

# LA REPRESENTACIÓN DEL LENGUAJE Y SU ENSEÑANZA EN PREESCOLAR

## *Un análisis lexicográfico con directoras escolares*

ALVA FAVIOLA FLORES CISNEROS / ANA MARÍA ACOSTA PECH

### **Resumen:**

El objetivo de este trabajo es identificar si existe una “base común” sobre las representaciones sociales (RS) que tienen directoras de preescolar sobre la concepción del lenguaje (en general y en específico el oral y escrito) y su enseñanza, así como identificar los elementos nucleares y periféricos de las RS para saber cómo se encuentra organizado el conocimiento acerca de estos objetos de representación. Participaron 50 directoras de preescolar de la ciudad y de dos municipios del estado de Durango, México. El instrumento utilizado fue un cuestionario de asociación libre y las respuestas se analizaron, lexicográficamente, mediante el programa Iramuteq. En el artículo se prioriza la descripción del proceso de análisis de los datos. Los resultados indican, en términos generales, que en las directoras participantes prevalece una concepción tradicional de la lengua oral y su enseñanza.

### **Abstract:**

The purpose of this study is to identify whether there is a “common ground” about the social representations (SR) that preschool principals have about the conception of language (in general and specifically oral and written) and language teaching, as well as to identify the core and peripheral elements of SR to understand how knowledge about these objects of representation is organized. Fifty female preschool principals from the city and two municipalities in the state of Durango, Mexico, took part in this study. The tool used was a free association questionnaire, and the answers were analyzed lexicographically using the Iramuteq software. This article focuses on describing the data analysis process. The results show, in general terms, that the participating principals have a traditional view of oral language and the way to teach it.

**Palabras clave:** representaciones sociales; directores; educación preescolar; lenguaje.

**Keywords:** social representations; principals; preschool education; language.

---

Alva Faviola Flores Cisneros: estudiante de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Durango, Dgo., México. CE: alvaflores2@outlook.com / <https://orcid.org/0009-0009-4494-0436>

Ana María Acosta Pech: investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango. Durango, Dgo., México. CE: amacosta@upd.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-5744-5145>

## Introducción

La enseñanza del lenguaje oral y escrito en la educación elemental ha sido un tema de controversia tanto a nivel teórico como en los centros educativos. Desde hace tiempo, ambos lenguajes se han tomado como contenidos (ahora como prácticas) prioritarios de los programas de estudio y, por lo tanto, de la actividad del aula; aun así, frecuentemente, se discute su importancia, su interrelación y su jerarquía frente a otros conocimientos y/o capacidades.

Desde la política educativa actual, el lenguaje oral y el escrito se perciben como un derecho que permite acceder a otros derechos ya que, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública: “en la medida en que las niñas y niños puedan apropiarse de su lengua y a tomar la palabra en el aula, la escuela, en su comunidad y más allá de ésta, manifiestan un rasgo esencial de una ciudadanía activa” (SEP, 2022). Es decir, el aprendizaje de la lengua se concibe no solo como medio para comunicarse e interpretar la realidad, sino como herramienta para incidir y transformarla y ejercer el derecho a una vida digna.

Por otro lado, desde los diferentes textos que llegan a los espacios del profesorado, se concibe al lenguaje como una (meta) habilidad que las y los niños<sup>1</sup> desarrollan durante su vida, pero especialmente en la edad que cursan la educación inicial y preescolar, debido a su necesidad de comunicación y de interacción con otros seres humanos; en esos documentos se insiste en que el lenguaje es una capacidad fundamental para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje presente y futuro de la niñez (Borzone y Rosemberg, 2008; Cabrejo Parra, 2020).

Ver al lenguaje como una habilidad o capacidad remarca un enfoque instrumentalista del mismo y hasta cierto punto hace comprensible lo que los maestros deben trabajar y lograr en las aulas de los centros escolares. El lenguaje es básicamente un fenómeno semiótico que, percibido como capacidad del ser humano, posibilita la producción de sentido, pero también es un acto ideológico y cultural en tanto genera y es parte, a la vez, de la interacción social e ideológica en un contexto o situación determinada (Halliday, 2001).

En este contexto, la enseñanza del lenguaje en los espacios escolarizados tiene grandes expectativas y enormes desafíos especialmente para los docentes de los primeros niveles de escolarización, así como para sus líderes pedagógicos, pues los saberes compartidos en la escuela están influidos

en gran medida por las concepciones de sus directivos, que ahora como líderes pedagógicos (en su mayoría ya se han desempeñado como docentes) pretenden tener mayor efecto en el aprendizaje del alumnado, orientando las decisiones que los docentes toman en la relación pedagógica y en el proceso didáctico directamente en las aulas.

