y conectores discursivos suelen presentarse los temporales, los causales y los consecutivos. Además, en cuanto a la cohesión, la progresión temática se divisa al incorporar elementos y al describir detalles que aseguren la progresión de las acciones.

En el estudio realizado por Barboza *et al.* (2008), acerca de la forma de trabajar el discurso narrativo en los programas del Ministerio de Educación Pública, se destaca lo siguiente:

I grado: Se solicita al estudiante que narre experiencias vividas o invente sus propias historias a partir de situaciones vividas u otros estímulos visuales y auditivos. Se trabajan también los temas transversales como la salud y la educación para la sexualidad

II grado: Se utiliza la identificación oral de secuencias y la narración de historias personales. Se trabaja con lectura literaria y no literaria. En este grado escolar se promueve la construcción de las secuencias de un relato escuchado o leído.

III grado: Se trabaja a partir del reconocimiento de la estructura básica de un texto: inicio, desarrollo y cierre, se les enseña a extraer las ideas fundamentales de un texto y se involucran las hipérbolas. Otro aspecto que se desarrolla en este nivel es la inferencia del lenguaje icónico presente en una historieta gráfica y el establecimiento del orden lógico de las ideas.

Además se recurre a la identificación del argumento, secuencia, personajes, valores, disvalores, figuras literarias, sinónimos, antónimos y verbos.

IV grado: Se trabaja la coherencia de los textos en cuanto a introducción, desarrollo, conclusión, sucesos lugares, figuras literarias sin dejar de lado las normas de la lengua española, la utilización de antónimos, parónimos y homónimos. Se trabajan las partes de la oración a partir de textos en los que se promueven los temas transversales

V grado: Se crean narraciones cortas como cuentos, fábulas y anécdotas para, posteriormente, realizar exposiciones cortas y coherentes.

VI grado: Igualmente se trabaja la coherencia a partir de textos completos en lo concerniente a la estructura básica del texto y se enfatiza la estructura de cada párrafo.

Las actividades anteriormente enumeradas en este tipo de texto permite visualizar *-a priori-* las habilidades necesarias para desempeñar con éxito cada una de estas estrategias según el grado escolar.

#### 2.4 Objetivos de la expresión oral en la educación primaria

Tal como señala Palou *et al.* (2005), la enseñanza de la lengua oral en las escuelas persigue dos motivos: el papel mediador que desempeña en los procesos de aprendizaje y la consecución de los objetivos relacionados con la formación de futuros ciudadanos.

En consecuencia, dichos motivos a su vez persiguen la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para que el individuo sea competente en el uso y la combinación de recursos lingüísticos y no lingüísticos para que pueda producir e interpretar mensajes, según la intencionalidad, atendiendo las pautas propias de cada intercambio comunicativo.

Lo anterior se sustenta con el pensamiento de Vigotsky en cuanto a considerar el lenguaje como un instrumento necesario para organizar el pensamiento, razonar, desarrollar el conocimiento y planificar acciones, así como un instrumento cultural, político, social y económico. Un desarrollo que integre el pensamiento y la cultura se debe no sólo a la necesidad que tiene el niño de aprender la lengua, sino también a la urgencia de usarla para poder participar en las situaciones de la vida diaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela se convierte en un espacio social imprescindible para gestar la conversación y el diálogo entre docentes y alumnos.

La enseñanza de la expresión oral requiere un planteamiento de objetivos concretos sobre el qué, cómo y para qué enseñar la lengua oral así, como el diseño de una evaluación formativa sustentada en la reflexión sobre el dominio de la oralidad. En este sentido, se deberá cuestionar cómo es el espacio de participación que se le otorga a los sujetos, el tipo de intervenciones que hacen los estudiantes, cuáles son las competencias orales que se persiguen en los grados escolares y, por último, cómo establecer criterios que permitan a los estudiantes mejorar y progresar. Tales tareas permitirán ahondar más en el desarrollo evolutivo del escolar en cuanto a la expresión oral de tal forma que puedan establecerse estadios en los que se pueda identificar el nivel de dominio de habilidades, destrezas y conocimientos indispensables en la producción de la oralidad.

En la actualidad el sistema educativo costarricense evalúa la oralidad como un producto final, mediante hojas de cotejo, basándose en los objetivos propuestos de los programas de español emanados por el Ministerio de Educación Pública, sin embargo la evaluación se realiza como un requisito más, pero no existe un proceso que permita que los niños se apropien e interactúen con las habilidades lingüísticas y no lingüísticas para producir el discurso.

Por su parte Reyzábal (1993) presenta –detalladamente- los objetivos de la oralidad, lo que permite establecer una enseñanza gradual de la misma:

- Comprender mensajes orales, relacionándolos con las propias ideas y experiencias, interpretándolas y valorándolas críticamente y aplicándolos a nuevas situaciones de aprendizaje.
- Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante el aporte de los otros.
- Expresarse oralmente teniendo en cuenta las características de las situaciones de comunicación y respetando las formas básicas de la lengua oral (progresiva corrección en la pronunciación, en las estructuras morfosintácticas, en las estructurales textuales, en el uso del léxico, etc).
- Utilizar diferentes recursos expresivos lingüísticos, no lingüísticos y paralingüísticos en los discursos orales.
- Utilizar el lenguaje oral como instrumento de aprendizaje para planificar una actividad
- Reconocer la existencia de los distintos usos y registros en las producciones lingüísticas propias y ajenas.
- Comprender y producir textos orales con características literarias en los que se reconozca y disfrute sus recursos expresivos y riqueza estética –lingüística.
- Valorar la literatura de tradición oral como patrimonio cultural enriquecedor (p. 134).

Dichos objetivos promueven las competencias orales en general, ya que se parte de la comprensión de mensajes orales, lo que requiere de habilidades en el área de la escucha para poder identificar detalles del mensaje y de esta manera producir argumentos, comentarios, entre otros. Igualmente a través de este planteamiento de objetivos, se pretende que el sujeto pueda desarrollar discursos según la situación comunicativa y para ello debe integrar los conocimientos lingüísticos, no lingüísticos y paralingüísticos del discurso oral.

Los objetivos anteriores, no sólo determinan el qué, para qué y el cómo de la oralidad, sino que también permiten visualizar que ésta a pesar de ser espontánea y natural, requiere de un programa sistemático, graduado

centrado en competencias, que permita definir los contenidos lingüísticos y no lingüísticos, la metodología y los recursos didácticos con el propósito de potenciarla aún más y se convierta en la práctica necesaria que permita retroalimentar géneros discursivos más formales como la conferencia, el debate, entre otros.

De esta manera, los objetivos se formularían a partir de capacidades y no de contenidos. Los ejes temáticos deben abordarse desde los conocimientos previos de los estudiantes y la función del docente es la de descubrir y explorar dichos saberes. Además, en cuanto a la evaluación, ésta deberá centrarse en el dominio de capacidades.

La visión de la enseñanza de la lengua se ha ampliado y existe preocupación por las áreas que se han descuidado. Los avances tecnológicos, la era de la información y la especialización del conocimiento, exigen al individuo un nivel de comunicación oral tan competente como la expresión escrita. Las carencias en la comunicación oral no sólo limitan la interacción social sino también obstaculizan las potencialidades y las capacidades de la persona e inciden en su desarrollo académico y profesional.

Lomas (1999a) señala la importancia de analizar "los usos lingüísticos en las aulas viéndolos no sólo como medios de transmisión de conocimientos sino como herramientas de producción del conocimiento. Los nuevos enfoques educativos buscan replantear la enseñanza para que deje de ser una mera transmisión de conocimientos" (p. 304).

Dentro del enfoque comunicativo es fundamental cuestionar si el contexto del aula brinda oportunidades para que los estudiantes practiquen las normas de interacción en la clase necesarias para la enseñanza de la lengua oral.

Además, al basarse en una programación sistematizada y graduada de habilidades comunicativas, el enfoque comunicativo implica que la enseñanza de la lengua oral deba incorporar -en una primera etapa- un proceso de aprendizaje que le permita al estudiante construir tipos de textos orales en los que incorpore sus respectivas características para que, posteriormente, pueda trabajar con géneros discursivos más formales. Al respecto, Murillo (2003) considera que el enfoque comunicativo es el que toma como punto de partida el capital lingüístico de los educandos y, a partir de éste, orienta los procesos de intervención pedagógica hacia una competencia meta.

En este caso, la escuela tiene la responsabilidad de planificar situaciones de aprendizaje que involucren un crecimiento de las competencias orales ya que muchas veces el entorno social o familiar no genera las posibilidades para practicarlas. Por lo tanto, los objetivos que corresponden a la intervención didáctica de la expresión oral deben partir del enfoque comunicativo para que sea perfeccionado dentro de un trabajo continuo, riguroso y sistemático.

#### 2.4.1 Objetivos de la expresión oral en la educación primaria costarricense

En la actualidad no se cuenta en el país con investigaciones que informen acerca de la sistematización de la enseñanza de la lengua oral, el único documento oficial que hace alusión a los objetivos de la oralidad en la escuela

costarricense es el programa de estudio de español del Ministerio de Educación Pública (2004), en el cual se visualiza la promoción de las cuatro habilidades lingüísticas: escritura, escucha, lectura y la expresión oral. Esta última, elemento de estudio de esta investigación, es considerada en dicho programa como *la capacidad comunicativa de vivencias e intereses de los niños y el intercambio de experiencias en juegos y actividades*. Para lograrlo hay que practicar la dicción y una utilización adecuada de la voz así como el enriquecimiento léxico.

El programa de español incorpora los siguientes objetivos generales de expresión oral para I y II ciclos

I ciclo	II ciclo
Comprender los conceptos relativos a los elementos del proceso comunicativo.	Aplicar los conceptos relativos al proceso comunicativo.
Relatar experiencias de personas, cuentos, fábulas y leyendas.	Enriquecer el léxico junto con el significado de las palabras.
Producir descripciones orales.	Reconocer oraciones como unidades de discurso.
Ejercitar las destrezas básicas en la expresión oral de los alumnos.	Producir descripciones orales según las normas idiomáticas.
	Relatar experiencias de personas, cuentos, fábulas y leyendas.

Esta distribución muestra un sesgo hacia los textos orales descriptivos y narrativos, dejando de lado otras tipologías textuales. Además, la interpretación es ambigua en algunos casos, pues los objetivos generales no se encuentran

bien delimitados y el planteamiento de logros del segundo ciclo, podrían ser desarrollado desde el primer ciclo.

Estos objetivos se encuentran presentes en los programas oficiales (1977, 1991, 1995 y 2005) pero en el desarrollo de los mismos no se presenta con claridad una sistematización graduada del aprendizaje que refleje la adquisición de competencias orales en la que se especifiquen los elementos lingüísticos y no lingüísticos que intervienen en la expresión oral. Además no se puntualiza una evaluación con criterios específicos, necesarios para modular la programación de la lengua oral a lo largo de la escolaridad.

En relación con las debilidades anteriores, Murillo (2008a) estableció una sistematización de los contenidos de la expresión oral en el contexto escolar costarricense los cuales se encuentran organizados de primero a sexto grado. La investigadora los denominó *logros mínimos* para cada uno de los niveles escolares (primero a sexto grado) y responden, respecto de la expresión oral, a los siguientes objetivos generales:

Primer ciclo:

1. Comunicar oralmente ideas y experiencias, atendiendo las reglas propias de la interacción lingüística.
2. Producir textos narrativos, descriptivos, explicativos, expositivos y conversacionales, según los sistemas comunicativos en que participen los escolares.

3. Comprender e interpretar diferentes textos orales asumiendo una actitud crítica.

Segundo ciclo:

1. Producir textos narrativos, descriptivos, explicativos, expositivos y conversacionales, según los sistemas comunicativos en que participen los escolares.

2. Dominio de las *microhabilidades*: interpretación, reconocimiento, selección, inferencia y retención en la escucha de los diferentes tipos de texto oral.

De acuerdo con los anteriores objetivos se presentan a continuación los *logros mínimos*:

<b>Logros mínimos</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>
1. Utiliza adecuadamente elementos lingüísticos para expresar ideas.	X	X	X	X	X	X
2. Produce textos argumentativos, narrativos, descriptivos y explicativos.	X	X	X	X	X	X
3. Reproduce textos orales.	X	X	X	X	X	X
4. Produce textos orales de manera estructurada.	X	X	X	X	X	X
5. Usa elementos paralingüísticos.	X	X	X	X	X	X
6. Practica diferentes estrategias de expresión oral.		X	X	X	X	X
7. Utiliza el lenguaje con intenciones determinadas.			X	X	X	X
8. Utiliza soportes escritos para			X	X	X	X

preparar sus intervenciones orales.						
9. Capta el tono de producciones orales.			X	X	X	X
10. Aprovecha el tiempo para decir todo lo que se considere necesario en las interacciones comunicativas.			X	X	X	X
11. Selecciona temas adecuados para expresarse.				X	X	X
12. Cooperera como miembro activo de las interacciones verbales.				X	X	X
13. Identifica intenciones explícitas e implícitas de la comunicación.				X	X	X
14. Comprende las formas de estructurar el discurso.					X	X
15. Adapta el grado de especificaciones de los textos orales.						X
16. Controla la voz.						X
17. Usa códigos no verbales adecuados.						X

Fuente: Murillo, 2008

Dicha propuesta demuestra cuán necesario es formular un planteamiento detallado que concrete las metas, los contenidos y las habilidades del código oral que los estudiantes deben desarrollar.

De ahí la urgente necesidad de que haya una intervención didáctica en la expresión oral y que ésta sea replanteada con los fundamentos teóricos

necesarios para poder visualizar –más claramente- cuáles son los principios de enseñanza con los que se puede mejorar la adquisición de dicha habilidad.

## 2.5 Establecimiento de pautas para la enseñanza de la expresión oral en la escuela primaria

A partir del análisis de la información recopilada en el marco conceptual, se formulan tres pautas generales que orientan el desarrollo de las competencias del discurso oral en los niños que se encuentran en edad escolar:

- Determinar las habilidades y conocimientos de la lengua oral que el estudiante deberá dominar para lograr la competencia discursiva

Considerando los niveles o grados de enseñanza, es necesario conocer cuáles son las habilidades y conocimientos de la oralidad necesarios para que el aprendiz se desenvuelva en forma competente.

En este caso, podrían visualizarse dos tipos de dominio: por un lado los elementos instrumentales de la lengua tales como lo fonético, lo morfológico, lo sintáctico y lo léxico; por otro lado, la expresión clara y coherente de ideas, sentimientos, emociones y vivencias. Tales elementos deben profundizarse a lo largo de la escolaridad hasta lograr su dominio.

Respecto de la adquisición de las competencias orales, los contenidos y habilidades en cada uno de estos planos o niveles son:

- Nivel fónico: Considerar la correcta pronunciación de las palabras. En este sentido, según el grado escolar del niño, hay que construir secuencias fónicas más complejas. Trabajar los elementos concernientes a la entonación pero

diferenciando tipos de enunciados (exclamativos, interrogativos, entre otros). Además, hay que generar actividades en las que los estudiantes sean capaces de marcar el énfasis en una frase y distinguir los ritmos y grupos tonales.

-Nivel morfosintáctico: El niño deberá dominar la utilización de las unidades mínimas (morfemas), según las reglas establecidas, para poder formar elementos mayores. El estudiante debe diferenciar las categorías gramaticales que tiene a su disposición tales como calificativos, determinantes, nombres, pronombres, entre otros y sus funciones dentro del texto.

Desde el punto de vista sintáctico, son importantes las habilidades que permiten ordenar y combinar morfemas y sintagmas en secuencia así como aquellas con las que se construyen enunciados. En este sentido, es importante que los sujetos puedan establecer diferencias entre oraciones simples y compuestas y puedan construir las correctamente. La conciencia morfosintáctica tiene un papel relevante porque permite crear un mecanismo de autocorrección y de mejoramiento en la construcción de sus enunciados.

-Nivel léxico: El vocabulario debe enseñarse tanto en amplitud como en exactitud. La variedad y riqueza léxica permite al hablante adaptarse mejor a un tema y participar, con más certeza y fluidez, en la interacción comunicativa. El aprendizaje del vocabulario debe partir de las mismas temáticas de los programas de estudio y de situaciones que sean significativas para los estudiantes. Este nivel podrá ampliarse mediante el uso de campos semánticos, la formación de nuevas palabras a través de estrategias de derivación, mediante la comprensión de significados y del uso pertinente del vocabulario en un contexto adecuado. Al respecto Nippold (1998) sugiere

trabajar la amplitud, la definición y las relaciones de las palabras dentro de contextos significativos, en este caso utilizado el razonamiento inductivo mediante las analogías, en las cuales se realizan comparaciones entre conceptos y por otro lado, el razonamiento deductivo a través de los silogismos, donde se relacionan dos proposiciones y se establecen inferencias o conclusiones de ambas. Igualmente se rescata en el aula el trabajo didáctico de la metáfora y la símil.

Todos los contenidos gramaticales citados anteriormente, interiorizados por el niño como los saberes necesarios para ser competente en el uso del discurso oral, requerirán de estrategias metodológicas que orienten al estudiante para que puedan utilizarlos de forma adecuada y coherente de acuerdo con la intención comunicativa. A medida de que el individuo se apropie de ese conocimiento y lo utilice acertadamente, las competencias de la oralidad se fortalecerán y el cúmulo de aprendizaje se convierte en un puente para alcanzar el éxito en otras áreas del currículo escolar. Por ello, es necesario insertar –en la estructura del discurso- las palabras que aprenden los niños de manera que ejerciten las competencias requeridas para iniciar su discurso, darle progresión y poder finalizarlo. Del mismo modo, es necesario un adecuado uso de marcas de coherencia tales como marcadores discursivos, conectores y marcas de interacción como son los gestos.

- Establecer un programa sistemático y graduado de la expresión oral que se centre en la adquisición de habilidades y conocimientos

Un programa sistemático, graduado y continuo en el aprendizaje de la expresión oral, requiere de la planificación de objetivos a largo y corto plazo,

los cuales no deberán estar centrados en contenidos sino en el desarrollo de habilidades.

Los programas de estudio del área de Español reflejan -en los distintos grados de enseñanza- el desarrollo de contenidos concernientes a la expresión oral, sin embargo, la gran debilidad del programa radica en la falta de claridad respecto de cómo deben trabajarse esos objetivos y contenidos a lo largo de la escolaridad.

Por lo tanto, es necesario puntualizar los contenidos específicos de la expresión oral para cada grado escolar con sus respectivas metas, objetivos y recomendaciones metodológicas.

En este sentido, la diversidad léxica y el conocimiento gramatical deberán graduarse e integrarse en la construcción de textos orales según las diferentes secuencias textuales tales como la argumentación, la explicación, la narración y la descripción.

Por lo tanto, en principio, se trabajará el vocabulario en forma graduada y los contenidos gramaticales y no gramaticales en situaciones espontáneas en las que los alumnos puedan fortalecer el uso de las estrategias discursivas para, posteriormente, enfocarse en modalidades más formales del discurso oral.

Si el estudiante no ha tenido la oportunidad de vivenciar situaciones discursivas orales donde pueda hacer uso de la palabra, con la finalidad de construir un texto coherente en una determinada situación o con una intencionalidad comunicativa específica, difícilmente podrá alcanzar un desenvolvimiento

adecuado cuando deba preparar y enfrentar géneros discursivos más formales como la conferencia, mesa redonda, una exposición, entre otros.

Por ello, al planificar la actividad de expresión oral, primeramente debe prestarse mayor atención a la finalidad de la enseñanza del léxico, pues es el vocabulario el que permite estructurar el pensamiento, simbolizar relaciones y representar el mundo.

Sobre esa sistematización y graduación del aprendizaje de la lengua, Nippold (1998) manifiesta con respecto a la comprensión de estructuras complejas, se ha demostrado en niños de 7 y 12 años, que la utilización de conjunciones subordinadas se asocia en la comprensión de relaciones semánticas más precisas y complejas. No obstante, el proceso de precisión y diferenciación del significado de las conjunciones continúa después de los 12 años.

Al respecto Rojas (2006) menciona los elementos que deben considerar los docentes en la enseñanza del léxico:

- Distinguir entre el léxico ocasional y el léxico planificado, así mismo establecer las materias que regularán el léxico planificado, según disponibilidad, frecuencia de uso, grado de procesamiento verbal, entre otros.
- No olvidar que el objetivo primordial es el adiestramiento en el uso; por eso se debe preparar tareas orientadas al conocimiento-ejercicios, explicación de reglas, entre otros – y tareas orientadas a la habilidad-práctica que mejorará las gramáticas de desarrollo de los aprendices.
- Se puede presentar el significado directamente (definición) pero mucho mejor provocar su comprensión mediante claves contextuales (frase-texto), extralingüísticas (referencias, gestos y dibujos) o también claves lingüísticas, relaciones semánticas, paráfrasis, entre otros.

- Ha de conocer bien diversas técnicas de enseñanza del léxico relacionadas con la ausencia o presencia del contexto.
- Sin ayuda del contexto corresponde a opciones léxicas (por ejemplo, seleccionar el paralelo semántico o el antónimo) Esta actividad supone cierta superficialidad en el procesamiento lingüístico y ejercita la memorización mecánica.
- Descubrir la unidad léxica necesaria: hiperónimos, distinción fonológica, técnicas de paráfrasis, entre otras.
- El léxico contextualizado: posibilita la referencia; pero siempre limitada por el contexto (p. 23).

Las recomendaciones anteriores permiten determinar que la graduación y sistematización del léxico debe partir del léxico ocasional, para luego inducir al niño con respecto al léxico planificado. En este proceso es indispensable el trabajo del significado de las palabras, tal como señala la autora, mediante diversas estrategias que el educador puede planificar en cada una de las áreas específicas del currículum escolar.

Todos estos ejercicios pueden ser abiertos, que permitan un vocabulario más creativo, o cerrado, donde se trata de recordar o identificar determinadas formas léxicas.

De esta manera, la enseñanza planificada del componente léxico permite al docente propiciar en los estudiantes el uso del vocabulario adquirido en la construcción de textos orales.

Asimismo, los textos orales deberán adecuarse al grado escolar de cada alumno: los niños de primer ciclo podrían optar por los textos descriptivos,

narrativos y explicativos; para el segundo ciclo se recomienda, considerando el nivel de complejidad los textos orales argumentativos.

Por otra parte, el docente debe cuidar ciertas actitudes que pueden entorpecer el aprendizaje de la oralidad. Domínguez, citado por Martín (2009), hace referencia a dichas actitudes que deben practicarse con el estudiante:

- Hablarle sin provocar una respuesta estándar.
- Repetirle correctamente el mensaje sin corregirle.
- No llamarle la atención en grupo sobre su falta o trastorno.
- Formar un clima de confianza con el que refuerce sus adquisiciones y logros: en algunos niños y en determinados tipos de trastornos (como el tartamudeo). Igualmente, se recomienda no alabarlos cuando acierten porque podría recordarles su trastorno.
- Proporcionarle situaciones de diálogo, aprendizaje de canciones y situaciones lúdicas en las que hable y pregunte. Hay que prestar atención al contenido y brindar modelos correctos.
- Buscar el estímulo interesante y realizar preguntas abiertas ya que el estudiante sabe cuándo el docente conoce la respuesta. No hay que dirigir ni intervenir demasiado en el proceso para que sean los alumnos quienes dirijan la conversación.
- No alargar las preguntas ya que provoca respuestas cortas; hay que diversificar los temas de conversación y respetar los turnos de habla.

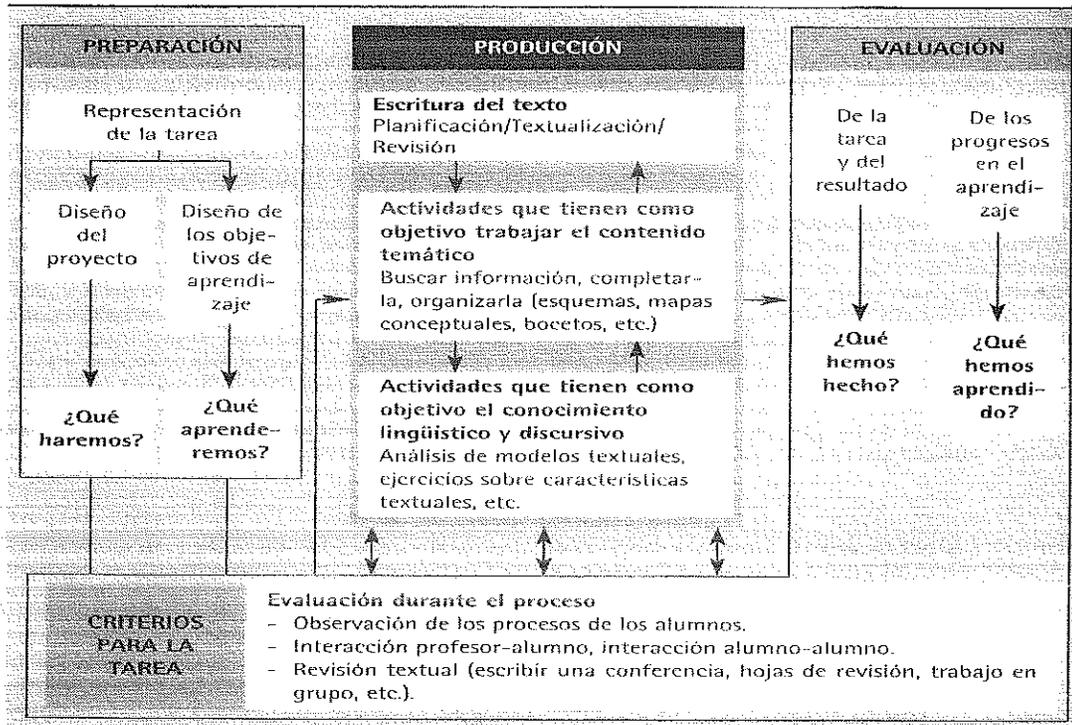
- Establecer criterios para evaluar la expresión oral de los estudiantes

Una vez identificados los tipos de textos orales que se trabajarán, con sus respectivos conocimientos gramaticales y habilidades, es necesario que el docente se plantee cuáles serán las estrategias que se utilizarán para la corrección, es decir, cómo se realizará la evaluación.

En este sentido, lo fundamental en la adquisición y desarrollo de las competencias es el proceso y no el producto; de ahí la importancia de la evaluación formativa del discurso oral, la cual no gira en torno a un resultado final sino más bien a un proceso de aprendizaje que pretende vincular habilidades y estrategias que posibiliten la planificación del discurso oral formal.

Dentro de la evaluación formativa Camps, citada por Vilá *et al.* (2005), plantea el modelo de secuencia didáctica en la planificación del discurso:

Cuadro 2. Modelo de secuencia didáctica (Camps, 1999)



Fuente: Camps, citado por Vilá *et al.* (2005:

122)

Tal como se aprecia en el gráfico anterior, la secuencia didáctica desarrolla tres etapas básicas: *la preparación*, la cual permite la planificación de la tarea y de lo que se espera lograr, por otro lado, *la producción* permite al sujeto el desarrollo de la propuesta planificada y por último *la evaluación* de lo logrado. La secuencia didáctica, como una alternativa en la adquisición y desarrollo de las competencias orales de los escolares, induce al establecimiento de pautas claras acerca de la construcción del discurso. Además posibilita al docente graduar los objetivos y contenidos de la oralidad de una forma sistemática y rigurosa y, a la vez, fortalecer las competencias de la misma.

Cuando se establece este tipo de estrategias se enfatiza el proceso de la composición del discurso oral, puesto que se busca que los estudiantes sigan

pautas para poner en práctica las estrategias lingüísticas y discursivas y generen espacios tanto para la replanificación del texto como para la profundización de los temas.

En este sentido, con la finalidad de que el escolar produzca textos que cumplan con el propósito planteado, el componente léxico debe renovarse constantemente de acuerdo con las experiencias del niño y el nuevo conocimiento que adquiere, así como orientarse y aprovecharse en la producción tanto oral y escrita de diversos textos.

Este alcance se puede concretar mediante la propuesta de vocabulario para trabajar en primer y segundo ciclos de la Educación General Básica elaborada por Murillo (sin publicar). La cual responde al léxico utilizado por los escolares, por edad y grado, con el propósito de plantear la enseñanza integrada del vocabulario meta, el cual será objeto de estudio: general y específico o técnico, según las demandas de las temáticas y disciplinas escolares. Para tal efecto, se integraron los vocabularios citados, con el fin de obtener el léxico fundamental y a partir de ese corpus proponer el léxico meta de esa población.

Según Murillo (sin publicar) "el léxico fundamental integra el léxico básico (los vocablos más usuales de una comunidad, independientemente de la situación comunicativa de que se trate) y el léxico disponible (el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada)" (p.10)

Al fusionar el léxico básico y el disponible se obtiene un listado de palabras, organizadas alfabéticamente, por nivel educativo, a partir de las cuales se proyecta el correspondiente léxico meta, el cual Murillo lo define como "aquel

vocabulario que no aparece en el léxico fundamental de cada nivel escolar o bien aquel que tiene índices de uso y de disponibilidad muy bajos y los términos agregados por los responsables de esta propuesta sobre la base de su experiencia y el material léxico que aportan los planes de estudio oficiales” (p. 10).

Por otro lado, en la propuesta el léxico fundamental se organizó por campos referenciales, pues facilita su enseñanza y además responde a la distribución curricular de los programas de estudio y a los intereses de los escolares. Estos campos a su vez se subdividen en grupos de mayor proximidad semántica, en virtud de la configuración del vocabulario agrupado de cada uno de ellos, tal como se muestra a continuación:

<i>La escuela</i>	<i>Materiales y recursos</i>	<i>El aula</i>	<i>Mediación pedagógica</i>	<i>Elementos básicos para organizar textos</i>
Partes de la escuela Materias o disciplinas de estudio Actividades que se realizan en el ambiente escolar Personas que trabajan y asisten a la escuela	Tipos de papel Instrumentos musicales Tipos de libros Recursos didácticos Útiles Objetos para la cartuchera	Muebles dentro del aula Objetos dentro del aula Materiales para el escritorio La pizarra	Lenguaje matemático Efemérides Escritura Normas y hábitos Aseo personal y limpieza Tipos de interacción Actividades escolares	Verbos Adjetivos Palabras genéricas Mediación pedagógica Metalenguaje escolar

La propuesta se divide en dos partes; la primera comprende la justificación y la fundamentación teórica, así como la propuesta para trabajar el vocabulario en primer ciclo. La segunda parte desarrolla la enseñanza del vocabulario en el segundo ciclo.

La metodología se fundamenta en activación de dos estrategias básicas para la enseñanza del vocabulario: la instrucción directa y la indirecta. La primera comprende los siguientes elementos:

-El desarrollo de la competencia definicional en el niño: Se refiere al desarrollo de la aptitud para transmitir el significado de las palabras de manera pertinente de acuerdo con su uso y en los contextos adecuados.

-Uso del diccionario: Su uso debe iniciarse a partir del primer ciclo, con el propósito de esclarecer el significado y el uso de las palabras.

-Análisis morfológico: Debe desarrollarse a partir de cuarto grado. Permite la comprensión de las palabras y sus partes con el objetivo de aprender nuevas palabras.

- Establecimiento de relaciones y asociaciones léxico-semánticas: Se vincula el desarrollo del vocabulario a partir de las relaciones semánticas más representativas, tales como: sinónimos, antónimos, inclusión de clases, y el estudio de campos semánticos.

Por otro lado, la instrucción indirecta apuesta por el desarrollo de las siguientes estrategias:

-La lectura extensiva e independiente: Tiene como objetivo estimular la lectura para el desarrollo del vocabulario y la comprensión de los textos.

-La lectura intensiva: Tiene como propósito que el alumno no sólo comprenda el texto, sino que identifique el vocabulario, los elementos gramaticales, la tipología textual, los argumentos, entre otros.

-Las claves contextuales: Estas se accionan cuando el contexto comunicativo determina el significado de la palabra, en principio desconocido para el estudiante.

En el diseño de esta propuesta el vocabulario fundamental y el meta se encuentran clasificados por campos referenciales y su orden no corresponde a la respectiva distribución de los programas de estudios oficiales, en este caso, el docente deberá hacerlo de acuerdo con las necesidades específicas del grupo de niños.

Esta propuesta anterior, así como los pautas didácticos para el aprendizaje de la expresión oral sugeridos en esta investigación, pretenden ser guías, lineamientos u orientaciones para que los docentes proyecten la enseñanza del vocabulario mediante un sistema graduado y sistematizado de habilidades y destrezas.

A partir de la formulación de estos lineamientos teóricos, se espera que los resultados, las conclusiones y recomendaciones que emanen de este estudio fortalezcan los principios didácticos planteados en este trabajo.

## CAPÍTULO III

### PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

En el este capítulo se expone el procedimiento metodológico que guiará el presente estudio: las características de la muestra, los indicadores para el análisis, los instrumentos y procedimiento para recolectar la información.

#### 3.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación que se desarrollará corresponde a una investigación descriptiva la cual, según Hernández *et al.* (1998), se refiere al tipo de investigación que describe situaciones y eventos. Además, permite especificar las propiedades o características de situaciones o fenómenos que son sometidos a diversos análisis.

De acuerdo con Best, citado por Monzón (1993), este tipo de investigación “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes, o sobre cómo una persona, grupo o cosa, se conduce o funciona en el presente” (p.59)

En el caso del presente estudio, este tipo de investigación se ajusta a lo que se pretende describir, en este caso, las competencias de alumnos escolares costarricenses de primero a sexto grado en los textos explicativos y narrativos generados por ellos.

Por otro lado, según el alcance temporal de la investigación, es un estudio *transversal* (sincrónico) pues, como menciona Barrantes (2000), los estudios

transversales son aquellos que se centran en el análisis de aspectos concernientes al desarrollo de los sujetos en un momento dado.

### 3.2 Características de la muestra

Para conformar la muestra de esta investigación se siguieron los siguientes pasos:

1. Se seleccionó un centro educativo público del cantón de Montes de Oca, de la provincia de San José, debido a la cercanía geográfica con el lugar de trabajo de la investigadora, pues facilitaría el traslado y a la vez lograr un mayor número de visitas a la institución.
2. Se solicitó el permiso respectivo ante la dirección del centro educativo para ejecutar el trabajo de campo.
3. La dirección de la institución seleccionó 6 docentes de 1° a 6° (1 docente por cada grado escolar).
4. La investigadora escogió al azar de una lista 15 estudiantes por cada nivel escolar.
5. A cada participante se le entregó una fórmula de consentimiento informado, dirigida al padre y madre de familia, con el fin de que aprobaran la incorporación de su hijo o hija como parte de la población de este estudio.
6. Se recurrió al grupo de estudiantes seleccionados con el propósito de explicarles en qué consistía el trabajo. La institución facilitó la biblioteca escolar para esta actividad.

7. Se recogieron los textos orales de 90 sujetos y se desecharon los textos que no cumplían como mínimo 50 enunciados o más, tanto en el texto explicativo como el narrativo.

8. Al darse una constante por nivel escolar de 6 a 9 estudiantes que lograron producir ambos tipos de textos con el requisito mencionado, se escogieron 36 escolares distribuidos equitativamente de la siguiente manera: seis niños por cada grado escolar (3 niñas y 3 niños), con el propósito de sistematizar la evolución de los estudiantes en cuanto al componente léxico en ambos tipos de textos. De esta manera, se analizaron 72 producciones orales en total.

Por consiguiente, la muestra fue intencionada y los estudiantes elegidos debían cumplir con la edad cronológica según el grado escolar que cursaban, no repetir el curso lectivo correspondiente, ni recibir adecuación curricular de ninguna modalidad.

### 3.3 Instrumentos

#### 3.3.1 Texto oral explicativo

Dadas las características del texto explicativo, que parte del supuesto de la existencia de información y además la almacena, organiza y sistematiza en la memoria para comunicarse con los demás, se consideró el tema: *La Independencia de Costa Rica* como tópico para producir oralmente y recoger los textos explicativos de los escolares que conformaron la muestra.

Desde que cursan preescolar, los niños reciben información sobre esa temática y se involucran activamente, año tras año, en la semana cívica y en los actos

culturales asociados a ésta. Tomando lo anterior como base, y seguros de que tenían conocimientos previos al respecto, se formularon dos preguntas generadoras:

- ¿Por qué celebramos todos los años la independencia del país?
- ¿Por qué es importante ser independientes?
- ¿Cómo se celebra en su escuela y en el país la independencia?
- ¿Le gusta su país?, ¿por qué?

A partir de esos estímulos verbales los informantes produjeron el texto explicativo, el cual fue grabado individualmente para luego ser transcrito.

### 3.3.2 Texto oral narrativo

En el texto narrativo se da una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo y en el espacio; por tanto, tienen un transcurso secuencial: hay un inicio que progresa hacia un final.

Para producir el texto narrativo, primero se presentó la película *Cachorros en el espacio*, producida por los Estudios Disney Movies.

*Cachorros en el espacio* tiene una duración de una hora y diez minutos, está dirigida a todo tipo de público y es hablada en español.

Seguidamente se resumen los principales acontecimientos de la película:

- Es una película hablada en español, en la que participan cinco escolares y cada uno tiene un perro. Los perros se llaman: Roosbot, Baderbol, Tingo, Burdo y Buda.

- Los perros son traviosos y, como peculiaridad, tienen la capacidad de hablar.
- Junto con su maestra, los escolares realizan una excursión a una estación espacial y presencian el lanzamiento del primer vuelo comercial hacia la luna, guiado por un piloto automático.
- Los perros deciden acompañar a sus dueños, de manera camuflada, entre los salveques, logran subirse al bus que transporta a los niños hacia la estación espacial.
- El bus llega a la estación espacial y los niños son guiados hasta el lugar del lanzamiento de la nave.
- Los perros siguen el recorrido que hacen sus dueños sin que nadie se dé cuenta.
- Los perros exploran el lugar y llegan a un aposento donde hay trajes espaciales tanto para humanos como para perros. Los perros se visten con los trajes y juegan en la estación espacial, sin que nadie se entere.
- Con el fin de conocerla, los perros logran llegar hasta el lugar del lanzamiento de la nave y se introducen en ella.
- Desde el mando de controles se da la orden de hacer despegar la nave en la que se encuentran los perros.
- La nave tiene como misión llegar a la luna y será dirigida desde la Tierra mediante un piloto automático.
- En la estación espacial ignoran que dentro de la nave están los perritos.
- En el mando de controles trabaja Mike, el creador de la nave, quien siempre es acompañado por una zarigüeya.

- El creador de la nave tiene un equipo de trabajo compuesto por científicos, entre ellos Marc.
- En la estación espacial ignoraban que Marc había decidido vaciar gran parte del combustible de la nave para que después no pudiera hacer su viaje de regreso.
- Los perros siguen el vuelo por el espacio rumbo a la luna y durante el viaje observan el espacio por la ventana y exploran con los botones de la nave.
- Desde el mando de controles, los científicos monitorean la nave y se dan cuenta de que se quedará sin combustible en cualquier momento.
- Los científicos contactan una estación espacial -que flota en el espacio- controlada por un hombre ruso y un perro llamado Zac.
- Desde la Tierra, los científicos responsables de la nave piden a los encargados de esa estación espacial flotante, mediante comunicación satelital, que suministren combustible a una nave que ha quedado a la deriva en el espacio. Ellos aceptan la petición, rastrean la posición de la nave y se acercan a ella para suministrar el combustible.
- Los perros que están en la nave ignoran lo que pasa en ese momento y, al observar que la nave se detiene frente a una estación espacial en medio del espacio, deciden bajar y conocerla.
- Los perritos hacen amistad con el perro ruso llamado Spugny y él les cuenta su interés por regresar a la Tierra con su verdadero dueño Zacha.
- El ruso se da cuenta de que su perro se va con los perros visitantes y, por tanto, se enfada.

- Los perros abordan la nave y ésta se dirige directo a la luna.
- Los perros llegan a la luna y el perro ruso les dice que vayan a explorar el lugar.
- Los perros abren la puerta principal de la nave y en ese momento es cuando los científicos, al mando de la aeronave espacial, se dan cuenta de que unos perros se encontraban en la nave enviada a la luna.
- La noticia de unos perros en la luna se extiende por toda la Tierra y, cuando los dueños de las mascotas se enteran, suplican a los científicos que les devuelvan a los perros con vida.
- Los niños se dirigen hacia la estación espacial y siguen de cerca la estrategia ideada por los científicos para que la nave pueda aterrizar en la Tierra.
- Uno de los niños observa cómo Marc pretende cambiar la dirección que sigue la nave y lo acusa ante Mike.
- La zarigüeya, mascota del creador de la nave Mike, habla el lenguaje de los perros y se pone en contacto con los perritos para orientarlos acerca de cómo regresar a la Tierra.
- Con la ayuda de la zarigüeya, los perritos pudieron regresar y lograron salir airosos de una lluvia de meteoritos que dañó una antena de la nave arreglada por un valiente perro que utilizó su propio gas metano como propulsor para reparar la antena.
- Los perritos son recibidos con desfiles en las calles y el perrito ruso logra regresar con su verdadero dueño.

Una vez finalizada la película, se le pidió a cada niño que, en forma individual, narrara la película con sus propias palabras.

El texto producido por cada informante fue grabado para su posterior transcripción.

### 3.4 Procedimiento para recolectar la información

Con el propósito de recoger los textos orales narrativos y explicativos, producidos por los escolares, se procedió a grabar las producciones de textos orales explicativos y narrativos para luego transcribirlas.

Los pasos seguidos en el proceso de la recolección de la información fueron:

- En el caso del texto oral explicativo, se recogió una vez finalizada la semana cívica, ya que la temática seleccionada fue la celebración de la Independencia de Costa Rica.
- El texto oral narrativo se recogió después de que los escolares vieron la película *Cachorros en el espacio*. Este filme fue escogido debido a la presencia de los perros en la cotidianidad de los niños costarricenses. Por otra parte, la exploración, el espacio, las estaciones y la luna despiertan la curiosidad y tornan interesante la película.
- Se destinó la biblioteca de la escuela para recolectar los textos orales en forma individual.
- La investigadora grabó la producción textual de cada niño durante un período aproximado de 20 minutos.
- No se transcribieron las intervenciones de la investigadora cuando los niños construían los textos, las cuales fueron necesarias para incentivar más al niño en su producción oral.

- Se consideraron las siguientes convenciones de transcripción de Briz, 2002, señaladas por Barros *et al.* (2009:14):

? : Interlocutor no reconocido.

// División entre enunciados

/// Pausas

(( )) Fragmento indescifrable.

((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

**(en)tonces** Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.

**(RISAS, TOSES, GRITOS...)** Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".

**aa** Alargamientos vocálicos.

**nn** Alargamientos consonánticos.

¿! ? Interrogaciones exclamativas.

¿ ? Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"

¡ ! Exclamaciones.

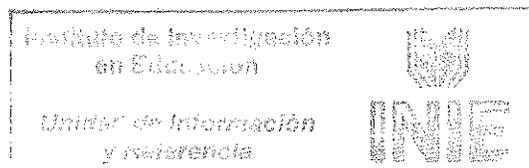
**Notas a pie de página:** Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación, rasgos complementarios del canal verbal, adición de informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras.

### 3.4.2 Análisis de las producciones orales

El registro de las producciones orales se organizó por tipo de texto, nivel escolar y género.

La información que proviene de cada una de las muestras de expresión oral se analizó de acuerdo con la variedad y precisión léxicas.

#### Variedad y precisión léxicas



Este rubro se evaluó de dos maneras: la primera corresponde a la variedad del léxico empleado; la segunda, corresponde al análisis de la precisión léxica.

Para evaluar la riqueza léxica se utilizarán muestras de textos orales de 50 enunciados. De tal forma lo plantea Murillo (en prensa 1) en el *Test de vocabulario para preescolares costarricenses de 3 a 6 años TEVOPREESC*, con el cual se puede conocer la riqueza léxica de los escolares mediante la descripción de la variabilidad de palabras de contenido léxico tales como sustantivos, adjetivos y verbos en producciones orales de 50 enunciados.

El cálculo del Pd 50 (prueba para valorar la riqueza léxica) se obtiene de la siguiente manera:

Pd 50: Número de palabras diferentes de contenido léxico

---

Número total de palabras de contenido léxico

Para analizar la variedad léxica se seguirán los siguientes pasos metodológicos señalados por Murillo en el *Test de vocabulario para preescolares costarricenses de 3 a 6 años TEVOPREESC* (en prensa 1):

- Transcripción grafemática de las producciones textuales de los niños (realizada con la mayor fidelidad).
- División del texto en enunciados oracionales.
- Para el cálculo de número de palabras distintas, se contabilizó sólo una vez cada lexema sustantivo, adjetivo y verbo. Por ejemplo: casa-casita-casilla, cuentan como un sólo vocablo- tipo "casa". Se considerará como lexema la parte de la palabra que no varía y que contiene su significado, en este caso: **deport-e**, **deport-ivo**, **deport-istas**, cuyo vocablo-tipo es "deporte".
- Respecto del número de verbos distintos, las formas infinitivas de cada expresión verbal se cuentan sólo una vez. Las perífrasis verbales, las cuales son la unión de dos o más formas lingüísticas que funcionan como una unidad verbal, se contarán como un solo verbo.
- En el caso de los sustantivos distintos, se cuentan los lexemas de cada nombre una sola vez. No se consideraron los nombres propios, ya que estos pertenecen a la categoría de los sustantivos, por ejemplo: Buda, corresponde al nombre de un perro, en este caso la palabra "perro" se contabiliza como sustantivo.

- En cuanto a los adjetivos distintos, se cuentan los lexemas de cada adjetivo solo una vez
- El cálculo del número total de palabras de contenido léxico de cada texto se obtuvo al contar todas las formas de las palabras. Por ejemplo: **casa-casilla-casita** son tres palabras.
- Se utilizará el siguiente cuadro para tabular la información respectiva:

Tipo de texto: \_\_\_\_\_ Sujeto: \_\_\_\_\_ Grado escolar : \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

<i>Sustantivos distintos (vocablos-tipo)</i>	<i>Número de veces que aparece</i>	<i>Verbos</i>	<i>Número de veces que aparece</i>	<i>Adjetivos</i>	<i>Número de veces que aparece</i>

Para realizar el análisis se requerirá establecer parámetros que correspondan a las medidas de tendencia central, las cuales se refieren a puntos en una distribución, es decir valores medios o centrales de ésta, y nos ayudan a ubicarla dentro de la escala de medición. Hernández *et al.* (1998: 504-506) definen las medidas de tendencia central de la siguiente forma:

- *Moda: Es la categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia.*
- *Mediana: Es el valor que divide la distribución por la mitad. Esto es, la mitad de los casos caen por debajo de la mediana y la otra mitad se ubica por*

*encima de la mediana. La mediana refleja la posición intermedia de la distribución.*

- *Media: Es la medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución. Se simboliza como equis barra y es la suma de todos los valores dividida entre el número de casos.*
- *Desviación estándar (DS): Es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media.*

Con respecto a estas medidas de tendencia central se procederá a realizar el análisis de los datos de la población total, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

<i>Unidad de medida</i>	<i>Promedio de palabras diferentes</i>	<i>Promedio total de palabras</i>	<i>Índice de diversidad léxica</i>
Moda			
Media			
Mediana			
DS			
Calificación Max			
Calificación Min			

Se considerará como rango de normalidad a los escolares que se encuentran entre una desviación estándar inferior y una superior a la media.