Desde hace algunos años (a partir del Plan de estudio 2004 para educación básica) en los centros escolares el cambio de perspectiva de la enseñanza tradicional de la lengua con una orientación más sociocultural ha supuesto grandes retos, primero interpretativos y luego prácticos; finalmente, el filtro para su entendimiento pasa por la figura del director escolar, que en un intento porque sus docentes los concreten, impregnan su propio saber respecto de la relevancia y la *buena enseñanza*, en este caso, de la lengua y el lenguaje:

El director, junto con la comunidad escolar, es responsable de hacer que la escuela sea un espacio para el aprendizaje, un lugar donde se garantice el derecho a la educación. Para lograrlo, la gestión directiva debe centrarse en los procesos de aprendizaje y la ejecución de los aspectos que permiten conseguirlo (SEP, 2022:31).

De esta manera, al directivo escolar se le ha llegado a considerar como parte central del cambio educativo, cuya influencia se sitúa, no a nivel micro de la sala de clase ni en el macro de las estructuras del sistema, sino en ese nivel meso o intermedio (Domingo Segovia, 2019). De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, su labor es adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean desde afuera, comprendiendo la cultura de la escuela y promoviendo el cambio (OEI, 2017).

La tarea y la posición de los directivos escolares son complejas. De ahí que sea importante indagar sobre aquellos elementos que fundamentan la práctica y las percepciones-interpretaciones de estos actores escolares. Cuevas Cajiga (2015) sostiene, por ejemplo, que tales prácticas e interpretaciones no son lineales o simples; su rol, el contexto o su experiencia, entre otros elementos, influyen de modo determinante:

Un directivo se encuentra condicionado por cuestiones sociales, culturales, pedagógicas, formativas y administrativas, las cuales inciden en su concepción

de la educación y del sistema educativo. En relación con estos aspectos el directivo valora las interacciones, políticas o reformas que le dictan sus superiores y establece dispositivos de acción en la escuela que son coherentes con sus representaciones, creencias, ideas e imaginarios (Cuevas Cajiga, 2015:70).

La práctica educativa de los directivos escolares, al igual que la de otros importantes actores educativos, como los docentes, condicionada por diversos elementos y sobre todo por su experiencia, tiene detrás o está “sostenida” por todo un conjunto de teorías implícitas, compuestas de creencias, valores y sentidos que la guían y justifican. De ahí que nos preguntemos: ¿cuáles son las creencias que los directivos tienen con respecto a una práctica, contenido o habilidad por lograr, en este caso el del lenguaje ya sea oral o escrito?, ¿qué significa la enseñanza del lenguaje oral y escrito para ellos?, ¿cómo “descifran”, en el sentido de traducir o entender, los cambios curriculares en materia de enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna, que se han promovido en los últimos años para toda educación básica y que se pretende se concreten en las aulas? Estas preguntas iniciales son las que dieron origen a una investigación de cuyo informe final elaboramos este artículo como detallamos más adelante.

### **La problemática en el campo de la enseñanza del lenguaje oral en preescolar**

En los diversos planes y programas de estudios de educación preescolar el lenguaje se considera una prioridad, una herramienta del pensamiento (SEP, 2017) y no únicamente de comunicación. Desde las teorías actuales, particularmente el lenguaje oral, se percibe como una capacidad que los niños requieren desarrollar cada vez mejor en los espacios escolares, ya que puede ser causa de diversas problemáticas, entre ellas la más importante, que tiene que ver con la desigualdad social en el sentido de que durante la primera infancia “La relación temprana con el lenguaje oral permanece y será fuente de múltiples posibilidades durante toda la vida” (Cabrejo Parra, 2020:5).

Existen diversas investigaciones en el ámbito internacional (por ejemplo, Rodríguez Martín, 2017; Santamarina Sancho, 2016; Peluso Condé, 2018) que han encontrado que desde la enseñanza se pueden estar limitando las oportunidades, de las que habla Cabrejo Parra (2020), que tienen y tendrán los estudiantes; se insiste, por ejemplo, en que en una gran cantidad de

instituciones del nivel de preescolar se le ha dado prioridad a la enseñanza de la alfabetización de una manera tradicional (centrada en la *enseñanza formal y abstracta* de la lengua y de su *buen uso*) antes que al desarrollo de la *lengua en uso*, así como en la enseñanza del lenguaje como práctica discursiva, comunicativa y social, teniendo en cuenta las situaciones concretas en que se desarrollan (Borzone y Rosenberg, 2008).

De esta manera, los docentes pueden estar viendo al lenguaje como una acción cuyo significado depende solo de las relaciones entre los elementos lingüísticos (palabras y frases) y no de los interlocutores implicados en la comunicación y de sus circunstancias espacio-temporales, así como de otros tipos de relaciones (Borzone y Rosenberg, 2008); es decir, como prácticas sociales de lenguaje y, por ello, profundamente situadas e incluso como fuente de identidad y poder, tal como lo sostienen los nuevos estudios de literacidad (Hernández Zamora, 2019).

Por otra parte, y para complejizar más la situación, hemos observado que las prácticas y los discursos de las escuelas de preescolar están impregnados de la urgencia por alfabetizar,<sup>2</sup> muchas veces bajo demanda de los padres de familia, dejando en un segundo término como parte de la enseñanza a la escucha y a la conversación, como si estas prácticas no fueran el camino para lograrla (Borzone, Rosenberg, Diuk, Silvestri *et al.*, 2004).