En cuanto a la precisión léxica se identificará el uso de las palabras en forma concisa y precisa, para luego hacer una descripción detallada con ejemplos concretos de imprecisiones léxicas. Para ello, se utilizará la siguiente tabla por cada texto producido:

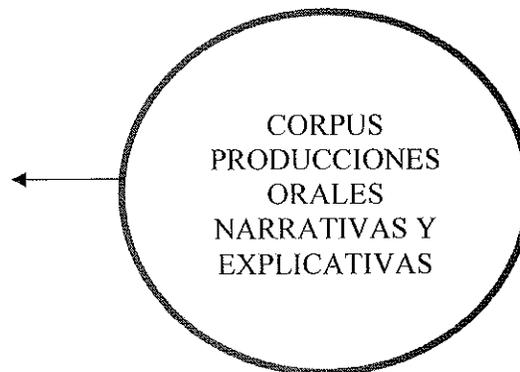
Tipo de texto: \_\_\_\_\_ Sujeto: \_\_\_\_\_ Grado escolar : \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Precisión léxica	Descripción con ejemplos concretos
	<p style="text-align: center;"><b>Valoración general</b></p>

### 3.5 Indicadores para el análisis

El análisis de cada una de las producciones orales narrativas y explicativas se centrará en la descripción de los siguientes indicadores:

- Riqueza léxica
- Precisión léxica



#### 3.5.1 Variables

Según Barrantes (2000), se entiende por *variable* todo rasgo, cualidad o característica cuya magnitud puede variar en individuos, grupos u objetos. En

otras palabras, se considera variable todo aquello que se puede controlar, examinar o medir en una investigación.

Las variables se definen en forma *conceptual* y *operacional*. La primera definición se refiere a la descripción esencial de las características reales de un objeto o fenómeno.

La segunda se refiere a las actividades que un observador debe realizar para indicar la existencia de un concepto teórico.

A continuación se presentan las variables del estudio según las definiciones conceptual y operacional:

Variables	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
<b>Variedad léxica</b>	Diversidad de palabras de contenido léxico que usan los niños (sustantivos, adjetivos y verbos), en producciones textuales de 50 enunciados. Murillo (en prensa 2)	Uso de distintas palabras de contenido léxico, tales como sustantivos, adjetivos y verbos, al construir textos narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativos e informativos. Este se analizará en producciones textuales de 50 enunciados oracionales.
<b>Precisión léxica</b>	Uso de las palabras con la mayor propiedad y precisión posible, es decir, con su significado o sentido peculiar, de manera que exista una correspondencia biunívoca entre dicho significado y el concepto que con ellas se quiere expresar (propiedad léxica); asimismo, hay que usarlas con concisión y exactitud rigurosa, es decir, expresando los conceptos que significan con brevedad y economía de medios. Carratalá (2006:1)	Uso de las palabras en forma coherente y apropiada que permitan comprender el texto en su totalidad. El uso del vocabulario se encuentra regulado por su significado y el contexto en que se contemple, considerando los motivos y las intenciones del discurso.

### 3.5 Ejemplo para ilustrar el procedimiento que será utilizado en el análisis de los datos

El análisis de los resultados se realizará en forma individual para cada texto producido. En las tablas de registro anteriormente mencionadas, se consignarán los datos, para posteriormente realizar valoraciones de la competencia léxica que presentan los escolares según su nivel educativo.

A continuación se presenta un ejemplo de análisis de un texto oral producido por uno de los escolares, el cual fue escogido al azar para ser analizado de acuerdo con los indicadores propuestos para esta investigación.

*Texto narrativo*

*Nivel: Sexto grado*

Era una película de unos perros que salía un niño que tenía un perrito y que estaban viendo la luna //y //pasó una estrella fugaz// y // ellos desearon cosas// //que querían ir a la luna// y //el perrito deseó mucho// //que el deseo se cumpliera// después //había una excursión de los niños que iban a una estación espacial y ver donde la nave despegaba// y //los perros se montaron en el bus con ellos// //fueron recogiendo perrito por perrito// este después //llegaron a la estación espacial// y //un chiquito muy chiquito se puso un traje espacial// y después //llegaron los cinco perritos// y //ellos se pusieron los trajes espaciales también// después //ellos se montaron de colados en la nave// y //la nave despegó a la luna automáticamente// //una señora con unos anteojos súper tecnológicos y un señor malo le habían quitado el combustible desde uno de los motores // y // por dicha se encontraron con una nave espacial que estaba cerca de la luna con combustible// y entonces // le pusieron el combustible// ahí los cinco perritos se encontraron con otro perrito// y //ellos lo ayudaron aaaa salir// y //él los llevó a la nave de nuevo// este después //esta nave explotó// y // ahí estaba el señor ruso// después //se quedaron en la luna //y después //se se fueron uno a uno// no este //ellos se toparon con unos meteoritos// los

meteoritos rompieron la antena que comunicaba la nave// entonces eh//uno de los perritos tuvo que ir// y// se rascó la pata// y //salió disparado// y //se le gastó el combustible //y después //había comido muchos frijoles // //ah tiró gas metano// y //pudo volver a conectar la antena// y //llegaron sanos y salvos a la Tierra // y //todo el mundo sabía que los perros se habían ido// y después //hicieron una conmemoración a los perros que fueron los primeros perros en llegar a la luna// y //volvieron de nuevo a la Tierra// y //los perros estaban felices// // los perros hablaban//y //los perros gozaron//.

### • Riqueza léxica

Para analizar la variedad léxica presentada se siguieron los pasos metodológicos señalados por Murillo (en prensa 1), en el *Test de vocabulario para preescolares costarricenses de 3 a 6 años TEVOPREESC*, los cuales se mencionaron anteriormente.

A continuación se presentan los sustantivos, verbos y adjetivos identificados en el texto narrativo:

<b>Sustantivos distintos (vocablos-tipo)</b>	<b>Número de veces que aparece</b>	<b>Verbos</b>	<b>Número de veces que aparece</b>	<b>Adjetivos</b>	<b>Número de veces que aparece</b>
1. película	1	1. salir	1	1.fugaz	1
2. perro	19	2. tener	2	2. espacial	4
3. niño	2	3. estar	3	3. chiquito	1
4. luna	6	4. desear	1	4. cinco	1
5. estrella	1	5. querer	1	5. colados	1
6. estación	2	6. ir	4	6. súper – tecnológicos	1
7. nave	7	7. haber	5	7. malo	1
8.bus	1	8.hablar	1	8. ruso	1
9. chiquito	1	9. ver	2	9. oscuro	1
10.traje	2	10. despegar	2	10. sanos	1
11. señora	1	11. montar	2	11. salvos	1
12. anteojos	1	12. ser	4	12. primeros	1
13. señor	2	13. recoger	1	13. felices	1

14. combustibles	4	14. hacer	1		
15. motores	1	15. poner	4		
16. meteoritos	2	16. encontrar	4		
17. pata	1	17. llevar	1		
18. frijoles	1	18. explotar	1		
19. gas	1	19. quedar	1		
20. antena	2	20. topar	1		
21. Tierra	2	21. romper	1		
22. conmemoración		22. comunicar	1		
		23. rascar	1		
		24. disparar	1		
		25. gastar	1		
		26. gozar			
		27. tirar	1		
		28. volver	2		
		29. conectar	1		
		30. llegar	4		
		31. saber	1		
Totales	22	61	31	58	13
					16

Total de palabras diferentes: 66

Total de palabras: 135

Posteriormente, considerando los resultados obtenidos al promedio de palabras diferentes y total de palabras por cada estudiante, se establecerán los siguientes parámetros: moda, media, mediana, desviación estándar, calificación máxima y mínima, con el fin de establecer el rango de superioridad, normalidad e inferioridad de los escolares.

- **Precisión léxica**

En cuanto a la valoración de la precisión léxica, se identificará el uso del vocabulario en forma concisa y precisa, y los usos imprecisos serán ilustrados con ejemplos concretos, con el propósito de realizar un análisis global del texto, con respecto a esta variable.

<i>PRECISIÓN LÉXICA</i>	<i>Descripción con ejemplos concretos/ Valoración general</i>
<i>Uso correcto del significado de las palabras según la intención comunicativa</i>	<p>Al realizar una valoración general de la precisión de este texto oral, se podría afirmar que la mayoría de las palabras se utilizan en forma apropiada, sin embargo algunos elementos que se señalan a continuación restan precisión a la comprensión global de la narración presentada</p>
<i>Identificación de usos imprecisos</i>	<p>Algunas inconsistencias en cuanto al uso preciso del significado son:</p> <p>Aparece la palabra <u>conmemoración</u> en el siguiente enunciado /hicieron una <b>conmemoración</b> a los perros/, pero realmente el término no es utilizado en forma exacta y precisa, pues no se conmemoró a nadie en los hechos sucedidos de la película, solamente se hizo un recibimiento a los perros porque regresaron a la Tierra. En este caso no un hay manejo correcto del significado de la palabra y el niño lo usa en un contexto que no es el más adecuado.</p> <p>La definición de la palabra <u>conmemoración</u>, según el Diccionario de la Real Academia Española indica: "memoria o recuerdo que se hace de algo o alguien". Por lo tanto, es distante en el contexto que se presenta. En cuanto al uso de calificativos se identificó el siguiente ejemplo poco preciso: " un chiquito muy <b>chiquito</b>"</p> <p>En este caso el término "chiquito" del diminutivo de "chico", utilizado dentro del contexto del texto producido, puede referirse tanto al significado de edad como de tamaño, por lo tanto, su uso es ambiguo.</p> <p>Además, en el texto no se hace referencia al nombre de los personajes de la película, lo que debilita la precisión general de la narración.</p>

#### IV CAPÍTULO

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el desarrollo de este capítulo se describen los resultados concernientes al análisis del corpus según los elementos investigados, los cuales fueron: variedad y precisión léxica en textos orales narrativos y explicativos. El primer elemento fue analizado mediante la aplicación del *Test de vocabulario para preescolares costarricenses de 3 a 6 años TEVOPREESC* (en prensa 1), el cual se describe en el procedimiento metodológico. Por otro lado, la precisión léxica se profundizó a través de una descripción con ejemplos concretos extraídos del mismo corpus.

La información se procesó mediante el programa de cómputo EXCEL 2007 y a partir del procesamiento de la misma, se configuró una base de datos, que posteriormente permitió realizar distintas comparaciones a través de las medidas de tendencia central.

Para una mejor comprensión y claridad de la información se utilizará la siguiente simbología:

**Sujeto** : Se identificará con la letra **S** y entre paréntesis las letras A/B/C representarán cada uno de los sujetos.

**Género**: Se especificará con la letra **G** y entre paréntesis la especificación de masculino M o femenino F.

**Nivel:** Se indicará con la letra **N** y entre paréntesis el nivel respectivo de primero al sexto nivel 1/2/3/4/5/6.

Por lo tanto, los sujetos serán identificados de la siguiente forma:

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
S(A)G(M)N(1)	S(A)G(M)N(2)	S(A)G(M)N(3)	S(A)G(M)N(4)	S(A)G(M)N(5)	S(A)G(M)N(6)
S(B)G(M)N(1)	S(B)G(M)N(2)	S(B)G(M)N(3)	S(B)G(M)N(4)	S(B)G(M)N(5)	S(B)G(M)N(6)
S(C)G(M)N(1)	S(C)G(M)N(2)	S(C)G(M)N(3)	S(C)G(M)N(4)	S(C)G(M)N(5)	S(C)G(M)N(6)
S(A)G(F)N(1)	S(A)G(F)N(2)	S(A)G(F)N(3)	S(A)G(F)N(4)	S(A)G(F)N(5)	S(A)G(F)N(6)
S(B)G(F)N(1)	S(B)G(F)N(2)	S(B)G(F)N(3)	S(B)G(F)N(4)	S(B)G(F)N(5)	S(B)G(F)N(6)
S(C)G(F)N(1)	S(C)G(F)N(2)	S(C)G(F)N(3)	S(C)G(F)N(4)	S(C)G(F)N(5)	S(C)G(F)N(6)

#### 4. 1 Análisis cuantitativo

##### 4.1.1 Variedad léxica presente en el texto oral narrativo

A continuación se presenta el comportamiento de la variedad léxica de los sujetos participantes de este estudio, con respecto al texto oral narrativo.

De acuerdo con la cantidad distinta de sustantivos, verbos y adjetivos, así como el número total de palabras (suma de frecuencia en que aparecen las categorías gramaticales), se procedió a determinar el índice de diversidad léxica, con la aplicación de la siguiente fórmula:

Pd 50: Número de palabras diferentes de contenido léxico

Número total de palabras de contenido léxico

4.1.1.1 Variedad léxica presente en el texto oral narrativo según la población total

Mediante la aplicación de la fórmula descrita anteriormente, se presentan los resultados de variedad léxica obtenidos en los textos orales narrativos, distribuidos primeramente por cada ciclo escolar.

Cuadro N° 1 Textos orales narrativos

I ciclo

Sujeto	Género	Nivel	Sustantivos	Verbos	Adjetivos	Palabras diferentes suma S,V,A	Total de palabras, suma frecuencia	Pd 50
							S, V, A	
A	Masculino	1	25	27	6	58	93	0,62
B	Masculino	1	25	30	8	63	106	0,59
C	Masculino	1	25	25	7	57	112	0,51
A	Femenino	1	27	30	7	64	114	0,56
B	Femenino	1	25	35	5	65	105	0,62
C	Femenino	1	22	27	8	57	95	0,60
A	Masculino	2	23	27	6	56	114	0,49
B	Masculino	2	25	29	4	58	107	0,54
C	Masculino	2	25	32	5	62	109	0,57
A	Femenino	2	23	29	4	56	99	0,57
B	Femenino	2	25	31	7	63	111	0,57
C	Femenino	2	30	34	5	69	105	0,66
A	Masculino	3	21	24	7	52	114	0,46
B	Masculino	3	31	34	8	74	114	0,65
C	Masculino	3	28	24	2	54	102	0,53
A	Femenino	3	28	27	4	59	106	0,56
B	Femenino	3	26	31	8	65	120	0,54
C	Femenino	3	23	33	4	60	106	0,57

De acuerdo con los resultados del cuadro anterior, en el primer ciclo, el índice de diversidad léxica mayor corresponde a un 0,66 perteneciente al S(C) G(F)

N(2) . Por otro lado, por debajo de un punto se ubica el S(B) G(M) N(3) con un índice de un 0.65. Igualmente, el S(A) G(M) N(3) se ubica con el índice de diversidad léxica más bajo, el cual corresponde a un 0,46.

Con base en los datos del primer ciclo, no se visualiza una evolución marcada de la diversidad léxica, que permita identificar el aumento y el manejo del vocabulario según el grado escolar. En este caso, es una estudiante de segundo grado quien logra el índice de diversidad léxica más alta, y por otro lado, un niño de tercer grado alcanza el índice de diversidad más bajo. Los niños de primer grado logran puntuaciones muy similares con respecto a los niños de segundo y tercer grado.

Considerando este panorama, es importante concebir que son otros contextos y elementos, y no la escuela principalmente, la que favorece la variedad léxica en los sujetos de este estudio, es decir son las interacciones verbales en el hogar, el grado académico de los padres y las actividades extracurriculares en las que participan los niños, entre otras, las que posiblemente enriquecen notablemente el léxico de estos escolares. Al respecto, según la investigación realizada por Pérez (2003) sobre la expresión oral, específicamente los resultados altos en el uso vocabulario por escolares españoles de sexto grado, se asociaron con aspectos sociales y culturales de la familia, además del acceso a la lectura en el hogar y no tanto por las diferencias reales entre la educación impartida en centros privados o públicos.

En este sentido, la escuela debe replantearse su protagonismo en el aprendizaje del léxico e impactar con una instrucción sistematizada y graduada, que permita a los escolares la interacción con temáticas y situaciones

propuestas en el currículo escolar, para favorecer realmente el crecimiento del vocabulario. Al respecto Cassany (1999) considera que "el vocabulario que se fija en nuestra memoria es el que hemos necesitado y usado y el que más oímos y leemos"(p.379).

Por lo tanto, si lo que se busca es un crecimiento y una evolución del vocabulario, deberá reformularse el quehacer del aula, para fortalecer el aprendizaje del léxico y la didáctica del texto, con la finalidad de que éste se incremente de acuerdo con el grado escolar.

Cuadro N° 2 Textos orales narrativos

II ciclo

Sujeto	Género	Grado	Sustantivos	Verbos	Adjetivos	Palabras diferentes SUMA S.V,A	Total de palabras, SUMA Frecuencia S1, V2, A3	Pd 50
A	Masculino	4	25	31	7	63	128	0,49
B	Masculino	4	30	25	4	59	109	0,54
C	Masculino	4	24	28	5	57	104	0,55
A	Femenino	4	25	31	8	64	103	0,62
B	Femenino	4	25	35	7	67	114	0,59
C	Femenino	4	30	30	5	65	109	0,60
A	Masculino	5	33	30	10	73	143	0,51
B	Masculino	5	34	30	9	73	109	0,67
C	Masculino	5	28	30	8	66	113	0,58
A	Femenino	5	24	30	4	58	114	0,51
B	Femenino	5	24	30	8	62	122	0,51
C	Femenino	5	26	28	6	60	98	0,61
A	Masculino	6	23	30	14	67	135	0,50
B	Masculino	6	27	27	4	58	112	0,52
C	Masculino	6	25	32	5	62	117	0,53
A	Femenino	6	26	26	7	59	102	0,58
B	Femenino	6	28	35	5	68	124	0,55
C	Femenino	6	32	25	7	64	108	0,59

Con base en los datos del cuadro anterior, en el segundo ciclo escolar, la densidad léxica más alta se ubica en el S(B) G(M) N(5), la cual corresponde a un 0.67 y es superior al índice de diversidad léxica alcanzada en el primer ciclo. En este caso, el índice más alto se ubica en segundo ciclo, pero esto no permite visualizar la evolución de la diversidad del vocabulario, pues tanto en primer como el segundo ciclo, los índices obtenidos son muy similares.

Por otro lado, con respecto al índice más bajo en el segundo ciclo se encuentra el S(A) G(M) N(4), a quien le corresponde un 0.49, el cual no es el resultado más bajo de toda la población de este estudio, pues las puntuaciones menores se ubican en primer ciclo.

En cuanto a la evolución de la diversidad léxica en el segundo ciclo, esta no se visualiza, pues más bien los resultados más altos se ubican en cuarto y quinto grado y no así en el sexto grado. Además, los índices de diversidad léxica son muy similares a los obtenidos en el primer ciclo, por lo tanto, no hay una evidencia sobre el aumento del vocabulario ni por grados o ciclos escolares.

Al respecto Murillo (1999) considera que "la enseñanza de la lengua debería plantear el aprendizaje del léxico de forma paralela a la adquisición que supone el contacto con la realidad y con el resto de las temáticas por estudiar, pues el discurso, el léxico y el significado son los subcomponentes lingüísticos más relacionados con los procesos cognitivos y, por lo tanto, con las operaciones lógicas" (p.156).

Por consiguiente, debe evitarse una mera transmisión del mismo, regulado únicamente por la memoria y aislado del entorno natural del niño. Se requiere

contextualizar el léxico en situaciones comunicativas que le permitan al niño poner en práctica el vocabulario aprendido.

Por otra parte, de acuerdo con los resultados individuales de índice de variedad léxica presentados en los cuadros N°1 y N°2, se logró realizar distintas comparaciones a partir de las medidas de tendencia central, tales como: moda, media, mediana, desviación estándar (DS) y calificación máxima (Cali Max)/ calificación mínima (Cali Min), las cuales se explican detalladamente en el procedimiento metodológico.

Cuadro N° 3 Textos orales narrativos I y II ciclos (población total)

Unidad de medida	<i>Promedio palabras diferentes</i>	<i>Promedio total de palabras</i>	<i>Índice de diversidad léxica</i>
Moda	58,00	114,00	0,51
Media	62,14	111,00	0,56
Mediana	62,00	109,00	0,57
Desviación estándar	5,31	10,30	0,05
Cali Max	74,00	143,00	0,67
Cali Min	52,00	93,00	0,46

Con estos resultados, se procedió a valorar la situación particular de cada estudiante, según el índice de diversidad léxica logrado.

Se consideró como rango de normalidad a los escolares ubicados entre una desviación estándar inferior y una superior a la media:

Superior: mayor a 0.62

Normal: 0.51 a 0.61

Inferior: menor a 0.50

Considerando estos rangos, se identifican en el primer ciclo los siguientes hallazgos:

- Los estudiantes considerados como S(A)G(M)N(1), S(B)G(F)N(1), S(C)G(F)N(2) y S(B)G(M)N(3) se ubican en el rango de superioridad. En este caso, son dos estudiantes de primer grado quienes se ubican en este rango.
- Trece estudiantes de los dieciocho en total del I ciclo, identificados como S(B)G(M)N(1), S(C)G(M)N(1), S(A)G(F)N(1), S(C)G(F)N(1), S(B)G(M)N(2), S(C)G(M)N(2), S(A)G(F)N(2), S(B)G(F)N(2), S(B)G(M)N(3), S(C)G(M)N(3), S(A)G(F)N(3), S(B)G(F)N(3) y S(C)G(F)N(3) se ubican en el rango de normalidad.
- Únicamente dos estudiantes identificados como S(A)G(M)N(1) y S(A)G(M)N(3), se ubicaron en el rango de inferioridad. Estos escolares están requiriendo de una atención y orientación pedagógica individualizada, para solventar las debilidades en el componente léxico, el cual tiene injerencia en el desarrollo cognitivo y social.

Igualmente, en el cuadro siguiente se muestra la media obtenida en los resultados de los escolares del primer ciclo:

Cuadro N° 4 Índice de diversidad léxica en textos orales narrativos I ciclo

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	58,00	114,00	0,57
Media	60,67	107,33	0,57
Mediana	59,50	106,50	0,57
Desviación estándar	5,51	7,06	0,05
Cali Max	74,00	120,00	0,66
Cali Min	52,00	93,00	0,46

En este caso, la media 0,57 correspondiente al primer ciclo se ubica por debajo de un punto con respecto a la obtenida de la población total.

Por otro lado, con respecto al II ciclo se encontraron los siguientes hallazgos:

- Los estudiantes identificados como S(A)G(F)N(4) y S(B)G(M)N(5) se ubican en el rango de superioridad. Ningún estudiante de sexto grado se encuentra en este rango.
- Catorce estudiantes de los dieciocho en total del segundo ciclo, identificados como S(B)G(M)N(4), S(C)G(M)N(4), S(B)G(F)N(4), S(C)G(F)N(4), S(A)G(M)N(5), S(C)G(M)N(5), S(A)G(F)N(5), S(B)G(F)N(5), S(C)G(F)N(5), S(B)G(M)N(6), S(C)G(M)N(6), S(A)G(F)N(6), S(B)G(F)N(6) y S(C)G(F)N(6) se ubican en el rango de normalidad.
- Únicamente dos estudiantes identificados como S(A)G(M)N(4) y S(A)G(M)N(6), se ubicaron en el rango de inferioridad. Igualmente las escolares identificadas como S(A)G(F)N(5), S(B)G(F)N(5) se ubicaron por encima de un punto con respecto al rango de inferioridad.

En el cuadro siguiente se puede visualizar la media obtenida en el segundo ciclo. En este caso, los escolares se ubican en forma general dentro del rango de normalidad.

Asimismo, la media correspondiente al segundo ciclo se ubica por debajo de un punto, con respecto del primer ciclo:

Cuadro N° 5 Índice de diversidad léxica en textos orales narrativos II ciclo

Unidad de medida	<i>Promedio palabras diferentes</i>	<i>Promedio total de palabras</i>	<i>Índice de diversidad léxica</i>
Moda	59,00	109,00	0,51
Media	63,61	114,67	0,56
Mediana	63,50	112,50	0,55
Desviación estándar	4,82	11,83	0,05
Mínimo	57,00	98,00	0,49
Máximo	73,00	143,00	0,67

Por otro lado, los datos obtenidos permiten determinar que las producciones orales narrativas de primero y segundo ciclos, presentaron una media correspondiente a 62,14 del promedio de palabras diferentes y 111,00 con respecto al promedio total de palabras. En este caso, en el primer ciclo se identificó una media de 59,50 del promedio de palabras diferentes y 106,50 en relación con el promedio del total de palabras, que al compararse con el obtenido en segundo ciclo supera al primero, pues en el segundo ciclo corresponde a 63,61 el promedio de palabras diferentes y 114,67 el promedio del total de palabras.

Además, es importante señalar las calificaciones máximas y mínimas obtenidas en las producciones orales narrativas de los estudiantes de ambos ciclos, que en términos generales, la calificación máxima corresponde a un 0,67 y la calificación mínima a un 0,46. En el primer ciclo la calificación máxima que se obtuvo fue de un 0,66 y la mínima 0,46, en el caso del segundo la calificación máxima corresponde a 0,67 y la mínima a 0,49. Por consiguiente, en general los niños que se ubican en una densidad de 0,46 a 0,49 inclusive, requieren de

una mediación u orientación pedagógica para solventar las necesidades que están presentando en cuanto al componente léxico.

Con respecto a las deficiencias en el componente léxico, Rojas (2006) menciona que la pobreza léxica en los estudiantes afecta en forma negativa la capacidad potencial para referirse al mundo, así como establecer relaciones y abstracciones.

En este sentido, la relación entre la baja densidad léxica y las dificultades para que los niños puedan establecer relaciones, conexiones, hipótesis y comprensiones sobre los conceptos que aprenden, influyen en la producción oral y escrita y por ende en su rendimiento académico. En este caso, el reforzar y potenciar el léxico en los escolares es una necesidad latente que debe asumirse con prioridad, tanto por docentes como profesionales de la lingüística aplicada.

#### 4.1.1.2 Variedad léxica presente en el texto oral narrativo según grado escolar

Igualmente los resultados del índice de diversidad léxica se sistematizaron con respecto al grado o nivel escolar y esto permitió fundamentar la débil evolución que se muestra en la población de este estudio, en cuanto a la cantidad y diversidad de vocabulario, es decir, específicamente el capital lingüístico necesario para la construcción de textos orales.

De acuerdo con el grado escolar, los resultados totales de los textos orales narrativos enfatizan que la media correspondiente al índice de diversidad léxica más alta, se sitúa en el nivel de primer grado con un 0,58. Por otro lado, los índices de diversidad léxica cuya media se ubica en 0,57 es compartida por

los niveles escolares de segundo, cuarto y quinto y el índice de diversidad léxica correspondiente a una media de 0,55 se ubica en los niveles educativos de tercero y sexto grado. Asimismo la calificación máxima se ubica en quinto grado (0,67) y la mínima en tercer grado (0,46). Lo anterior, no permite visualizar un orden lógico y secuencial en los resultados por grado escolar, por lo que se postula principalmente la poca influencia de la escuela en el desarrollo del léxico, ya que en esta investigación no se consideraron variables sociales. Sin embargo este estudio podría servir de base para una futura investigación tomando en cuenta el nivel sociocultural de las familias participantes.

Los siguientes cuadros permiten visualizar el comportamiento de los resultados en cada uno de los grados escolares:

Cuadro N° 6 Diversidad léxica primer grado

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	57,00	105,50	0,62
Media	60,67	104,17	0,58
Mediana	60,50	105,50	0,60
Desviación estándar	3,72	8,61	0,04
Cali Max	65,00	114,00	0,62
Cali Min	57,00	93,00	0,51

Cuadro N° 7 Diversidad léxica segundo grado

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	56,00	114,00	0,57
Media	60,67	107,50	0,57
Mediana	60,00	108,00	0,57
Desviación estándar	5,05	5,21	0,06

Cali Max	69,00	114,00	0,66
Cali Min	56,00	99,00	0,49

Cuadro N° 8 Diversidad léxica tercer grado

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	59,5	114	0,52
Media	60,67	110,33	0,55
Mediana	59,50	110,00	0,55
Desviación estándar	7,99	6,74	0,06
Cali Max	74,00	120,00	0,65
Cali Min	52,00	102,00	0,46

Cuadro N° 9 Diversidad léxica cuarto grado

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	63,50	109,00	0,58
Media	62,50	111,17	0,57
Mediana	63,50	109,00	0,57
Desviación estándar	3,78	9,15	0,05
Cali Max	67,00	128,00	0,62
Cali Min	57,00	103,00	0,49

Cuadro N° 10 Diversidad léxica quinto grado

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	73,00	113,5	0,51
Media	65,33	116,50	0,57
Mediana	64,00	113,50	0,55
Desviación estándar	6,50	15,16	0,07
Cali Max	73,00	143,00	0,67
Cali Min	58,00	98,00	0,51

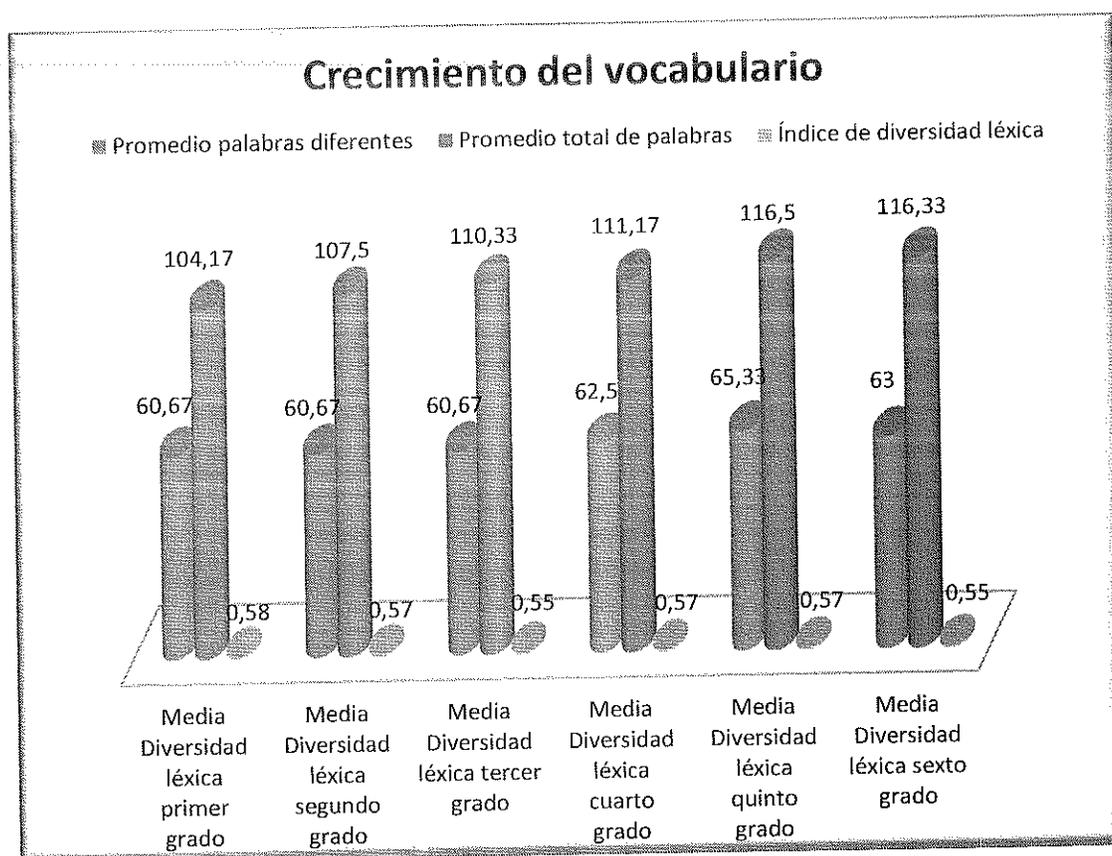
Cuadro N° 11 Diversidad léxica sexto grado

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	#N/A	#N/A	#N/A
Media	63,00	116,33	0,55
Mediana	63,00	114,50	0,54

Desviación estándar	4,10	11,84	0,04
Cali Max	68,00	135,00	0,59
Cali Min	58,00	102,00	0,50

La información anterior se ilustra en el siguiente gráfico, el cual presenta el comportamiento del crecimiento del vocabulario entre los niños de ambos ciclos, considerando la media obtenida:

Gráfico N°1



De acuerdo con este comportamiento, no se halló una constante que permitiera establecer que la diversidad del léxico se acrecienta según transcurre el niño en su vida escolar, en este caso el crecimiento se contempla únicamente en el promedio total de palabras.

Además, en el gráfico se refleja la poca productividad de los niños de quinto y sexto grado, respecto del índice de diversidad léxica. Igualmente se determina una constante en los niños de primer, segundo y tercer grado con respecto al número de palabras diferentes.

En una futura investigación, habría que tomar en cuenta el aspecto socioeconómico y las estrategias didácticas que utiliza el docente, a fin de incorporar otras variables que describan de forma más detallada de los escolares, ya que los datos obtenidos en esta investigación muestran que el nivel escolar no es un factor que determine la evolución de la diversidad léxica en el texto oral narrativo.

Lo anterior amerita una reflexión del papel de la escuela en el crecimiento del vocabulario de los niños, pues esta entidad es la responsable de planificar situaciones de aprendizaje que permitan el crecimiento de las competencias comunicativas, puesto que muchas veces el entorno social y el familiar no generan la motivación y las posibilidades para lograrlo.

Los estudiantes poseen un vocabulario consolidado posiblemente en los primeros años de vida, al interior de la familia, y con el que posteriormente ingresan a la escuela, de ahí la labor del centro escolar en ofrecer una programación sistematizada y graduada de habilidades comunicativas, que considere como punto de partida el capital lingüístico de los educandos.

Tal como señala Murillo (2002) "en consecuencia es indudable que el conocimiento del léxico del niño se incrementa con la calidad y cantidad de estímulos recibidos, de ahí la necesidad de que la escuela ofrezca datos

dosificados, organizados y sistematizados para alcanzar el perfeccionamiento del aprendizaje" (p.100).

#### 4.1.2 Variedad léxica presente en el texto oral explicativo

##### 4.1.2.1 Variedad léxica presente en el texto oral explicativo según la población total

A continuación se presenta el comportamiento de la variedad léxica de los sujetos participantes de este estudio, con respecto al texto explicativo.

En el siguiente cuadro se hace una descripción de los resultados obtenidos en el primer ciclo:

Cuadro N° 12 Textos orales explicativos I ciclo

Sujeto	Género	Grado	Sustantivos	Verbos	Adjetivos	Palabras diferentes suma S.V.A	Total de palabras, suma frecuencia S, V, A	Pd 50
A	Masculino	1	37	25	10	72	111	0,65
B	Masculino	1	20	22	12	54	101	0,53
C	Masculino	1	33	28	10	71	108	0,66
A	Femenino	1	28	21	10	59	122	0,48
B	Femenino	1	37	27	9	73	116	0,63
C	Femenino	1	30	24	12	66	108	0,61
A	Masculino	2	40	25	7	72	117	0,62
B	Masculino	2	25	24	10	59	104	0,57
C	Masculino	2	36	24	11	71	118	0,60
A	Femenino	2	31	26	8	65	119	0,55
B	Femenino	2	43	24	14	81	127	0,64
C	Femenino	2	29	28	12	69	101	0,68
A	Masculino	3	34	28	11	73	112	0,65
B	Masculino	3	27	27	8	62	96	0,65
C	Masculino	3	28	31	13	72	113	0,64
A	Femenino	3	23	29	10	62	96	0,65
B	Femenino	3	31	29	11	71	112	0,63

C	Femenino	3	23	25	13	61	100	0,61
---	----------	---	----	----	----	----	-----	------

De acuerdo con los resultados anteriores, en la población del primer ciclo el índice de diversidad léxica superior corresponde a un 0,68 perteneciente al

Sujeto	Género	Nivel	Sustantivos	Verbos	Adjetivos	Palabras diferentes SUMA S, V, A	Total de palabras, SUMA Frecuencia S, V, A	Pd 50
--------	--------	-------	-------------	--------	-----------	--	--	-------

S(C) G(F) N(2) . Por otro lado, por debajo de dos puntos se ubica el S(C) G(M) N(1) con un índice de un 0,66. Asimismo, el S(A) G(F) N(1) se ubica con el índice de diversidad léxica más bajo, al cual le corresponde un 0,48.

Según los datos correspondientes al primer ciclo, no se visualiza un progreso de acuerdo con el grado escolar en cuanto a la diversidad léxica de los textos orales explicativos. En este sentido, no son los estudiantes de tercer grado, quienes se ubican con las ponderaciones más altas de diversidad léxica e igualmente en su mayoría tampoco son los estudiantes de primer nivel los que presentan los índices de diversidad más bajos.

Asimismo, estos resultados obtenidos no muestran grandes diferencias de un grado a otro, lo que constituye otro precedente para seguir analizando los repertorios de vocabulario tan limitados de los niños escolares.

Los datos anteriores evidencian que la competencia léxica requiere de un proceso de producción creativo, el cual dista de un dominio de listas de palabras, sino más bien cómo las interrelacionan y las ajustan a la situación comunicativa.

A	Masculino	4	23	21	8	52	95	0,55
B	Masculino	4	35	29	11	75	113	0,66
C	Masculino	4	33	27	11	71	122	0,58
A	Femenino	4	31	25	13	69	118	0,58
B	Femenino	4	26	28	11	65	106	0,61
C	Femenino	4	26	29	11	66	118	0,56
A	Masculino	5	40	34	9	83	119	0,70
B	Masculino	5	26	23	12	61	102	0,60
C	Masculino	5	24	23	9	56	95	0,59
A	Femenino	5	37	32	13	82	117	0,70
B	Femenino	5	32	28	10	70	99	0,71
C	Femenino	5	25	27	11	63	104	0,61
A	Masculino	6	40	29	10	79	124	0,64
B	Masculino	6	30	28	8	66	101	0,65
C	Masculino	6	32	17	12	61	96	0,64
A	Femenino	6	29	26	9	64	107	0,60
B	Femenino	6	34	26	19	79	122	0,65
C	Femenino	6	23	24	7	54	93	0,58

Cuadro N° 13 Textos orales explicativos II ciclo

Según el cuadro anterior, en el segundo ciclo escolar, la densidad léxica más alta se ubica en el S(B) G(F) N(5), la cual corresponde a un 0.71 y es superior al índice de diversidad léxica alcanzada en el primer ciclo. Seguido a este resultado se ubica el S(A) G(M) N(5) y S(A)G(F)N(5) con un 0.70.

Por otro lado, con respecto al índice más bajo se encuentra el S(A) G(M) N(4), a quien le corresponde un 0.55.

Los datos que se presentan en el cuadro en comentario respecto del crecimiento de la riqueza léxica, muestran que no se da un patrón de crecimiento definido, al contrario no se presenta una constante en los resultados.

Este comportamiento deficiente sobre la evolución del vocabulario, se presentó también en los textos explicativos del primer ciclo y los correspondientes a toda la escolaridad en los textos narrativos.

De acuerdo con los resultados individuales de índice de variedad léxica presentados en los cuadros N°12 y N°13, al igual que en el texto oral narrativo, se logró realizar distintas comparaciones a partir de las medidas de tendencia central objeto de análisis. Tal como se muestra a continuación:

Cuadro N° 14 Textos orales explicativos I y II ciclos

Unidad de medida	<i>Promedio palabras diferentes</i>	<i>Promedio total de palabras</i>	<i>Índice de diversidad léxica</i>
Moda	71,00	122,00	0,65
Media	67,47	109,22	0,62
Mediana	67,50	109,50	0,63
Desviación estándar	8,03	9,81	0,05
Cali Max	83,00	127,00	0,71
Cali Min	52,00	93,00	0,48

Con estos resultados, se procedió a valorar la situación particular de cada estudiante, con respecto del índice de diversidad léxica. De esta manera se consideró como rango de normalidad a los escolares ubicados entre una desviación estándar inferior y una superior a la media:

Superior: mayor a 0.68

Normal: 0,57 a 0.67

Inferior: igual o menor a 0,56

Al considerar estos rangos, se ofrecen para primer ciclo los siguientes resultados:

- La estudiante S(C)G(F)N(2) se ubican en el rango de superioridad. Se destaca que al menos en este ciclo, es la única informante en este rango.
  - Catorce estudiantes de los dieciocho en total de primer ciclo, identificados como S(A)G(M)N(1), S(C)G(M)N(1), S(B)G(F)N(1), S(C)G(F)N(1), S(A)G(M)N(2), S(B)G(M)N(2), S(C)G(M)N(2), S(B)G(F)N(2), S(A)G(M)N(3), S(B)G(M)N(3), S(C)G(M)N(3), S(A)G(F)N(3), S(B)G(F)N(3) y S(B)G(F)N(3) se ubican en el rango de normalidad.
  - Únicamente tres informantes identificadas como S(B)G(M)N(1), S(A)G(F)N(1) y S(A)G(F)N(2), se ubicaron en el rango de inferioridad.
- En el cuadro siguiente se muestra la media obtenida en los resultados de los escolares del primer ciclo:

Cuadro N° 15 Índice de diversidad léxica en textos orales explicativos I ciclo

<b>Unidad de medida</b>	<b>Promedio palabras diferentes</b>	<b>Promedio total de palabras</b>	<b>Índice de diversidad léxica</b>
Moda	72,00	108,00	0,65
Media	67,39	110,06	0,61
Mediana	70,00	111,50	0,63
Desviación estándar	6,77	9,01	0,05

Cali Max	81,00	127,00	0,68
Cali Min	54,00	96,00	0,48

En este caso, la media 0,61 correspondiente al primer ciclo se ubica por debajo de un punto con respecto a la obtenida de la población total

Por otro lado, respecto de los informantes de segundo ciclo se presentan los siguientes datos:

- Los sujetos S(A)G(M)N(5), S(A)G(F)N(5) y S(B)G(F)N(5) se ubican en el rango de superioridad, los tres cursan el quinto grado.
- Trece estudiantes de los 18 en total: S(B)G(M)N(4), S(C)G(M)N(4), S(A)G(F)N(4), S(B)G(F)N(4), S(B)G(M)N(5), S(C)G(M)N(5), S(C)G(F)N(5), S(A)G(M)N(6), S(B)G(M)N(6), S(C)G(M)N(6), S(A)G(F)N(6), S(B)G(F)N(6) y S(C)G(F)N(6) se ubican en el rango de normalidad. En este caso, es importante destacar la homogeneidad de este grupo que se ubica en un rango medio.
- Únicamente 2 estudiantes identificados como S(A)G(M)N(4) y S(F)G(F)N(4), se ubicaron en el rango de inferioridad. Las dos estudiantes corresponden al cuatro grado escolar. Seguidamente se presenta la media correspondiente al segundo ciclo, la cual se ubica por debajo de un punto al compararse con la del primer ciclo:

Cuadro N° 16 Índice de diversidad léxica en textos orales explicativos II ciclo

Unidad de medida	<i>Promedio palabras diferentes</i>	<i>Promedio total de palabras</i>	<i>Índice de diversidad léxica</i>
Moda	66,00	118,00	0,58
Media	67,56	108,39	<b>0,62</b>
Mediana	66,00	106,50	0,61
Desviación estándar	9,31	10,75	0,05
Cali Max	83,00	124,00	0,71

Cali Min	52,00	93,00	0,55
----------	-------	-------	------

Los resultados permiten determinar que las producciones orales explicativas de la población general, presentaron una media correspondiente a 67,47 al valorar el promedio de palabras diferentes y 109,22, con respecto al promedio total de palabras. En este sentido, en el primer ciclo se identificó una media de 67,39 del promedio de palabras diferentes y 110,06 en relación al promedio del total de palabras, puntajes superados levemente por los alumnos de segundo ciclo. Estos datos cuantitativos constituyen un primer paso en el análisis del léxico en textos orales explicativos e indican que es necesario un acercamiento cualitativo que de cuenta del nivel de conocimiento sobre el tema en estudio – independencia de Costa Rica-, las estrategias didácticas utilizadas en la interacción pedagógica, la metodología de la expresión oral en la escuela, todo ello con el propósito de valorar integralmente que está pasando con el crecimiento del vocabulario del escolar en Costa Rica.

Por otro lado, es importante señalar las calificaciones máximas y mínimas, en cuanto a la valoración individual de la variedad léxica, la cual según el índice de diversidad léxica de la población total, la máxima corresponde a un 0,71 y la mínima a un 0,48.

En el primer ciclo la calificación máxima obtenida fue de un 0,68 y la mínima 0,48, en el caso del segundo ciclo la máxima corresponde a 0,71 y la mínima a 0,55. Por consiguiente, en general los niños que se ubican en una densidad de 0,48, requieren de una intervención pedagógica para fortalecer las carencias caracterizadas en el componente léxico.

#### 4.1.2.2 Variedad léxica presente en el texto oral explicativo, según el grado escolar

En cuanto al índice de diversidad léxica obtenida por grado escolar, este permite evidenciar la poca evolución que presentan los sujetos de este estudio, con respecto a la cantidad y uso diverso de vocabulario, el cual se convierte en uno de los elementos esenciales para la construcción de diversos textos.

De acuerdo con el grado escolar, la media correspondiente al índice de diversidad léxica más alta se sitúa en el quinto grado con un 0,58. Por otro lado, las otras medias correspondientes a los índices de diversidad léxica en los textos orales explicativos son diversas, tal como se muestra en los cuadros que aparecen a continuación. Sin embargo, en primer y cuarto grado comparten la misma media de diversidad léxica (0.59).

También es pertinente señalar que la calificación máxima se ubica en quinto grado (0,71) y la mínima en primer grado (0,48).

Los cuadros siguientes permiten visualizar el comportamiento de los resultados en la producción de textos orales explicativos por grado escolar:

Cuadro N° 17 Textos orales explicativos en primer grado

<b>Unidad de medida</b>	<b>Promedio palabras diferentes</b>	<b>Promedio total de palabras</b>	<b>Índice de diversidad léxica</b>
Moda	#N/A	108,00	#N/A
Media	65,83	111,00	0,59
Mediana	68,50	109,50	0,62
Desviación estándar	7,78	7,27	0,07
Cali Max	73,00	122,00	0,66
Cali Min	54,00	101,00	0,48

Cuadro N° 18 Textos orales explicativos en segundo grado

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	#N/A	#N/A	#N/A
Media	69,50	114,33	0,61
Mediana	70,00	117,50	0,61
Desviación estándar	7,37	9,87	0,05
Cali Max	81,00	127,00	0,68
Cali Min	59,00	101,00	0,55

Cuadro N° 19 Textos orales explicativos en tercer grado

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	62,00	96,00	0,65
Media	66,83	104,83	0,64
Mediana	66,50	106,00	0,65
Desviación estándar	5,71	8,35	0,02
Cali Max	73,00	113,00	0,65
Cali Min	61,00	96,00	0,61

Cuadro N° 20 Textos orales explicativos en cuarto grado

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	#N/A	118,00	0,58
Media	66,33	112,00	0,59
Mediana	67,50	115,50	0,58
Desviación estándar	7,89	9,98	0,04
Cali Max	75,00	122,00	0,66
Cali Min	52,00	95,00	0,55

Cuadro N° 21 Textos orales explicativos en quinto grado

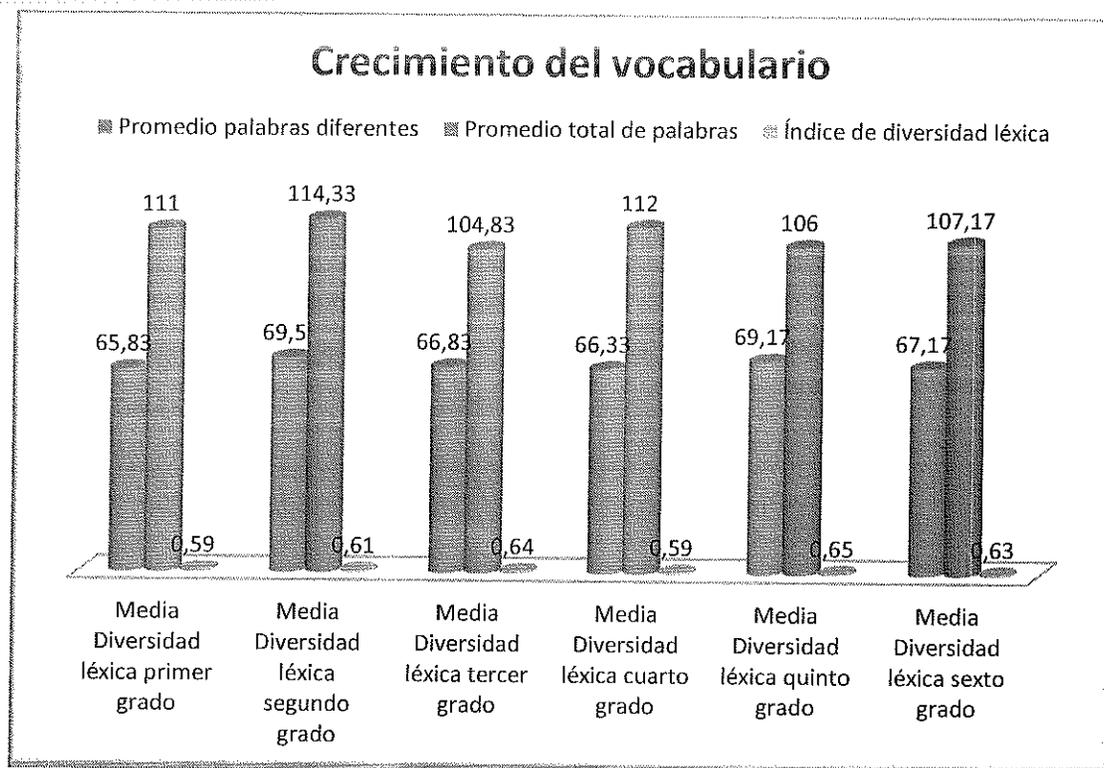
Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	#N/A	#N/A	0,70
Media	69,17	106,00	0,65
Mediana	66,50	103,00	0,66
Desviación estándar	11,27	9,80	0,06
Cali Max	83,00	119,00	0,71
Cali Min	56,00	95,00	0,59

Cuadro N° 22 Textos orales explicativos en sexto grado

Unidad de medida	Promedio palabras diferentes	Promedio total de palabras	Índice de diversidad léxica
Moda	79,00	#N/A	0,65
Media	67,17	107,17	0,63
Mediana	65,00	104,00	0,64
Desviación estándar	10,03	13,17	0,03
Cali Max	79,00	124,00	0,65
Cali Min	54,00	93,00	0,58

Asimismo estos resultados se pueden representar en el siguiente gráfico:

Gráfico N°2



Según la información sistematizada en el gráfico anterior, se constata que en los textos orales explicativos el índice de diversidad léxica tiende a aumentar escasamente en el primer ciclo y se observa una disminución del índice en comentario en las poblaciones de quinto y sexto grado.

Este comportamiento posiblemente responde a lo postulado por influenciado Vilá (2005): al mencionar que "Durante décadas se consideró que en el transcurso de la educación infantil los niños consolidaban la adquisición del lenguaje oral, de forma que, conforme avanzaba la escolaridad, el desarrollo de las habilidades orales dejaba de formar parte relevante del ámbito académico y quedaba relegado al ámbito familiar y social" (p.12).

Esta percepción subjetiva influye negativamente la programación sistemática, que pretende valorar la oralidad en el transcurso de los años escolares y fundamente o constata una evolución de las habilidades comunicativas.

Por otro lado, al realizarse una comparación de los resultados obtenidos en los dos tipos de textos orales analizados, se concluye que:

- El informante identificado como S(C)G(F)N(2) obtuvo el mayor índice de diversidad léxica (0,66) en el texto oral narrativo a nivel del primer ciclo y se sitúa con el índice de diversidad léxica más alto (0,68) en el texto oral explicativo en ese mismo ciclo.
- El sujeto S(A)G(M)N(3) que obtuvo el nivel más bajo de diversidad léxica (0,46) en el texto oral narrativo con respecto a toda la población, se comportó de manera distinta en la producción del texto explicativo, pues se ubica dentro de las puntuaciones más altas (0,65) de toda la población.
- El informante identificado como S(A)G(F)N(1) obtuvo el nivel más bajo de diversidad léxica en el texto explicativo (0,48) de la población general, no se sitúa dentro de un rango inferior en el texto oral

narrativo, por el contrario se encuentra dentro de parámetros normales (0,56)

- Con respecto al índice más alto de diversidad léxica (0,71) obtenido por S(B)G(F)N(5) en el texto oral explicativo en la población general, logró en el texto oral narrativo un índice de (0,51), ubicado dentro de los parámetros normales.
- El índice de diversidad léxica más alto logrado en el texto narrativo a nivel de la población total corresponde al S(A)G(M)N(5) con un 0,67, el cual logra en el texto oral explicativo un índice de 0,70, ubicándose en el segundo lugar en cuanto a la población total.
- En el segundo ciclo, el estudiante identificado como S(A)G(M)N(4) se sitúa con los índices más bajos de densidad léxica tanto en el texto narrativo (0,49) como en el texto explicativo (0,55).
- Por otro lado, se encontró que el escolar S(B)G(M)N(3) logró el mismo índice de diversidad léxica (0,65) tanto en el texto oral narrativo como en el explicativo.
- De acuerdo con los resultados individuales en ambos tipos de producciones orales, existe particularmente una constante relativa en los puntajes obtenidos por los sujetos. Por lo tanto, en su mayoría el índice de diversidad léxica logrado por cada escolar tanto en el texto oral narrativo como el explicativo se asemejan.
- Con base en los resultados, no se visualizó un crecimiento de la diversidad léxica, de acuerdo con el grado escolar. Asimismo, en el texto oral narrativo, se logró constatar una evolución bastante

marcada con respecto al número total de palabras; sin embargo este comportamiento no se observó en el texto oral explicativo.

- Respecto de la población total (36 estudiantes), 30 alumnos lograron un índice de densidad léxica más alto en el texto oral explicativo en comparación con el obtenido en el texto oral narrativo, aunque los textos narrativos fueron los más extensos, pues en su mayoría superaron los 50 enunciados. Asimismo, cinco escolares alcanzaron un índice de densidad léxica mayor en el texto oral narrativo que en el explicativo y un estudiante mantuvo en ambos textos el mismo índice de diversidad léxica. Esto demuestra que algunos niños tienen más fortaleza en un tipo de oralidad que en otros, de ahí el papel del educador en gestar actividades de aprendizaje que involucren estrategias discursivas tales como la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación, necesarias en la estructuración del texto explicativo.

#### 4.1. 3 Uso de palabras por cada tipo de texto oral

A continuación se presenta un análisis de las palabras más usuales (sustantivos, verbos y adjetivos) que se presentaron en los textos orales narrativos y explicativos:

Cuadro N° 23

Los sustantivos presentes en los textos orales narrativos en I y II ciclos

Sustantivos	Frecuencia	Grado	Ciclo
nave	6	1	1
niño	6	1	1
perro	6	1	1
bus	5	1	1
dueño	5	1	1
gasolina	5	1	1
traje	5	1	1
nave	6	2	1
perro	6	2	1
dueño	6	2	1
bus	6	2	1
luna	6	2	1
niño	6	2	1
traje	6	2	1
nave	6	3	1
perro	6	3	1
bus	6	3	1
traje	6	3	1
estación	6	3	1
excursión	6	3	1
dueño	6	4	2
luna	6	4	2
nave	6	4	2
perro	6	4	2
espacio	5	4	2
estación	5	4	2
gasolina	5	4	2
ruso	5	4	2
bus	6	5	2
dueño	6	5	2
luna	6	5	2
nave	6	5	2
niño	6	5	2
perro	6	5	2
traje	6	5	2
bus	6	6	2

Sustantivos	Frecuencia	Grado	Ciclo
dueño	6	6	2
estación	6	6	2
luna	6	6	2
nave	6	6	2
niño	6	6	2
perro	6	6	2

En el cuadro anterior, se muestran los sustantivos que utilizaron los escolares con más frecuencia, en este caso de 6 a 5 veces en general, en la construcción del texto oral narrativo. Según los datos, son cuarenta y dos sustantivos los usados con más frecuencia por los estudiantes de un total de 953 sustantivos distintos.

De tales sustantivos presentes en las producciones orales, la mayoría corresponde a sustantivos concretos.

Los sustantivos concretos: "perro", "nave" y "dueño" aparecen dentro de las frecuencias más altas y además fueron utilizados por todos los escolares. De acuerdo con las escenas de la película, los hechos giraban alrededor de dichos elementos, por lo que es notable su uso frecuente.

En el caso del sustantivo "ruso" aparece con mayor índice de frecuencia en cuarto grado únicamente. Igualmente "ruso" se comporta como adjetivo según el contexto, el cual será descrito más adelante.

Cuadro N° 24  
 Los verbos presentes en los textos orales narrativos en  
 I y II ciclos

Verbos	Frecuencia	Grado	Ciclo
ir	6	1	1
ser	6	1	1
ver	6	1	1
conocer	5	1	1
dar	5	1	1
estar	5	1	1
conocer	6	2	1
estar	6	2	1
haber	6	2	1
ir	6	2	1
ser	6	2	1
subir	6	2	1
ver	6	2	1
conocer	6	3	1
estar	6	3	1
ir	6	3	1
ver	6	3	1
dar	5	3	1
hacer	5	3	1
llegar	5	3	1
dar	6	4	2
hacer	6	4	2
ir	6	4	2
quedar	6	4	2
ser	6	4	2
bajar	5	4	2
conocer	5	4	2
dar	6	5	2
ir	6	5	2
despegar	5	5	2
haber	5	5	2
llegar	5	5	2
saber	5	5	2
tener	5	5	2

Verbo	Frecuencia	Grado	Ciclo
llegar	7	6	2
conocer	6	6	2
despegar	6	6	2
ir	6	6	2
ver	6	6	2
bajar	5	6	2

De acuerdo con los datos anteriores, los verbos que más utilizaron los escolares se presentaron con una frecuencia de 7 a 5 veces, de un total de 1069 verbos distintos.

De los verbos presentes en las producciones orales, la mayoría corresponde a verbos de acción, los cuales son comunes por el tipo de texto producido. En este caso el verbo "ir" es el verbo que aparece entre los de más uso por todos los niveles escolares.

Igualmente, "conocer", clasificado por Payne (2002) como verbo de cognición, se sitúa entre los primeros lugares en cuanto al índice de frecuencia.

Por otro lado, los verbos copulativos "ser y estar" se ubican con mayor frecuencia de uso en los estudiantes de primer a cuarto grado, no así en quinto y sexto grado.

Asimismo el verbo "dar" clasificado como de acción-proceso de acuerdo con el uso dado en el contexto de las producciones orales, se presenta una alta frecuencia en 1°, 3°, 4° y 5° grados.

Cuadro N° 25  
Los adjetivos presentes en los textos orales narrativos en  
I y II ciclos

Adjetivos	Frecuencia	Grado	Ciclo
espacial	3	1	1
felices	2	1	1
ruso	2	1	1
verdadero	2	1	1
espacial	4	2	1
escolar	3	2	1
verdadero	3	2	1
divertido	2	2	1
espacial	6	3	1
ruso	5	3	1
traviesos	4	3	1
cinco	2	3	1
espacial	5	4	2
ruso	5	4	2
asustados	2	4	2
cinco	2	4	2
malo	2	4	2
traviesos	2	4	2
espacial	6	5	2
ruso	5	5	2
escolar	4	5	2
automático	2	5	2
cinco	2	5	2
escondidos	2	5	2
loco	2	5	2
espacial	5	6	2
ruso	4	6	2
asustados	2	6	2
automático	2	6	2
colados	2	6	2
emocionados	2	6	2
malo	2	6	2

De acuerdo con los resultados del cuadro anterior, los adjetivos que más utilizaron los escolares se presentaron con una frecuencia de 6 a 2 veces, de un total de 223 adjetivos distintos en los textos orales narrativos.

La mayoría de los adjetivos presentes corresponde a adjetivos calificativos. En este caso el adjetivo "espacial" es el que aparece entre los de más uso en todos los grados escolares. Por otro lado, el adjetivo "ruso" se identifica como uno de los que presenta mayor frecuencia de uso, excepto en segundo grado.

Por otro lado, los verbos copulativos "ser y estar", son utilizados por los estudiantes seguidos de adjetivos, por ejemplo:

- los perros son bonitos
- los niños estaban asustados
- la nave es grande

Por el contrario, en los textos particularmente se identificaron en su mayoría el uso de adjetivos adjuntos, los cuales aparecen unidos asindéticamente al sustantivo o nombre. Algunos ejemplos son los siguientes:

- perritos machitos
- estación espacial
- señor ruso
- señor malo
- perros lindos
- astronauta ruso
- amo verdadero

A continuación se presenta en el siguiente cuadro una síntesis de las palabras más utilizadas en los textos orales narrativos, según la frecuencia de uso:

Cuadro N° 26

## Palabras más usadas en el texto oral narrativo

<i>Sustantivos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Verbos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Adjetivos</i>	<i>Frecuencia</i>
nave	36	ir	36	espacial	30
perro	36	ver	33	ruso	22
dueño	34	dar	32	traviesos	10
bus	33	conocer	31	malo	8
luna	33	estar	31	escolar	8
niño	32	ser	30	verdadero	7
traje	32	llegar	27	cinco	7

De acuerdo con la información del cuadro anterior, se presenta un uso más marcado de determinados sustantivos y verbos en los textos orales narrativos recopilados, ya que estos oscilan en promedio de 36 a 27 frecuencias de uso, no así la categoría gramatical de los adjetivos que dista notablemente de dicho comportamiento.

Seguidamente se presenta el comportamiento de las categorías gramaticales referentes a los sustantivos, verbos y adjetivos en las producciones de textos orales explicativos

Cuadro N° 27

Los sustantivos presentes en los textos orales explicativos en I y II ciclos

Sustantivos	Frecuencia	Grado	Ciclo
gente	7	1	1
libertad	5	1	1
día	4	1	1
escuela	4	1	1
independencia	4	1	1
acto	3	1	1
adorno	2	2	1
acto	2	2	1
año	3	3	1
bomba	2	3	1
acto	2	3	1
acto	3	4	2
abanderados	2	4	2
acto	2	5	2
amigos	7	6	2
acto	2	6	2
abuelita	2	6	2

Según los datos anteriores, los sustantivos que más utilizaron los escolares se presentaron con una frecuencia de 7 a 2 veces, de un total de 1102 sustantivos distintos en los textos orales explicativos.

De los sustantivos presentes en las producciones orales, la mayoría corresponde a sustantivos concretos, los cuales posiblemente al denominar un referente temporal-espacial, son más representativos para los estudiantes. En este caso el sustantivo "acto" está entre los más frecuentes, ya que, los niños asocian la celebración de la independencia con los actos conmemorativos que se realizan regularmente durante la semana cívica, como desfiles, faroles, cantos, entre otros.

Además, en comparación con los sustantivos que aparecen en el texto oral narrativo, los sustantivos de los textos orales explicativos se distribuyen pero

sin una frecuencia de uso marcado. Por ejemplo, en el quinto grado escolar, el sustantivo "acto" es el único que comparten 2 sujetos de ese nivel. Pero en el caso de primer grado, los estudiantes sí compartieron más los sustantivos que emplearon en sus respectivos textos.

Cuadro N° 28

Los verbos presentes en los textos orales explicativos en I y II ciclos

Verbos	Frecuencia	Grado	Ciclo
ser	6	1	1
celebrar	5	1	1
hacer	5	1	1
ir	5	1	1
matar	5	1	1
tener	5	1	1
tener	6	2	1
ser	6	2	1
hacer	6	2	1
celebrar	6	2	1
haber	12	3	1
ser	6	3	1
tener	6	3	1
vivir	6	3	1
gustar	5	3	1
matar	5	3	1
haber	11	4	2
ser	6	4	2
tener	6	4	2
tomar	6	4	2
vivir	5	4	2
independizar	5	4	2
haber	6	5	2
ser	6	5	2
tener	6	5	2

Verbos	Frecuencia	Grado	Ciclo
tomar	6	5	2
creer	5	5	2
gustar	5	5	2
hacer	6	6	2
ser	6	6	2
tener	6	6	2
vivir	6	6	2
celebrar	5	6	2
gustar	5	6	2

De acuerdo con resultados del cuadro anterior, los verbos que más utilizaron los escolares presentan una frecuencia de 12 a 5 veces, de un total de 943 verbos distintos en los textos orales explicativos.

En comparación con los verbos de acción, los cuales prevalecieron en las producciones orales narrativas, son los verbos dinámicos (acción, proceso y acción –proceso) y estativos los que más se presentan en los textos orales explicativos, de acuerdo con el contexto en que se presentan.

En este caso los verbos estativos, los cuales se refieren a situaciones que implican una localización, un estado, condición o experiencia de un participante, se visualizaron en muchos de los contextos de las producciones orales explicativas, tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

- mi papá conoce de la independencia
- yo vivo en Costa Rica
- recuerdo la independencia
- amo por dicha la libertad
- yo sabía de la independencia
- había guerra en la Tierra

Igualmente se identificaron verbos dinámicos, los cuales se refieren a eventos instantáneos y se dividen en tres clases: acción, proceso y acción-proceso. En los siguientes ejemplos se pueden visualizar:

- me duele la cabeza
- la gente se divierte
- se murieron muchas personas
- yo alisto mi farol en la clase
- bailan típico
- mami me pegó el farol

A continuación se describen los adjetivos más utilizados por los escolares en los textos orales explicativos:

Cuadro N° 29

Los adjetivos presentes en los textos explicativos en I y II ciclos

Adjetivos	Frecuencia	Grado	Ciclo
bueno	4	1	1
libre	4	1	1
mucho	4	1	1
bonito	3	1	1
cívico	3	1	1
feliz	3	1	1
importante	3	1	1
todo	3	1	1
malo	3	2	1
mismo	3	2	1
mucho	3	2	1
bueno	2	2	1

Adjetivos	Frecuencia	Grado	Ciclo
cívico	2	2	1
importante	5	3	1
feo	2	3	1
grande	2	3	1
propias	2	3	1
típico	2	3	1
tranquilo	2	3	1
importante	6	4	2
libre	6	4	2
propias	5	4	2
bonito	4	4	2
mucho	4	4	2
importante	5	5	2
libre	5	5	2
propias	5	5	2
bonito	4	5	2
feo	3	5	2
mucho	4	6	2
propia	4	6	2
todo	4	6	2
libres	4	6	2
importante	4	6	2

De acuerdo con los resultados del cuadro anterior, los adjetivos que más utilizaron los escolares presentan una frecuencia de 6 a 2 veces, de un total de 385 adjetivos distintos en los textos orales explicativos.

De los adjetivos identificados en las producciones orales, la mayoría corresponde a adjetivos calificativos. En este caso el adjetivo "importante" aparece entre los de más frecuencia en todos los grados escolares, excepto en el segundo nivel.

Por otro lado, los verbos copulativos "ser y estar", son utilizados por los estudiantes en cuanto al empleo de adjetivos, pero no comúnmente. Algunos ejemplos son:

- la independencia es importante para mí
- los niños estaban asustados
- la independencia es grande
- Costa Rica es libre

Por el contrario, particularmente en los textos se identificaron en su mayoría el uso de adjetivos adjuntos, los cuales aparecen a la par del sustantivo o nombre: Por ejemplo:

- comemos comida típica
- los del cole son unos grandes cochinos
- que no sea para cosas malas
- sería un paseo vacilón
- así no dependemos de nadie de nadie con malas ideas

En el siguiente cuadro se agrupan las palabras más utilizadas en el texto explicativo, según la frecuencia de uso,

Cuadro N° 30

## Palabras más usadas en el texto oral explicativo

<i>Sustantivos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Verbos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Adjetivos</i>	<i>Frecuencia</i>
independencia	36	hacer	36	importante	29
libertad	34	ser	36	mucho	24
gente	33	tener	34	libre	21
pais	33	haber	31	propias	17
escuela	27	vivir	28	feo	12
persona	27	celebrar	25	todo	10
paz	25	gustar	24	cívico	9

De acuerdo con la información del cuadro anterior, se presenta un uso más marcado de determinados sustantivos y verbos en los textos orales explicativos recopilados, ya que estos oscilan en promedio de 36 a 24 frecuencias de uso, no así la categoría gramatical de los adjetivos que dista notablemente de dicho comportamiento.

Ahora bien, al compararse la producción total de palabras en ambos tipos de textos orales se obtienen los siguientes hallazgos:

En el caso del texto oral narrativo, las palabras diferentes en el primero y segundo ciclos se encuentran distribuidas de la siguiente forma:

Cuadro N°31 Distribución de categorías gramaticales. Texto oral narrativo

Ciclo	Sustantivos	Verbos	Adjetivos
Primer	458	529	103
Segundo	495	540	121
Total	953	1069	224

De esta manera, se puede visualizar que en este tipo de discurso, el verbo es la categoría gramatical más utilizada por los niños de primer y segundo ciclos, seguido por el sustantivo en escasa diferencia. En cuanto a los adjetivos, la cantidad dista significativamente del verbo y del sustantivo.

Por otro lado, en el texto oral explicativo, el sustantivo ocupa el primer lugar, seguido del verbo, e igualmente la cantidad de adjetivos es minoritaria. Tal como se ilustra en el siguiente recuadro con respecto al número de palabras diferentes presentes en el texto explicativo:

Cuadro N°32 Distribución de categorías gramaticales. Texto oral explicativo

Ciclo	Sustantivos	Verbos	Adjetivos
Primer	556	467	191
Segundo	546	476	194
Total	1102	943	385

Al comparar los resultados obtenidos por cada tipo de texto, se identifica que la mayor cantidad de sustantivos se encuentran en el texto oral explicativo, y el mayor conjunto de verbos está en el texto oral narrativo. Por otro lado, la cantidad más representativa de adjetivos aparece en el texto oral explicativo.

Murillo y Sánchez (2002) ya habían acotado que el sustantivo es la categoría gramatical más numerosa del español y es la que se aprende con mayor facilidad, lo que responde a los datos obtenidos en esta investigación, donde los nombres son los más producidos al ser contabilizados en ambos tipos de textos orales, es decir, se registraron 2055 sustantivos y por otro lado, 2012 verbos en total, aunque realmente la diferencia no es abismal, como si ocurre con respecto a los adjetivos, que en total se produjeron 609 únicamente, lo que asiente reflexionar sobre el abordaje didáctico de esta categoría gramatical.

De acuerdo con Murillo (2001)

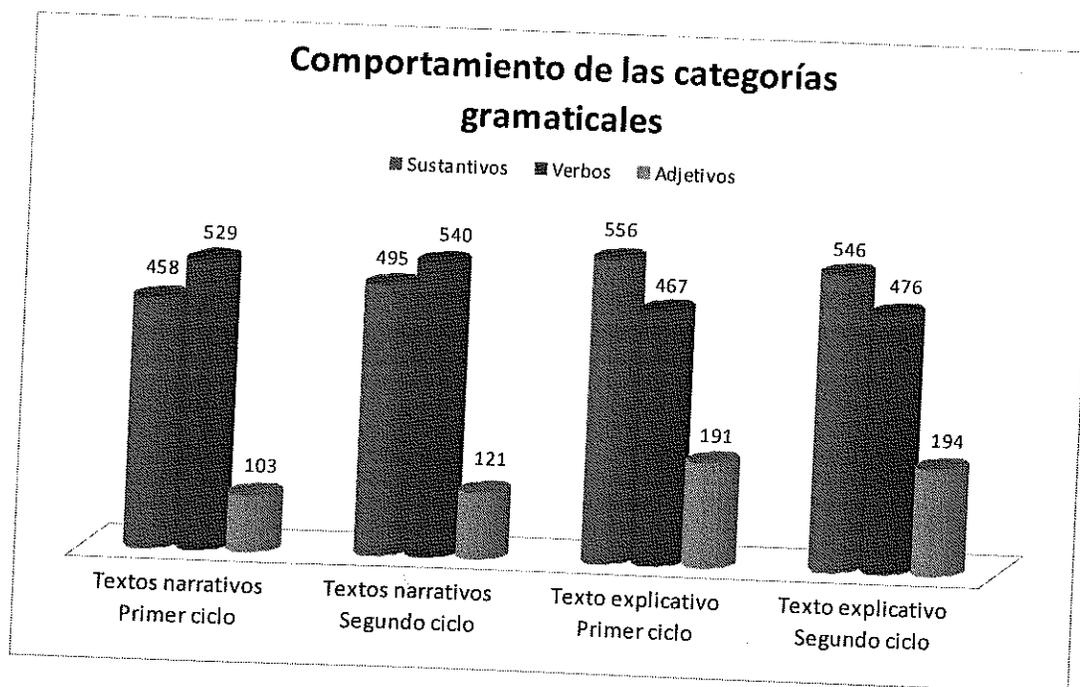
“los adjetivos son palabras que se aplican a otras palabras que nombran objetos físicos o mentales. Más específicamente un adjetivo modificador adscribe propiedades cuya especificación sirve para definir o delinear con mayor precisión a la entidad mentada, para caracterizarla e

identificarla, entre varias similares, para clasificar y establecer taxonomías culturales y científicas". (p.3)

Por lo tanto, es claro que la producción y el uso del adjetivo requiere de una operación o actividad más precisa y compleja del pensamiento, lo que permite dar exactitud a la idea que se construye. De ahí la pertinencia del trabajo didáctico de esta categoría gramatical, con el propósito de mejorar el enriquecimiento léxico y a la vez que el hablante concrete y precise más su producción, pues la pertinencia del adjetivo va más allá de aquella palabra que opcionalmente puede aparecer en un enunciado oracional.

En el siguiente gráfico se puede apreciar las comparaciones de los resultados anteriores:

Gráfico N°3



Asimismo, los resultados evidencian las características propias de cada una de las secuencias textuales valoradas.

De acuerdo con lo señalado por Barboza, G. *et al.* (2008) la secuencia textual narrativa presenta una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre y se establecen relaciones causales entre los acontecimientos, y, por otro lado, la explicativa parte de una información previa, la cual proviene de su propia experiencia y cultura.

Lo antepuesto se refleja en los repertorios léxicos registrados, ya que en el caso particular del texto oral narrativo se produjeron más verbos que sustantivos y adjetivos, lo cual permitió reflejar una característica típica de este tipo de texto, al centrarse principalmente en el relato de un ciclo o proceso de acciones; por otro lado, el texto oral explicativo producido, presenta más sustantivos, pues es evidente que este tipo de secuencia textual requiere primordialmente de la intervención de información (conceptos e ideas enmarcadas dentro de una cultura), la cual almacena el sujeto, para ser usada en un momento específico.

Esta última apreciación, permite asentar la necesidad de reformular la intervención de la didáctica del texto en las aulas escolares, pues el tratamiento del léxico en función de las características particulares de cada secuencia textual, incide satisfactoriamente en la amplitud, la precisión, la coherencia y la cohesión de las producciones, tanto en el plano oral como el escrito.

## 4.2 Análisis cualitativo

Con el propósito de analizar el comportamiento de la precisión léxica en los textos orales producidos por los sujetos de este estudio, se hace una descripción de ejemplos que corresponden a imprecisiones en el uso del vocabulario, en las categorías gramaticales de sustantivos, verbos y adjetivos.

Se utilizaron como base de consulta el *Diccionario de la Lengua Española* (en línea [www.rae.com](http://www.rae.com)), el *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (2004) y los diccionarios de costarriqueñismos de Agüero (1996) y Quesada (2007).

### 4.2.1 Comportamiento de la precisión léxica en los textos orales narrativos

La precisión léxica presente en la mayoría de los textos orales narrativos, permitió comprender la progresión temática en los discursos producidos; sin embargo dicha precisión puede ser enriquecida con la adquisición de nuevo vocabulario.

La mayoría de las imprecisiones léxicas identificadas se refieren al uso excesivo de palabras como: "cosas", "todos" y "lugar", las cuales en algunos casos no permitieron precisar el significado de las ideas producidas en los textos.

Igualmente se encontraron significados de palabras empleadas inadecuadamente de acuerdo con el contexto, asimismo costarriqueñismos, los cuales en su mayoría aparecen incorporados en el *Diccionario de la Real Academia*.

Por otro lado, aunque no forma parte de este estudio se identificaron imprecisiones en el aspecto morfológico en algunas palabras y la construcción incorrecta de formas verbales, por lo que se señalaron en los textos.

#### 4.2.1.1 Sustantivos

Con respecto a los sustantivos, la mayoría de las imprecisiones consisten en el empleo de la palabra "cosa", la cual tal como indica Sánchez (2005) denota "un bajo nivel de informatividad y explicitud", que limita la comprensión de lo que se habla según sea el contexto desarrollado en cada producción. Esta situación fue evidente en trece escolares de acuerdo con los siguientes ejemplos:

- todo el mundo se fue a ver otras cosas de la estación y nadie los vio los perros se empezaron a poner los trajes espaciales
- los perros se fueron a la nave para conocerla por dentro y ver que era la cosa y después querían salir
- dijo cosas verdad que debía hacer para regresar y ellos iban haciendo el viaje de regreso
- que les explicaban los guías de la estación espacial entonces los niños preguntaban cosas a los guías sobre el espacio
- desviarlo a la lluvia de cosas
- atravesaron muchas cosillas y cosotas en
- pasan por un montón de cosas hasta que llegan a la Tierra
- casi se estrellan por unas cosotas que dañaron a la nave y diay una antena que se forció pero que un perrito salvó
- empezaron a caer chispas de cosas de arriba y entonces la nave del loco explotó
- al perrito se le acabó la cosa para andar y entonces le dijeron que se echara un montón de pedos para andar

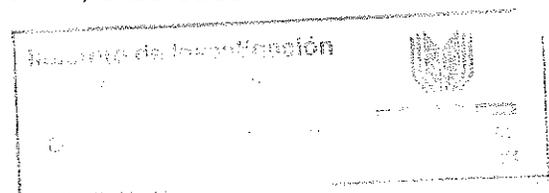
- y vieron las naves y las cosas que tenían ahí para que las naves despeguen
- ellos se pusieron contentos cuando los perritos se bajaron de la nave y no les pasó cosas o nada

Las expresiones anteriores presentan una clara ambigüedad, pues la palabra "cosa" de acuerdo con el contexto utilizado, puede implicar un significado determinado, siempre que exista un antecedente en el desarrollo del discurso, pero al no presentarse, las ideas se vuelven inconclusas y no hay una comprensión clara y precisa del mensaje expresado en forma general.

Asimismo, con respecto a la palabra "cosas" en este ejemplo: los que hicieron cosas malas los mandaron a la cárcel se visualiza que la frase "hicieron cosas malas" es utilizada como un comodín, en este caso la palabra precisa podría corresponder a "irregularidades". A parte de ello, aparece en forma incorrecta la constitución morfológica del verbo "hacer".

Igualmente en la siguiente muestra no sólo es impreciso el término "cosa" sino también la palabra "malo": había un malo que descargaba cosas. En contraposición a la construcción planteada y en concordancia a la trama de la película proyectada al escolar, la correcta expresión podría ser la siguiente: "había un científico que descargaba combustible".

Por otro lado, en el siguiente caso de imprecisión aparece el adjetivo "feas" calificando al término "cosas": que haciendo cosas feas en la computadora y cambiarle la ruta de la nave. En este ejemplo, "cosas feas" se refiere a "trampas", "engaños", "timos", "fraudes", "simulaciones", entre otros.



Por otra parte, las palabras "cosa" y "cosas" son utilizadas como estrategia discursiva de cohesión, con una frecuencia de doce veces en las producciones analizadas. En los siguientes casos, dichos términos son especificados en forma parcial o completa en el contexto del discurso por los escolares en forma pospuesta o antepuesta:

- pasó una estrella fugaz y ellos desearon cosas que querían ir a la luna el perrito deseó mucho que el deseo se cumpliera
- fueron conociendo las cosas de las estación espacial y ahí ellos conocían las cosas y vieron luces y palancas
- el ruso al darse cuenta de las cosas este que había tantos perros eh los quiso atrapar
- el señor que había quitado la gasolina volvió hacer cosas malas y alteró la ruta buena y los mandó a una ruta de meteoritos y ellos se fueron por ahí
- querían saber cosas verdad cómo tiraban las naves al espacio
- destruyó la antena que tenía conexión con la estación para salvar a los cachorritos y entonces la zarigüeya les dijo cosas que si la podían este no ella les dijo una cosa después este que enviaran a un cachorrito que la arreglara
- para mí la película se trata de varias cosas este bueno que si uno tiene un sueño hay que lucharlo y poderlo lograr como el perrito ruso que quería regresar a la Tierra con su dueño
- los de la estación espacial les dijeron ahí cosas que harían todo lo posible y que los perros volvieran a la Tierra
- llegaron allá entonces eh un dueño se estaba probando las cosas verdad y entonces se quedó con un uniforme
- y a esa cosa este ah esa nave llegaron hasta la nave espacial y los perritos se habían subido sin permiso a la nave y siempre hicieron que despegara esa cosa
- conocieron el polvo y cosas y vieron de cerca las estrellas y la Tierra y desde la Tierra fueron observados por el mundo

- pero nunca se imaginaron cosas diay sí que la nave iba a arrancar
- también pasó cosas feas y bonitas que ellos empezaron a volar más el espacio/y/ llegaron hasta la luna y anduvieron corriendo eh trotaban en la luna y jugaban con la arena y uno de ellos empezó a hacer ejercicios de esos como de yoga y después los demás perritos lo llegaron a buscar y entonces el perrito dijo que extrañaba a su amo y luego los perros se subieron a la nave y entonces por dicha la zarigüeya les guió e el camino y después entonces al rato llegaron a una lluvia de meteoritos que rompió la antena de comunicación

En este último ejemplo, se presenta la inexactitud de concordancia con respecto del verbo y del sujeto, además se hace alusión a los adjetivos feo/bonito, los cuales no favorecen en la precisión específica del término que se esperaba según el contexto, en este caso las posibilidades más precisas serían: tragedias/desdichas - satisfacciones/dichas, entre otros.

Por otra parte, el término "todo" identificado en tres ejemplos presentes en los textos interfirió en la comprensión de los mismos, pues no se especifica a lo largo de la producción el referente de la palabra:

- lo mandaron a conectar la antena y todo
- se subieron a las sillas y velan todo desde el espacio
- y entonces ah la zarigüeya que podía hablar el idioma de perros le dijo al perro que todo se lo comiera que debía arreglar la nave y él lo logró

Asimismo, el uso de la palabra "todo" es empleado por dos escolares como una estrategia discursiva de cohesión, pues especifican dentro del contexto en forma explícita o implícita el significado del término. En este sentido, es importante recordar que los estudiantes poseen como marco de referencia la película observada:

- los niños dueños de los perros se fueron a esperar a los perros y luego regresaron a la estación espacial y todos tenían miedo bueno huy si no regresaban

- las personas en la Tierra los niños y todos en la Tierra se dieron cuenta y todos estaban muy preocupados sobre el regreso

Igualmente, en las producciones orales se presentó el siguiente vocabulario impreciso, a continuación se describen las situaciones en que aparece:

Dos estudiantes utilizaron inapropiadamente los significados de las palabras “conmemoración” y “festival”, pues de acuerdo con los hechos sucedidos en la película las posibilidades de palabras precisas según el contexto corresponden a: “recibimiento”, “desfile”, entre otras:

- todo el mundo sabía que los perros se habían ido y después hicieron una conmemoración a los perros que fueron los primeros perros en llegar a la luna
- les hicieron un festival con los perros
- les hicieron una ceremonia a los demás perros con un festival

Asimismo, se encontraron los siguientes términos imprecisos:

- le dieron un poco de petróleo para seguir su viaje. En este caso el término preciso correspondería a “combustible”.
- conocieron el mando. Con respecto a este ejemplo, la palabra más adecuada según el contexto de la película sería “sala de controles”
- y los iba a atrapar se hizo un fuego y la nave explotó. En este ejemplo el término más acertado sería “incendio”
- soltarse una parajada apestosa. En esta situación la palabra más precisa correspondería a “olor”.
- que les gustaría ir al espacio y después cumplen su promesa. En este ejemplo la palabra más acertada sería: “meta”.
- el problema se vino diay los voladores contaron o sea se dieron cuenta. La palabra más adecuada sería “tripulantes”.

-En los siguientes ejemplos seis escolares confunden o desconocen el nombre correcto del animal que ayuda a los perros en la película, es este caso lo correcto es el nombre de zarigüeya:

- le dijo al mapache amigo que estaban en la Tierra y podía hablar con los perros les iba diciendo cómo regresar bien a la Tierra
- entonces mapache les decía
- eso con el mapache se ayudaron a regresar
- la ayuda de otro animal les ayudó regresaron a la Tierra
- los perros le hicieron caso a un animal que estaba en los controles
- la ayuda de otro animal un bicho ahí siguieron las instrucciones desde la Tierra

Por otro lado, nueve escolares se refieren en forma imprecisa al término "meteoritos", los cuales golpean a la nave en el transcurso de la película. Los ejemplos son los siguientes:

- después cuando iban a regresar a la Tierra tuvieron que batallar una lluvia de chunches. En este ejemplo también es impreciso el verbo, lo adecuado sería "enfrentar".
- los perros vieron muchos chunchillos pesados y se rompió la antena
- se toparon con una lluvia de rocas
- se toparon con una lluvia de rocas
- que mandó a la nave donde una batalla de asteroides
- la zarigüeya les dijo de enfrentar una tormenta de piedras
- lo lograron sobretodo con la lluvia de piedras
- la antena que una piedra dobló

- batallaron con una vara de chunches. En este ejemplo se utiliza una forma verbal imprecisa, que en este caso lo adecuado sería "enfrentar", además aparece el término coloquial "vara" y "chunche".

En relación con el uso del costarriqueñismo "chunche", el cual es definido como "objeto, cosa, en realidad cualquier cosa" (Agüero 1996:123 y Quesada 2007:129), es empleado por cinco estudiantes para referirse al término nave espacial:

- un perro usó su propio gas para arreglarla el chunche ese
- el ruso pudo escapar en una chuncha especial que tenía su propia estación
- los perritos lograron aterrizar bien en el chunche... ese esa cosa
- los perritos lograron aterrizar bien en el chunche ese esa cosa
- que los llevó hasta una nave espacial entonces se fueron en un avión este a a la luna En este ejemplo se confunde el término "avión" por "nave espacial".

Cabe destacar que el término "chunche", no se registra en el DRAE y ni en el *Diccionario combinatorio* de Bosque (2006).

Con respecto al término "estación espacial" utilizado dentro de la trama de la película, los niños se refirieron a esa palabra de forma imprecisa; sin embargo dentro del contexto del texto se comprende la idea. Los cuatro ejemplos siguientes ilustran lo señalado:

- los perros llegaron hasta el centro de las naves
- muy despacio se metieron a la sala de los espacios
- los perros agarraron el camino para ir al centro de naves y los perros así conocieron el lugar
- se fueron a la central de las naves

En el caso de la palabra "lugar", esta influyó en la comprensión global del texto, pues no se ejemplifica el significado de la palabra con algún antecedente, es utilizada como un comodín:

- los perritos encontraron un lugar donde ponen trajes o algo así y entonces se pusieron cada uno su traje y por traviosos se metieron a la nave
- entonces legaron al lugar y los perros en silencio iban siguiendo a los dueños y ellos estaban felices porque estaban conociendo el lugar
- ellos siguieron su viaje y había un perro que les mostró todo el lugar entonces el loco quería quedarse con los cachorritos
- conocieron poco a poco el lugar y ellos estaban asombrados del lugar tan grande y con luces y las puertas se abrían solas y entonces ellos se quedaron escondidos un rato y entre una sala luego ellos se fueron a seguir a los compañeros o los niños y llegaron hasta un lugar y habían trajes
- los niños querían saber bueno si realmente habían llegado al lugar y después los niños se bajaron del bus y siguieron a los guías de la estación espacial y luego este los perros se bajaron del bus y botaron a la maestra y entonces los chiquitos se fueron a la estación

Por otro lado, los estudiantes utilizaron los siguientes términos comodines o genéricos, en sus producciones orales, tales como: "uno", "nada" y "nadie", sin embargo no se presentan como imprecisiones, debido a la experiencia consabida de los niños, pues estos vieron la película y tienen en su memoria información respecto a la trama:

- luego los perros se fueron a la sala de trajes y nadie vio nada
- que tenían que levantar la antena que había roto el meteorito eh poder guiarlos entonces se fue uno y por apretar mucho la pata por rascarse y se fue volando
- había uno que era malo

- después ese perrito se hizo amigo de los otros perros y se fue con ellos y el ruso se enojó pero no le importa a nadie

Por otro lado, se encontraron algunas palabras consideradas costarrriqueñismos que a continuación se describen:

**Chamacos:** Término que se refiere a "joven, muchacho, además expresa cariño" (Agüero 1996:89 y Quesada 2007:110) Dicha acepción se registra en el DRAE, pero no en el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

ellos se comieron la comida de los chamacos

**Chapulines:** Palabra que es definida como "delincuente de la calle o juvenil" (Agüero 1996:91 y Quesada 2007:113). Dicha acepción no se registra en el DRAE y el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

la policía se llevó a los chapulines esos de gasolina

**Despelote:** Esta palabra se conceptualiza como "desorden, caos" (Quesada 2005: 157). Dicha acepción se registra en el DRAE pero no en el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

que estaban los perros en la nave los dueños no sabían de ese despelote y si que los perros iban en la nave

**Chuzos:** Término que se refiere a "automóvil de lujo" (Quesada 2007:131). Dicha acepción no se registra en la DRAE y el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

los llevan a un desfile de mascotas en unos chuzos

#### 4.2.1.2 Verbos

A continuación se describen ejemplos concretos que se refieren a formas verbales imprecisas.

Con respecto a las formas verbales generadas con el término "chunche" se transcribe dos ejemplos:

- chuncherequearon la antena y la puso bien
- que una piedra la chuncherequeó

En el caso del verbo "tirar" y "despegar" se emplea de forma imprecisa en los contextos en que aparece. En este caso, la forma verbal más precisa corresponde a "lanzar". Esta situación se presenta con una frecuencia de seis veces:

- verdad cómo tiraban las naves al espacio
- ellos quería ver cómo tiraban una nave a la luna
- las personas que manejan la nave la tiran al espacio
- ahí tiran naves espaciales
- en el centro de controles los trabajadores despegaron la nave que iba hacia la luna
- que después la lanzarían al espacio y los niños no sabían que los perros estaban ahí y la despegaron los perros se asustaron

En el caso del verbo "quitar" se emplea con una frecuencia de siete veces en forma imprecisa según los contextos en que se sitúa. En este caso, la forma verbal más precisa corresponde a "extraer":

- pues uno de los trabajadores de la estación espacial se la había quitado

- la persona que había quitado el combustible a la nave
- sabían de un trabajador malo que les había quitado combustible a la nave
- la persona que trabajaba en la estación que había quitado a la nave la gasolina
- había quitado gasolina a la nave
- que quitó la gasolina a la nave
- les diera gasolina porque alguien se los había quitado

Con respecto al verbo "arrancar" utilizado en nueve producciones es impreciso en los contextos en que aparece, en este caso el término más preciso corresponde a "despegar":

- empiezan a arrancar la nave
- la nave arrancó
- la nave empezó a arrancar
- arrancó la nave
- de ahí la arrancaron
- la nave arrancó
- el lugar donde arrancan las naves
- así siempre la nave arrancó
- la nave arrancó

En el siguiente ejemplo se utiliza la forma verbal "poner" en un contexto incorrecto, ya que lo adecuado sería "tirar": perro tira pedos se puso con un gas

Por otro lado, en este ejemplo un estudiante usa el verbo “andar” en forma imprecisa de acuerdo con el significado del enunciado, en cuyo caso correspondería a “volar”: al perrito se le acabó la cosa para andar y entonces le dijeron que se echara un montón de pedos para andar

Asimismo un escolar utilizó el verbo “componer” en forma imprecisa dentro del contexto, en este caso las formas verbales más precisas corresponden a: “arreglar” y “reparar”:

- uno que comía mucho lo mandaron a componer la nave
- ellos pudieron componer la nave

Igualmente dos escolares recurrieron al uso del verbo “montar” que de acuerdo con el contexto en que aparecen no es el más preciso, en esta situación los verbos más adecuados serían: “subir” y “meter” respectivamente:

- los perritos apenas les dio tiempo de montarse en la nave de ellos
- se montaron en los bultos como escondido

Aparecen dos enunciados en los que los estudiantes emplearon los verbos “protestar” y “salvar” en sus producciones orales, los cuales son imprecisos en el contexto utilizados y de acuerdo con la trama de la película, pues las formas verbales más precisas corresponden a “desfilan” y “enderezar”:

- ellos protestaban por las calles y habían globos y mucha música
- un perrito tuvo que ir arriba y salvar la antena de la comunicación

Por otra parte, dentro de las construcciones verbales realizadas por los escolares se encontraron problemas de conjugación en ocho ocasiones, como en los siguientes ejemplos:

- no podieron ir a una excursión espacial al principio
- que la nave no volviera
- se los punieron
- que le ponieron a cada perro
- ponieron la ropa
- una zarigüeya les dijo que teneran cuidado con los meteoritos
- se montaron en una camioneta escolar con los bultos revolvidos
- que estaban revolvidos en los bultos

En estos casos se presenta una incorrecta construcción de la palabra. Se produce un proceso de creación morfológica de conformidad con el proceso de adquisición del vocabulario, como por ejemplo con el patrón regular temer – temido / revolver – revolvido, entre otros, característica del hablante en su proceso de adquisición de la variedad prestigiosa de la lengua.

Igualmente se encontraron expresiones verbales coloquiales como las siguientes:

Colar: Este término se conceptualiza como "estar involucrado en un asunto, seguir a un grupo de personas, intruso" (Agüero 1996:50 y Quesada 2005: 130)

se colaron en la excursión. Además, de acuerdo con los criterios de uso que hace referencia Bosque (2006) el término "colar" puede presentarse en contextos con grupos genéricos-combinatorios de sustantivos y adverbio. En este caso, en el texto producido aparece junto a sustantivos.

Apear: Su significado se refiere a "descender de cualquier objeto que denote altura" (Agüero 1996:17 y Quesada 2007:50). Dicha acepción no se registra en el DRAE y el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

los perros se apearon del bus

Pescar: Se define como un regionalismo descrito por el DRAE "coger a alguien. de acuerdo con los criterios de uso que hace referencia Bosque(2006) el término "pescar" , puede presentarse ante sustantivos o sus referentes.

uno de los niños lo había pescado

#### 4.2.1.3 Adjetivos

En cuanto a las imprecisiones identificadas en el uso de adjetivos, estas se concentran en el empleo de feo/bonito y bueno /malo, los cuales se comentaron en su mayoría en el análisis de las imprecisiones encontradas en los sustantivos, ya que caracterizaban al término "cosas".

La mayor parte de los adjetivos producidos por los estudiantes, se refieren a términos o palabras consideradas como costarriqueñismos, frases hechas, metáforas, préstamos dialectales y creaciones léxicas.

En los siguientes ejemplos se describen adjetivos considerados como costarriqueñismos:

- y vieron los controles y los planetas de largo y vieron los controles y los planetas de largo
- los perros seguían observando de largo
- veían a la Tierra de largo

En estos ejemplos lo correcto es el uso del vocablo "lejos", pues "largo" es un adjetivo en función adverbial.

En los consecuentes casos se presenta el costarrriqueñismo "colados" para caracterizar a los sujetos participantes en la trama de la película. Dicho término se conceptualiza como "aquella persona que está involucrado en un asunto" (Agüero 1996:69 y Quesada 2007:136). El DRAE hace referencia a dicha acepción, no así el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

- ellos se montaron de colados en la nave
- se metieron en el bus cuando nadie se dio cuenta y se fueron de colados a la excursión

El uso de "soplas", definido como "soplón/delator" (Quesada 2007:364) es utilizado por un escolar para caracterizar la actitud de uno de los perros en la trama de la película. Bosque (2006) no registra esa forma como tal, en este caso señala "soplo de" combinado en contextos ante sustantivo. El DRAE si considera dicha acepción.

- el perro se va de soplas a contarle a los demás perros

Igualmente el término "chiva" que dentro de sus acepciones contempla el significado de la palabra como "algo bonito, alegre y elegante" (Agüero 1996:73 y Quesada 2007:124) aparece en cuatro contextos para indicar agrado:

- este para mí fue una película súper chiva

- la película estaba chivísima
- la película súper súper chiva que habían cinco perritos muy traviosos
- los perros desfilaron con sus dueños en unas naves chivas

Esta acepción de “chiva” no se registra en el DRAE ni en el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006):

Por otra parte en las producciones se hallaron las siguientes frases coloquiales que caracterizan situaciones o hechos:

- que tonta porque los chiquitos no sabían
- se tuvieron que hacer los machos
- que sea tonto Esta situación responde a una frase coloquial costarricense, que se refiere a “qué barbaridad” “demasiado” “cruel”, entre otras. La expresión “que sea tonto”, se ha usado en vez de “sea tonto”, lo que evidencia que el niño no ha logrado una adecuada adquisición de su uso.
- sin querer queriendo por traviosos se fueron por una dirección. En este ejemplo se visualiza un préstamo dialectal de la Serie del Chavo del Ocho, por tanto es un mexicanismo de origen.

Tres escolares verbalizaron la siguiente frase coloquial en la producción de sus textos orales:

- ni modo
- ni modo
- ni modo y ni modo después en la Tierra ya ahí sí se dan cuenta

Se presentan las siguientes creaciones léxicas emitidas por tres escolares:

- se echaba unos pitufos
- el perro más comelón de frijoles se tiró un pitufote

- que el perro gordo se chochó un pedo

Con respecto a estos ejemplos, palabra "pitufo" no se encuentra definida en el DRAE y los diccionarios de costarrriqueñismos.

De acuerdo con el contexto en que aparece la palabra, las definiciones aceptables serían las pertinentes a gas, pedo, flatulencia o ventosidad.

Igualmente sucede con el uso de la forma "chochó", la cual no concuerda con el contexto de uso. De acuerdo con Quesada (2007:125) el término se refiere a "una persona que no está en sus cabales o un automóvil que no funciona" y por otro lado, el DRAE lo define como "alguien con facultades mentales débiles o el expresar cariño a otras personas". Por otro lado, el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006) hace mención de la combinación del verbo chochear ante sustantivos y adverbios.

La utilización de metáforas en la construcción de los textos permitió a los estudiantes expresar sus intenciones mediante comparaciones:

- los perros fueron comunicados con un animal que parecía una rata. En este ejemplo se describe a la zarigüeya por similitud a la rata.
- era como una ardilla. En este caso, se hace una comparación, aunque no de gran acierto.
- aunque el perro más comelón los salvó de un poco tamalotes de piedras. Se comparan los tamales (comida elaborada a base de maíz) con objetos grandes y pesados.

#### 4.2.2 Comportamiento de la precisión léxica en los textos orales explicativos

La precisión léxica presente en la mayoría de los textos orales explicativos en general permitió comprender la progresión temática en cada producción, sin embargo dicha precisión puede fortalecerse con el aprendizaje de nuevo vocabulario.

Igualmente se encontraron significados de palabras mal empleadas de acuerdo con el contexto, asimismo costarriqueñismos, los cuales en su mayoría aparecen incorporados en el Diccionario de la Real Academia.

Al igual que en el texto oral narrativo, se describen las imprecisiones en el aspecto morfológico las cuales se denotan en algunas palabras y la construcción incorrecta de formas verbales, con el propósito de ampliar la investigación, ya que no corresponde como objetivo de este estudio.

La mayoría de las imprecisiones léxicas identificadas se refieren al uso excesivo de palabras como: "cosas", "nadie" "algo", las cuales no permitieron precisar el significado de las ideas producidas en los textos.

##### 4.2.2.1 Sustantivos

La mayoría de las imprecisiones en cuanto al uso de los sustantivos corresponden a la palabra genérica "cosa", con una frecuencia de veinte veces. En los siguientes ejemplos se describe el empleo de la palabra "cosa", la cual los escolares no clarifican a lo largo de la extensión del texto, generando imprecisión en las ideas del mismo. En algunos casos la palabra de discurso "cosa" aparece acompañada del adjetivo "feo", atendiendo las reglas de

concordancia, porque el hablante tiene como propósito ejemplificar o especificar el significado que quiere comunicar, sin embargo esto no es logrado por los informantes:

- las cosas feas han quedado atrás en los tiempos de antes
- hay no que me impongan otras cosas amigos que dicen cosas
- ya nos han impuesto cosas
- también se vende café y cosas de maíz
- que nos vengán a decir cosas que debemos comer o así
- las personas pueden expresar muchas cosas pero hay países grandes y pequeños
- uno no puede decidir cosas malas
- no hay tantas reglas o algo así o sea no se pueden hacer ciertas cosas en países porque hay reglas
- sí yo hago cosas buenas si... cosas buenas por el país
- son cosas de las pintas del barrio
- pero que no sea para cosas malas
- tomamos nuestras propias cosas
- nosotros tenemos cosas propias que nos pertenecen
- eso sí que no sean cosas feas sino cosas buenas
- la gente habla cosas muy largas
- así la semana pasada habían cosas en el salón y estuvo bonito
- no podríamos celebrar el 15 de setiembre y viviríamos muy mal sin libertad y con cosas y otras cosas viviríamos como esclavos viviríamos en esclavitud y no tendríamos libertad

- veces yo oigo cosas que no entiendo
- todos tenemos algo todos hacemos algo
- si tenemos muchas cosas que nos dan esa libertad para hacer más cosas por eso hay que celebrar entonces

Por otro lado, los siguientes nueve ejemplos ilustran el uso de las palabras "cosa", "cosas" y "cositas" como estrategia discursiva de cohesión. En estos casos los estudiantes tratan de especificar en alguna medida dichas palabras con elementos relacionados al tema, en forma pospuesta o antepuesta a lo largo del texto:

- somos más responsables verdad con las cosas de la escuela todos los días yo estudio porque y yo quiero ser profesional bueno me gustaría ser maestra
- nos trae cositas más lindas porque a mí me encanta ir a la playa y si verdad podemos hacer castillos con la arena y bueno mi abuela dice que el país de Costa Rica es lindo y que por eso nos da como regalo estas playas tan lindas
- todos los años las maestras dicen cosas de la independencia eh que hay que celebrarla y que debemos tener respeto por los símbolos nacionales y que debemos tener silencio
- podemos hacer nuestras cosas ah sí sirve para ir a pasear y con la independencia somos más libres
- a mí no me gustaría vivir en un país con muchas cosas feas como esclavitud
- podemos disfrutar de muchas cosas bonitas como la playa, la comida, la escuela, la familia y muchas cosas más
- que con la independencia Costa Rica pudo tener muchas cosas importantes como el voto
- que hay que cuidar las cosas de Costa Rica y debemos querer los animales y las plantas porque somos buenas personas

- además la maestra nos contó cosas que los españoles le robaron cosas a los indios de este país y eh se llevaron el oro

Igualmente, se identificaron otros términos imprecisos que conllevan el uso incorrecto de información. En este caso, es evidente en algunos escolares el poco dominio de datos históricos referentes al acontecimiento que ha trascendido a lo largo del tiempo en nuestro país, en este sentido "la independencia", la cual relaciona elementos culturales, políticos y sociales, que por lagunas en su erudición ocho escolares no los contemplan en sus producciones:

- Costa Rica se independizó de Nicaragua
- nosotros nos independizamos de Nicaragua y Guanacaste
- nos independizamos de Nicaragua y Guanacaste
- ah la independencia recordamos a Juan Santamaría que quemó el mesón
- Costa Rica se independiza de Guanacaste... no me acuerdo bien de quien bueno de Nicaragua
- los de Guanacaste se vinieron para Costa Rica bueno los del Partido de Nicoya este ah este bueno Costa Rica antes de la independencia pertenecía a Guatemala
- independizamos de un país no sé cuál es creo que es Nicaragua
- yo pienso que el Partido de Nicoya se independizó de Costa Rica

Por otro lado, en el siguiente ejemplo: salimos contentos a la calle con los faroles y también a las marchas, el uso de la palabra "marchas" es impreciso

de acuerdo con el contexto, pues lo más adecuado y preciso corresponde a la palabra "desfile".

Consecuentemente, en el siguiente caso no se especifica el término "lugares" en la generalidad del texto y por lo tanto, la idea es bastante imprecisa: puedo ir donde a lugares y a veces roban gente como en otros países

Asimismo, el uso de la palabra "recuerdo" no es precisa de acuerdo con el contexto del texto, en este caso el término más preciso corresponde a: "conmemoración" es un recuerdo

Igualmente, la palabra "nada" no especifica dentro del enunciado y de la completud del texto en general los elementos a los que hace referencia, véase el siguiente ejemplo: es muy cansado y al final a uno no le dan nada y después me duele la cabeza

Por otro lado, aparecen las formas imprecisas de la palabra "chunche":

- day se me fue la cosa el chunche ay no
- por eso la maestra nos dice limpien chiquitos los chunches
- en la tele yo he visto guerras con chunches

Asimismo, aparecen los siguientes términos coloquiales en las expresiones elaboradas por los niños:

Mecos: Agüero (1996:147) y Quesada (2007:265) definen el término como "un golpe con el puño". DRAE incluye dicha definición, pero no así el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006)

las personas se pueden pelear con mecos

Apretado: Se define como "un helado hecho en una bolsa o vaso". (Quesada 2007:52). La acepción que da DRAE no se ajusta con el contexto y el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006) lo determina como un adjetivo que puede aparecer en grupos genéricos combinatorios de sustantivos y verbos.

nos comimos un apretado

Pintas: Quesada (2007:315) define este término "como aquella persona que en su forma de vestir parece un maleante". El *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006) determina la palabra como un sustantivo, el cual puede aparecer en el contexto con grupos genéricos combinatorios de adjetivos y verbos:

- mi mamá dice que hay ladrones o pintas y se roban a los chiquitos en las calles
- le caen a uno las pintas

Chante: De acuerdo con Quesada (2007:112) dicha palabra se refiere a "lugar -casa".

puedo ir al chante de mis amigos. Este término no se registra en el DRAE y el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006)

Polo: Según Agüero (1996:263) y Quesada (2007:322) el término contempla "una forma despectiva, alguien de mal gusto". El *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006) y el DRAE no conceptualizan de dicha forma este término.

la gente a veces a uno le silba oh polo y a mí no me gusta

Güilas: Se refiere a "niño/niña" según Agüero (1996:116) y Quesada (2007:213)

las gúilas quedarían embarazadas muy jóvenes en la escuela. El DRAE incluye esta definición, no así el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

Pachuco: Según Agüero (1996:237) y Quesada (2007:289) la palabra significa "persona de hábitos sociales y de habla no aceptados por el común de la población". Este término es registrado por el DRAE, no así por el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

dice que parezco un pachuco

Cuiteadera: De acuerdo con Agüero (1996:85) y Quesada (2007:155), la palabra se refiere a "la acción de defecar humano/animal". Este término no se encuentra registrado por el DRAE y ni por el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

me da dolor de panza y como cuiteadera

Piedra: Agüero (1996:257) y Quesada (2005:313) definen este término como un botón de la flor del frijol o como un tipo de metate. De acuerdo con el contexto la palabra precisa corresponde a "crack".

Los usos que describen el DRAE y el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006) no se refieren a la palabra "crack"

roban por piedra a la gente

Además se identificaron en los textos como parte de la jerga y de la comodidad de los hablantes al hablar, los siguientes acortamientos léxicos utilizados por cinco escolares:

- eso lo dice mi pa (papá)
- mi pa dice muchas cosas (papá)

- yo sí quiero voy a la pulpería (pulpería)
- yo creo que la directora tiene razón (directora)
- mi mamá me lo termina en la casa (mamá)

#### 4.2.2.2 Verbos

La mayoría de las imprecisiones identificadas en la categoría gramatical de verbo, se refieren al empleo de la expresión verbal "hacer cosas" en respectivamente veintidós contextos. En este caso es utilizada por los hablantes como un comodín, para expresar palabras o situaciones determinadas que estos no llegan a precisar de acuerdo con el contexto en uso, por ejemplo en la frase: podemos hacer cosas puede referirse a: proponer-crear-aprobar-presentar leyes, de acuerdo con la progresión temática del texto y en general del contexto

Los siguientes ejemplos tomados de los textos fundamentan lo anterior:

- la independencia hace felicidad
- hace sus cosas y no lo que lo manden
- no se hacen cosas feas en la calle y bueno la gente se porta bien ahí... sí ayudan a la gente mayor en las calles y no roban y hacen cosas buenas por los demás
- hacemos muchas cosas
- nadie nos obliga hacer cosas malas no queremos
- y podemos hacer nuestras cosas

- pueden hacer cosas sin miedo
- hacerse cosas que uno quiere
- había que pedir permiso para hacer las cosas de este país
- las maestras explican cosas en las aulas y diay que en Costa Rica las personas pueden hacer muchas cosas
- eh no nos quiere dejar hacer cosas
- hacer cosas y nadie me hace nada malo bueno hay ladrón
- es y hacen cosas feas
- a uno lo obligan a hacer las cosas impuestas aunque no nos gustan
- podemos hacer cosas para nosotros
- no éramos independientes más bien ahora sí y podemos hacer las cosas con independencia pero eso sí no se puede matar o tampoco se hacen cosas malas como los robos
- es hacer las cosas y que puedo tener como la comida
- me permiten hacer cosas y podemos ir a la plaza y también voy a la Mc por eso para mí es importante la independencia
- podemos hacer muchas cosas yo estudio y como y yo puedo tener muchos amigos puedo hablar y salgo a pasear
- me obligaría a hacer cosas que yo no quiero
- y por dicha porque no podríamos hacer ciertas cosas porque hay países que no se pueden hacer ciertas cosas y aquí sí podemos tener cosas
- para que no sigan haciendo cosas feas en la calle

Por otro lado, en el siguiente ejemplo aparece la palabra coloquial "mejenguear": *mejengueamos los domingos en la plaza*, la cual es propia de la jerga informal y se refiere a jugar al fútbol de manera informal y en atención a un mínimo de reglas, tal como lo señalan Agüero (1996:214) y Quesada (2005:266). Dicho término se registra en el DRAE pero no el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

Asimismo, dentro del habla coloquial del costarricense es común escuchar el término "bretear" como forma de la palabra "brete", en el siguiente caso se encuentra un ejemplo representativo: *las personas ya no pueden como así eh bretear y comprarse cosas*.

La palabra "bretear" es definida por Agüero (1996:39) y Quesada (2007:79) como "trabajar". Dicho término se registra en el DRAE pero no el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

Por otra parte, en el siguiente ejemplo a parte de la aparición del verbo genérico "hacer", el cual podría ser reemplazado por otros más precisos tales como: proponer, crear, presentar, entre otros; también se presenta con la construcción errónea del verbo "haber": *puede hacer leyes la independendencia hace que no aiga esclavitud*.

Por último se identificó el uso incorrecto del verbo "arreglar" de acuerdo con el contexto, pues su significado no concuerda con el contexto: *quiero ser veterinario arreglando a los animales*. En este caso es una forma verbal inapropiada de acuerdo con el contexto, el término adecuado sería: curar. El

*Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006), presenta el verbo “arreglar” combinado con sustantivos concernientes a asuntos, problemas, defectos, conflictos, máquinas, entre otros, pero no se refiere a animales.

#### 4.2.2.3 Adjetivos

Las imprecisiones encontradas en el uso de adjetivos son diversas. Primeramente se describirán los ejemplos que se relacionan con el uso excesivo de los adjetivos feo-bonito, malo-bueno, los cuales aparecen con regularidad como una forma de cualificar, en este caso se presentaron con una frecuencia de dieciocho veces.

Los escolares recurren a estos adjetivos genéricos y no producen otros que expresen características más específicas, que describan mejor lo valorado, pues se carece de un repertorio léxico mayor para indicar cualidades como por ejemplo: agradable, precioso, bello, desagradable, entre otras.

- eso es feo
- la esclavitud es fea
- es feo que nos mandaran
- que feo verdad
- sería feo
- que feo verdad
- es feo estar en la cárcel
- eso es feo
- imagínese sin libertad sería feo bien feo

- se gritan cosas feas
- también la personas hacen cosas feas entonces no sólo el gobierno por ejemplo o la naturaleza y todos somos responsables
- otras playas de otros lugares son feas
- gracias a la celebración de la independencia somos un país bonito
- es muy bonito
- así no dependemos de nadie de nadie con malas ideas
- eso puede ser malo
- dejó muchas huellas y cosas buenas
- eso es algo no bueno

Asimismo dentro del marco de las imprecisiones, se identificó el uso del siguiente patrón: donde no se puede elegir porque no hay paz y son países independientes, en el cual la forma "independiente" y su respectivo significado se emplea en forma incorrecta de acuerdo con el contexto en que se presenta, pues la palabra precisa correspondería a "dependientes", ya que el estudiante quiere explicar que la dependencia no permite elegir.

Por otro lado, los adjetivos se vislumbran como términos coloquiales. De acuerdo con los siguientes ejemplos aparece con una frecuencia de cinco veces el término "polo" en distintas construcciones, con el propósito de caracterizar los participantes de los textos producidos:

- que eso es polo
- son polos pero mi mamá dice que no
- comemos tamales con café huy que polo

En el siguiente texto, se identifica el adjetivo por función "pandereta" acompañado del término "polo":

mi abuela salió bailando vieras **polísimo** es **pandereta**

Quesada (2007:294-322) define dichos costarriqueñismos de la siguiente manera:

Polo: Despectivo, de mal gusto. Dicha acepción no se registra en el DRAE ni en el *Diccionario combinatorio del español* de Bosque (2006).

Pandereta: Despectivo, fanático religioso. Dicha acepción se registra en el DRAE, pero de acuerdo con los criterios de uso que hace referencia Bosque (2006) el término "pandereta" es identificado como sustantivo y puede presentarse combinado los grupos genéricos de adjetivos y sustantivos, pero no comparte el significado dado por el DRAE. El ejemplo que hemos analizado corresponde a un adjetivo por función.

Igualmente, se presentó el adjetivo "chiva" como una forma coloquial al igual que en los textos orales narrativos:

- es súper **chiva**
- **mas chiva** usarlo
- eso es **chiva**
- **charita** era muy **chiva**

También se presentó el término "maricón" como una palabra coloquial propia de la jerga informal: **que Andrés es maricón**. En este caso el ejemplo se presenta un adjetivo por función.

En términos generales, según los resultados obtenidos de la precisión léxica de los textos orales narrativos y explicativos, se pueden derivar las siguientes conclusiones:

- El uso de términos imprecisos con respecto a la categoría gramatical de los sustantivos, tales como: "cosa" "algo" "todo" y "lugar" sobresalieron tanto en los textos orales narrativos como explicativos.
- La palabra "cosa" y sus derivados se describe como el término de mayor imprecisión en cuanto a sustantivos, el cual dificultó la comprensión general de los textos orales, sobre todo en los textos orales narrativos.
- El verbo "hacer" fue utilizado frecuentemente por los escolares en diversos contextos, en este sentido, en la mayoría de los casos se presentó como "hacer cosas", lo que generó imprecisión en las ideas. Esta situación se presentó particularmente en los textos orales explicativos.
- En cuanto al uso de adjetivos, fue notable el uso excesivo de los adjetivos genéricos como bonito/feo y malo/bueno en diversos contextos, debido a la escasez de vocabulario principalmente las relacionadas con sustantivos y adjetivos, que permitiera precisar la idea o el concepto.

- Como creaciones léxicas sobresale el uso del término "pitufote" o "pitufote" para la palabra "pedo", "flatulencia" o "gas", el cual no es registrado por los diccionarios de costarriqueñismos y el DRAE.

- Por otro lado, el significado del término "chochear" definido por el Diccionario de la Lengua Española o por los diccionarios de regionalismos, no se ajusta al utilizado en el contexto.

-El término "chunche", el cual es cotidiano escuchar en el habla informal del costarricense, se presentó con frecuencia y provocó imprecisión en la comprensión de las ideas de los textos orales. Este fue utilizado como sustituto de sustantivos o como forma verbal. Con respecto a ello, López (2001) señala que en "el aprendizaje de la lengua es importante el "modelo de lengua", es decir la llamada "lengua ejemplar", por lo que la investigación en la norma lingüística es fundamental" (p.25).

Los estudios sobre la norma ofrecen la oportunidad para planificar los distintos aspectos de la educación lingüística desde una perspectiva racional, lejos de la actitud "purista" y "permissiva".

-Por otro lado, como parte de la cultura, los estudiantes proporcionaron en sus producciones orales diversos términos coloquiales, los cuales no se consideraron como imprecisiones, pues forman parte de la identidad cultural de los escolares.

- La mayoría de los costarriqueñismos se encuentran incorporados en el DRAE, pero otras palabras no se encuentran o el significado que plantea, no es

ajustable al contexto. De ahí la importancia de la escuela como orientadora en el trabajo del léxico de los escolares.

- Con el propósito de incrementar la precisión léxica, los docentes tienen un papel transcendental en la implementación de estrategias didácticas que fomenten la precisión léxica en diversas situaciones lingüísticas. De acuerdo con Alegría (1993) se deben incorporar estrategias para trabajar el vocabulario con precisión y exactitud, entre ellas se consideran el análisis de la palabra en su contexto, la polisemia, homonimia, sinonimia, antonimia, lenguaje figurado, entre otras. Además que se involucre el desarrollo de las categorías gramaticales no como contenido, sino más bien como elementos que permitan al estudiante expresarse en su lengua materna en forma precisa y concisa.

-Es importante resaltar que la madurez sintáctica de los niños influye notablemente en la construcción del discurso. Esta se adquiere a través de la cotidianidad, sin embargo, las experiencias que el niño enfrenta, permiten estimular el desarrollo de la misma. Al respecto, Báez (2007:25) afirma que la contribución hacia esta madurez no se trata de secuenciar contenidos, tales como clases de palabras, marcas de coordinación, puntuación, entre otros, más bien su comportamiento deber ser continuo en relación con las actividades de creación de textos orales y escritos.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se exponen las conclusiones generales y recomendaciones sobre los diversos aspectos estudiados en las etapas de esta investigación.

#### 5.1 Conclusiones generales

La investigación bibliográfica, así como la sistematización de los resultados plasmados en este estudio, permiten concretar que el aprendizaje lingüístico de los escolares debe planificarse a corto y largo plazo en correspondencia con su desarrollo integral, pues como afirma Mendoza (2004), "es importante visualizar que la adquisición y el aprendizaje lingüístico, es decir, la formación de la competencia comunicativa, tiene un carácter progresivo y acumulativo" (p. 47).

En este sentido, la importancia de establecer los grados transitorios e intermedios en la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa permiten valorar progresivamente no sólo el componente léxico, el cual fue descrito en esta investigación, sino también los otros componentes que intervienen en el acto comunicativo.

Por su parte, la escuela cumple un papel estratégico para ampliar la competencia comunicativa de los escolares, de ahí la función que tiene cada institución escolar en determinar las habilidades y conocimientos de la lengua oral dentro de programa sistemático y graduado, y establecer criterios de evaluación que permitan al estudiante dominar la competencia discursiva.

En cuanto a la competencia léxica es importante concebir el vocabulario como "la materia prima" necesaria para que los escolares construyan y profundicen sus producciones tanto orales como escritas, dando respuesta a una diversidad de contextos comunicativos. De ahí la imperiosa necesidad de reformular las estrategias pedagógicas que se implementan en el trabajo del léxico, así como la didáctica del texto en la educación primaria. Por ello, los docentes que atienden la población escolar deben examinar sus propias prácticas pedagógicas, específicamente las relacionadas con el ámbito del lenguaje, ya que estas se retroalimentan más desde un enfoque gramatical tradicional, que no permite al estudiante apropiarse de los contenidos lingüísticos y no lingüísticos para explorar en forma creativa diversas situaciones comunicativas.

Con respecto a la diversidad léxica valorada en este estudio no se encuentra un patrón que permita determinar la evolución del vocabulario según el grado escolar que cursa el estudiante. En este sentido, el grado escolar no fue un factor pertinente en esta investigación, para determinar el crecimiento del léxico, pues los resultados de los niños no distan unos de otros, según el nivel educativo que cursan. Igualmente, en la mayoría de los casos los estudiantes obtuvieron rendimientos similares en los dos tipos de texto descritos en este estudio. Tal como se señala en las páginas 106 y 117 del presente trabajo.

Por lo tanto, el comportamiento de la diversidad léxica de los participantes de esta investigación, permite cuestionar el papel que cumple el sistema educativo costarricense, con el propósito de acrecentar el vocabulario de los

escolares, pues al parecer los estímulos y las experiencias ofrecidas por el contexto extraescolar son los que posibilitan el enriquecimiento del vocabulario, lo cual se reflejó en los índices de diversidad léxica alcanzados por niños de primer grado, muy similares a los logrados por estudiantes de quinto y sexto grado.

En cuanto a las categorías de palabras (sustantivos, verbos y adjetivos) que fueron analizadas en esta investigación, tal como se grafica en la página 136 de este estudio, se encontró que los adjetivos son los menos producidos, lo cual implica una ineludible transformación de la mediación pedagógica en el aprendizaje de la lengua en la escuela, dejando de lado el enfoque gramatical tradicional, y, por el contrario, optar por otro más productivo y adecuado, que permita al escolar el uso del adjetivo en situaciones comunicativas funcionales, lo que no sólo mejorará la variedad del léxico sino también una producción de enunciados más concretos y precisos.

Con respecto a la precisión léxica, las palabras "cosa", "chunche", "hacer cosas", "feo/bonito" y "malo/bueno" son claros ejemplos de imprecisión léxica encontrada en los textos orales narrativos y explicativos producidos por los sujetos de este estudio. Dicha debilidad puede fortalecerse con la adquisición de nuevo vocabulario, para luego ser contextualizado en textos orales de diversas temáticas.

Asimismo, la mayoría de los costarriqueñismos identificados por los estudiantes, como se demuestra en las páginas 144 y 145, 147 y 148, 152 a la 155, 160 a la 162, 165, 167 y 168 de esta investigación, se encuentran

incorporados en el Diccionario de la Lengua Española (DRAE), sin embargo algunas palabras no aparecen o el significado que se plantea no es adecuado al contexto. De ahí la importancia de la escuela como guía y facilitadora en el trabajo del léxico de los escolares.

## 5.2 Recomendaciones

*En cuanto a la formación de los docentes en las universidades del país:*

En cuanto a la necesidad de un cambio paradigmático en la didáctica de la adquisición del discurso oral en la escuela primaria costarricense, las universidades tienen un papel transcendental en la innovación de sus planes de estudio para los formadores, en el sentido de que deberían enfocarse más en competencias que en contenidos, con el propósito de interrelacionar más la práctica y la teoría. Esto implica reorientar la forma tradicional sobre el cómo se concibe el aprendizaje oral y su respectiva evaluación en la escuela; en este orden de cosas, es conveniente la revisión y reestructuración de los cursos relacionados con la didáctica de la lengua que ofrecen las universidades en sus programaciones curriculares.

No es posible que la adquisición y el desarrollo del discurso oral se sustente de improvisaciones, supuestos e inclusive se margine en comparación con la importancia del aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, se deben desplazar criterios únicos que han direccionado la adquisición y evaluación de la expresión oral, tales como la corrección de palabras por una deficiente pronunciación y la implementación inadecuada del plano morfológico.

Es necesario fortalecer la adquisición de la lengua oral considerando otros componentes, como el plano sintáctico, semántico y organizacional discursivo, con el objetivo de desarrollar producciones de textos orales coherentes y con la presencia de vocabulario diverso y preciso, además de ser vinculantes con todas áreas del curriculum escolar, y no únicamente en la asignatura de español.

*Con respecto al Ministerio de Educación Pública de nuestro país:*

En los programas de estudio el Ministerio de Educación Pública promueve, dentro de sus lineamientos, objetivos, contenidos y situaciones de aprendizaje, la adquisición y desarrollo de la lengua oral; sin embargo, es necesario reforzar este planteamiento con una sistematización de logros mínimos por grado escolar con respecto a la oralidad, esto con el propósito de establecer la evolución y el crecimiento de los escolares en esta habilidad lingüística.

Esta sistematización debe determinar las habilidades y conocimientos de la lengua oral dentro de un programa graduado, y establecer criterios de evaluación que permitan evidenciar en el estudiante el dominio de la competencia discursiva, lo cual tendría injerencia en el establecimiento de un perfil de salida en cuanto a esta habilidad comunicativa.

*En cuanto a los docentes*

A partir de esta investigación se sugiere a los docentes establecer el aprendizaje de la lengua oral dentro de un programa gradual de habilidades y conocimientos lingüísticos y no lingüísticos por nivel escolar. Los siguientes

lineamientos metodológicos podrían facilitar dicha sistematización para gestar el proceso de adquisición y desarrollo del código oral:

- En primer y segundo grado se sugiere trabajar el vocabulario a partir de las mismas temáticas que se desarrollan en clase y contextualizarlo en géneros discursivos tales como: cuentos, fábulas, descripciones, rimas, entre otros, con el propósito de trabajar la diversidad y precisión del vocabulario en la construcción de tipologías textuales y proyectar esta competencia en la adquisición del plano semántico, fónico, sintáctico y morfológico y pragmático.

Todo ello adecuadamente dosificado.

-En tercer grado se recomienda continuar con el trabajo sugerido para primer y segundo grado y extenderlo con el desarrollo de la lectura oral de diferentes tipos de texto, considerando aspectos como las pautas, la entonación, el ritmo, entre otros.

Además a partir de esa lectura oral, ya sea de noticias, historias y otros textos, se podrá fomentar en los estudiantes la reconstrucción y producción de producciones orales.

Se sugiere impulsar la discusión, criticidad y defensa de ideas sobre una temática, así como realizar investigaciones y exponer resultados, esto con el propósito de fomentar la argumentación en la población escolar. En este sentido, la secuencia didáctica como una alternativa en la adquisición y desarrollo de las competencias orales de los escolares permite establecer pautas claras acerca de la construcción del discurso, ya que es una estrategia que permite establecer primeramente una planificación de lo que se aprenderá

y cómo se hará, así como las herramientas y conocimientos necesarios para producir el discurso, y por último un espacio de evaluación y autorreflexión, que permite determinar los logros obtenidos en el proceso de aprendizaje.

- En cuarto grado: Se recomienda articular el trabajo realizado en el primer ciclo y ampliarlo con espacios que permitan al estudiante analizar su propia expresión oral. En este caso, se puede hacer uso de recursos audiovisuales como la grabadora, las cámaras de video y listas de cotejo, en el caso de esta última, los parámetros que se incluyan deberán ser modelados, ejercitados y discutidos de antemano en clase.

-En quinto y sexto se sugiere articular el trabajo valorativo de la expresión oral forjado en el primer ciclo y el cuarto grado, para retroalimentarlo y afinarlo aún más con respecto al nivel organizacional y discursivo, con el objetivo de que los estudiantes mejoren en la coherencia y cohesión de sus ideas. Para ello, se deben habilitar espacios en donde los niños participen de exposiciones, foros, debates y mesas redondas, lo que a su vez generará en los escolares el desarrollo de la comprensión, el razonamiento y la interpretación.

En general, la valoración de la expresión oral debe visualizarse como un proceso más que un producto; por lo tanto, la sistematización de habilidades y conocimientos por nivel escolar es transcendental para establecer una adecuada articulación entre habilidades y conocimientos en relación con la adquisición del código oral en la escuela costarricense.

- *En relación con el entorno familiar e inmediato de los escolares:*

La escuela tiene la responsabilidad de planificar situaciones de aprendizaje que involucren un crecimiento de las competencias orales, ya que muchas veces el entorno social o familiar no genera las posibilidades para practicarlas. Sin embargo, el trabajo que genere el educador en el cumplimiento de esta tarea, puede robustecerse cuando el entorno familiar e inmediato promueve situaciones efectivas para que los niños se expresen correctamente. De ahí la necesidad de que el hogar como el ambiente en general, se conciban como espacios que promuevan la variedad y el uso adecuado del vocabulario, con el propósito de plasmarlo en actividades de conversación, discusión, crítica y diálogo sobre temas de interés para todos los miembros de la familia, fomentando a la vez el respeto por las opiniones e ideas de los otros.

Es importante que el hogar estimule en los hijos el uso del diccionario, la consulta de textos escritos y los recursos tecnológicos como el internet, los cuales son herramientas que permiten al estudiante investigar, explorar, describir, explicar y argumentar sobre su propio entorno.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Agüero Chaves, A. (1996). *Diccionario de costarriqueñismos*. Tomo II, cuarta parte. San José: Asamblea Legislativa.
- Aguilar García, M. (1983). *Técnicas de la comunicación oral*. San José: EUNED.
- Aguilar García, M. (2002). *Cómo aprender a hablar en público*. San José: EUNED.
- Alegría de la Colina, M. (1993). *Variedad y precisión del léxico*. México: Editorial Trillas.
- Barrantes Echavarría, R. (2000). *Investigación: un camino al conocimiento*. San José: EUNED
- Barboza Brenes, G. et al. (2008). *La expresión escrita en la escuela primaria*. (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica.
- Báez Pinal, E. (2007). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México: Sociedad y Cultura.
- Barros García, P. et al. (2009). *La didáctica del español actual: tendencias y usos*. Granada: Arts Gràfiques.S.L.
- Bogoya Maldonado, D. et al. (2005). *Informe segundo Informe Regional y Comparativo (SERCE)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Bogotá. Disponible en: <http://portal.unesco.org>
- Bosque Muñoz, I. (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español*. Madrid: Ediciones S.M.
- Bratosevich, N. (1985). *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

- Cassany i comas, D. *et al.* (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Carratalá Moreno, F. (2006). Precisión y variedad léxica. *Revista TIMOTEL*, 10(2), 1-5.
- Coloma Tirapegui, C. *et al.* (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *Revista Lingüística Teórica y Aplicada*, 45, 33-44.
- Estévez, H. *et al.* (2003). La práctica curricular de un modelo basado en competencias. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-30.
- Hernández Hidalgo, M. (2006). *Las definiciones infantiles de lexemas nominales. Estudio de las estrategias utilizadas por niños costarricenses para definir.* (Tesis de posgrado). Universidad de Costa Rica.
- Hernández Sampieri, R. *et al.* (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto de Investigaciones Lingüísticas. (2009) *Programa ELEXHICÓS (en línea)*. San José: Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://inil.ucr.ac.cr/lexicografia.php> (actualizado al 9 de agosto del 2009.)
- Lomas, C. (1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* (Volumen I). Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999b). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* (Volumen II). Barcelona: Paidós.
- López Morales, H. (2001). *La enseñanza del español como lengua materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Lugarini, E. (1996). Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". *Signos*, 25(14), 30-51.
- Martín Vegas, R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y Literatura*. Madrid: Síntesis.

- Martínez del Río, G. *et al.* (2002). *Del texto y sus contextos*. México: Edere.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson.
- Mello, J. (1993). *La oralidad*. Temas Básicos, Boletín°2. Cuba: Ciencias Pedagógicas.
- Ministerio de Educación Pública (2004). *Programa de Estudio de Español*. San José: Departamento de publicaciones, Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (1994). *Política Educativa Siglo XXI*. San José: Departamento de publicaciones, Ministerio de Educación Pública.
- Monzón García, A. (1993). *Introducción al proceso de investigación científica: Aplicado a las Ciencias Sociales*. Ciencias de la Salud y Ciencias Naturales. Guatemala: TUCUR.
- Moreno Fernández, M. (2004). *El diccionario en el aula: el léxico de especialidad en la educación primaria*. España: Universidad de Jaén.
- 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), 187-203.
- Murillo Rojas, M. (2001). En torno al nombre adjetivo en el discurso oral de los niños costarricenses: lineamientos para su enseñanza. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1 (2), 3.
- Murillo Rojas, M. (2003). *Estudio sobre el lenguaje de los escolares costarricenses: El léxico básico y la ortografía y sus características*. (Tesis doctoral), Universidad de Extremadura, España.
- Murillo Rojas, M.(2008a). La educación lingüística en la educación primaria costarricense. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 23(2), 69-91.
- Murillo Rojas, M. (2008b). La enseñanza de la lengua española en la

educación primaria costarricense. Aportes de la investigación lingüística y educativa. *Revista Internacional de Lingüística Ibeoramericana*, 9(1), 31-35.

Murillo Rojas, M. (2008c). Acercamientos teóricos para definir la calidad de la enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-22.

Murillo Rojas, M. (2009). La habilidad de escuchar. Una tarea pendiente en la educación costarricense. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 23 (2), 95-131.

Murillo Rojas, M. (sin publicar). *Propuesta de vocabulario para trabajar en I y II ciclos de la Educación General Básica. La palabra como objeto de enseñanza y aprendizaje*. Informe final de investigación de la Universidad de Costa Rica.

Murillo Rojas, M. (en prensa 1). *Test de vocabulario para preescolares costarricenses de 3 a 6 años, TEVOPREESC*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica: Serie ELEXHICÓS.

Murillo Rojas, M. y Carmiol Barboza, M. (2008). La enseñanza de la Lengua Española y la formación docente en la educación primaria costarricense. En *Estado de la Educación Costarricense* (pp. 189-207). San José.

Murillo Rojas, M y Sánchez Corrales, V. (2002). Crecimiento del léxico básico de los escolares costarricenses: código oral. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 24(2), 97-108.

Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V. (2004). Diaintegración, contrastividad y vocabulario de los escolares costarricenses. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 28(2), 133-146.

Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V. (2005). Elementos diaintegrativos del léxico básico escolar costarricense. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*,. 29 (edición especial), 165-177.

Nippold, M. (1998). *Later language Development*. Texas: Pro-ed. An International Publisher.

Palou, J. et al. (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Graó.

- Paniagua Villaruel, M. (2005). Analizadores y propuestas para una Educación por competencias como educación para la diversidad. *Revista Educar*, Edición Octubre- Diciembre (35), 19-24.
- Payne, T. (2000). *Describing morphosyntax*. Cambridge: University Press.
- Pérez Zorilla, M. (2003). *La evaluación de la expresión oral de la Educación Primaria* Ministerio de Educación y Ciencia de España. Informe de investigación. Instituto de Evaluación. Recuperado de <http://www.institutodeevaluacion.es> (2007, 30 de octubre).
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para el educador del siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Prado Aragonés, J. et al. (2008). *Léxico disponible de Huelva. Nivel 6° de la Educación Primaria*. Huelva : Universidad de Huelva.
- Quesada Pacheco, M. (2007). *Nuevo diccionario de costarriqueñismos*. Cartago: Tecnológica de Costa Rica.
- Reyzábal Rodríguez, V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Rodríguez, E et al. (2005). *Propuesta para el mejoramiento de la expresión oral de escuelas rurales de los circuitos 02 y 04 de Liberia*. (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica.
- Rojas Porras, M. (2002). *Léxico básico escolar costarricense*. Informe de investigación. Universidad de Costa Rica.
- Rojas Porras, M. (2005). Una responsabilidad escolar olvidada: el desarrollo del componente léxico. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica* 29(1), 31- 44.
- Rojas Porras, M. (2006a). El léxico meta para la escuela costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-26.

Rojas Porras, M. (2006b). *Léxico meta para la escuela costarricense: esbozo de una propuesta metodológica para el desarrollo de la madurez léxica.* (Tesis de posgrado). Universidad de Costa Rica.

Rojas Porras, M. (2006c). Esbozo de lineamientos conceptuales para la enseñanza y aprendizaje del léxico. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 30(2), 09-29.

Rojas Porras, M. et al. (2008). *Palabras juguetonas. Dinámicas con léxico escolar gradual.* Costa Rica: SIEDIN-UCR.

Rojas Porras, M. y Leoni de León, A. (2005). Comportamiento semántico y sintáctico de los adjetivos de un léxico meta para sexto año de la Educación General Básica. *Kañina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 29 (Edición Especial), 123-142.

Sánchez Avendaño, C. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión de la lingüística del texto. *Revista de Filología y Lingüística*, XXXI (1), 267-295.

Sánchez Corrales, V. et al. (1996). *Español 8. Serie Hacia el Siglo XXI.* Convenio Ministerio de Educación Pública y Universidad de Costa Rica. San José: Universidad de Costa Rica.

Segura Martínez, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-25.

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 7(2), 1-31.

Tobón Tobón, S. (2004-2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: ECOE.

Van Dijk, Teun A. (2003). *El discurso como estructura y proceso.* Barcelona: Gidesa.

Vilá i Santasusana, M. et al. (2005). *El discurso oral formal.* Barcelona: Graó.

**Anexos**



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN

Instituto de Investigación de  
Educación (INIE)

**COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO**

Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

**FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Autorización de padres de familia

Título de la investigación: La competencia en la expresión oral de niños  
escolares en Costa Rica. El componente léxico

**Código de proyecto: 188**

Nombre del investigador principal: Jéssica Araya Ramírez

Nombre del niño o niña participante que autoriza el padre de familia:

Nombre del padre de familia:

**A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:**

Actualmente la profesora Jéssica Araya Ramírez de la Universidad de Costa Rica, está desarrollando un estudio que tiene como meta conocer cómo los niños y niñas escolares se expresan oralmente.

Con el propósito de cumplir lo anterior, la profesora deberá recolectar información de la expresión oral de niños de 1° a 6° y para ello con autorización de la Máster Carmen Ledezma Ramírez, directora de la Escuela Franklin Delano Roosevelt, se eligieron algunos estudiantes del centro educativo y su hijo ha sido seleccionado para que participe en dicho estudio.

Por tal motivo, solicitamos su autorización para que el escolar participe en la investigación, ya que su aporte será fundamental para profundizar sobre cómo los estudiantes transmiten oralmente las ideas relacionadas acerca un tema.

**B. ¿QUÉ SE HARÁ?:**

Primeramente la investigadora les explicará a los niños el propósito de la investigación, luego les propondrá que expresen oralmente sus ideas u opiniones después de observar una lámina sobre la independencia de nuestro

país y la proyección de la película "Cachorros en el espacio". Esta información será grabada en cinta de audio y después se desechará una vez concluida la investigación.

Para su conocimiento, la recolección de la información se realizará en la escuela durante una hora aproximadamente y dentro del horario de clases. Lo anterior se hará de manera coordinada con la maestra del niño.

De esta manera los estudiantes no saldrán de la institución, ni tampoco deberán quedarse después del horario normal de clases.

**C. RIESGOS:** La participación de este estudio no implica ningún riesgo para los niños.

**D. BENEFICIOS:**

Como resultado de la participación del niño o la niña en este estudio, se beneficiará el sistema educativo costarricense, ya que los docentes tendrán información actualizada para orientar el aprendizaje de la expresión oral en la escuela.

**E.** Es importante que si tiene dudas, las evacúe con la investigadora Jéssica Araya Ramírez, para que conteste satisfactoriamente todas sus preguntas.

Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a la investigadora Jéssica Araya Ramírez al teléfono 2511 5384 en el horario de lunes a viernes de 1:00 a 4:00 pm. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS –Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

**F.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

**G.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negar la participación de su hijo (a) o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.

**H.** La participación en este estudio es confidencial. Los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

**I.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

**CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de aclarar dudas si es que las tengo y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo para que mi hijo participe como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del padre de familia  
fecha

---

Nombre, cédula y firma del testigo (maestra)  
fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento  
fecha

---

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO  
CIENTÍFICO (CEC) NO. 149 REALIZADA EL 4 DE JUNIO DE 2008.

CELM-Form.Consent-Form 06-08

Miércoles 1° de setiembre del 2009

Señores (as)  
Comité Ético Científico  
Vicerrectoría de Investigación  
Universidad de Costa Rica

Les remito la carta verbal que contiene la explicación sobre los propósitos de la investigación titulada: Las competencias de la expresión oral de los escolares costarricenses, la cual va dirigida a los niños menores de 12 años que participarán como sujetos de este estudio.

Carta verbal dirigida a los niños menores de 12 años que participarán como sujetos de la investigación titulada: La competencia en la expresión oral de los niños escolares en Costa Rica. El componente léxico

**La investigadora dirigirá la siguiente explicación oral a los niños participantes del presente estudio:**

Hola, mi nombre es Jéssica Araya Ramírez y soy profesora de la Universidad de Costa Rica.

Me interesa conocer cómo los niños de este país aprenden y por eso estoy realizando una investigación en esta escuela sobre la manera en que los niños expresan sus ideas y opiniones de cosas que ven o escuchan.

Me gustaría que me ayudes en esta investigación, pues es un estudio importante para la Universidad y para orientar a las maestras sobre cómo puedes aprender a comunicarte mejor con los demás.

Este trabajo del que te hablo, va a necesitar primero que me cuentes con tus propias palabras lo que sucederá en la película: Cachorros en el espacio, la cual se proyectará en la biblioteca de tu escuela.

Luego que me expliques igualmente con tus propias palabras: por qué es importante celebrar todos los años la independencia de Costa Rica.

También es importante, para que pueda acordarme de todo lo que dijiste y después escribirlo, grabarte en una cinta de audio digital. Te garantizo que esa información será borrada, luego de realizar la transcripción de lo que me contaste.

Espero contar con tu valiosa colaboración.

Atentamente,

Prof. Jéssica Araya Ramírez