Jiménez Robles (2013) detectó que las clases de preescolar se estaban “primarizando”, lo que implicaba una urgencia por ser competitivos frente a otros centros escolares, sin importar que en esta carrera se quedarán fuera muchos niños o que fueron considerados poco aptos en términos de la escuela.

La problemática expuesta es, para algunos investigadores, considerada una paradoja ya que el currículo escolar plantea como prioridad el aprendizaje del lenguaje, pero ha sido un aspecto descuidado en la educación infantil, dando prioridad solamente al aprendizaje de la escritura y dejando de lado la oralidad, que es considerada como si se desarrollara de manera natural. Sobre esta situación nos parece que es posible que continúe sucediendo:

[...] un evidente dominio de la escritura en la compleja sociedad contemporánea, y esta hegemonía reduce notablemente el espacio otorgado a prácticas ligadas a la oralidad y, podría decirse, logra invisibilizar el valor de la palabra oral en la construcción de la cultura, en las relaciones sociales y en la percepción de la realidad (Gutiérrez Ríos, 2012:230).

Coincidimos con Borzone y Rosemberg (2008) y Borzone *et al.* (2004) en el sentido de que el problema no es discutir si en el nivel preescolar se debería o no alfabetizar o si se debería atender el desarrollo de la oralidad en la escuela como camino para la alfabetización, sino comprender que muchos niños ya ingresan al proceso alfabetizador antes de recibir cualquier instrucción formal en la escuela y que dichos conocimientos y habilidades se desvaloran o no se toman en cuenta, aunque hay quienes han tenido escasa experiencia con las prácticas letradas u orales en sus medios familiares o comunitarias, razón por la cual no tienen significado o sentido alguno para ellos. Por lo tanto, es imprescindible que en las escuelas preescolares se instrumenten “propuestas pedagógicas” acordes con diferentes factores que involucren y articulen acciones de la familia, comunidad, la escuela y los diversos servicios públicos en la atención integral de la infancia.

Las propuestas que los maestros o agentes educativos de este nivel podrían implementar, y ahora más en el contexto de la autonomía profesional y de centro (SEP, 2022), son diversas; sin embargo, insistimos en que la visión y el liderazgo de los directivos es un factor central y de gran importancia a la hora de concretar las iniciativas y proyectos. Especialmente de aquellos que tienen el poder de decisión y ostentan el liderazgo para orientar los procesos de enseñanza y los aprendizajes que deben ser obtenidos por los educandos, en este caso, en el ámbito de la lengua materna.

Hasta aquí hemos querido enfatizar en dos temas importantes: los supervisores escolares y el dominio del lenguaje en preescolar que comprenden tanto a un sujeto que posee representaciones, conocimientos sobre sus experiencias, situaciones, objetos, personas, acciones y relaciones; y un objeto que puede y es representado, como es el lenguaje y su enseñanza.

Este artículo se desprende de una investigación sobre las representaciones sociales (RS) que tienen directivos escolares de centros educativos de preescolar, acerca del lenguaje y de su enseñanza (Flores, 2021). Por razones de espacio, hemos seleccionado una parte del estudio que re-trabajamos y que tiene que ver específicamente con las representaciones acerca del lenguaje en general, el oral en específico y su enseñanza. Así, no profundizamos en la teoría de las representaciones sociales (TRS) ni en la teoría del lenguaje y su enseñanza, más bien enfatizamos y detallamos el tratamiento y el análisis de un conjunto de datos que construimos como parte de la investigación.

En la exploración de los estudios sobre el lenguaje o la lengua, los docentes u otros actores escolares observamos que los intereses investigativos versan sobre el conocimiento de las creencias, concepciones o representaciones sobre la lengua escrita, hay menos trabajos sobre la lengua oral como si fuera menos importante o estuviera en segundo lugar en relación con la escrita. Asimismo, también se reconoce en la literatura la importancia del director como líder pedagógico, fundamental para que ocurran los cambios a nivel curricular que se materializan en las prácticas docentes concretas y en los resultados educativos; sin embargo, las investigaciones revisadas no incluyen a este importante actor educativo como sujeto de estudio. Se encontraron estudios sobre las RS que construyen los directivos escolares de educación básica sobre objetos de representación, importantes en el campo educativo como el liderazgo, la gestión y las reformas educativas; pero son menos los trabajos cuyo sujeto de estudio es el director escolar y las representaciones o concepciones sobre temas que tienen que ver con los contenidos, dominios o prácticas de enseñanza.

Los marcos teóricos de los estudios revisados perciben en general a las RS como un sistema de construcción e interpretación de la realidad en el campo de la escolarización, se concretan a “sentidos comunes” que, en el caso de los directivos escolares, guían o filtran el contenido y tipo de acompañamiento docente con respecto a la enseñanza y al aprendizaje y, para el caso de nuestro estudio, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje infantil.

### **Representaciones sociales: tipo de aproximaciones**

En el presente trabajo entendemos RS como sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios. Tales sistemas se conforman en teorías prácticas que sirven a las personas para interpretar y construir significado de su entorno, por lo tanto, guían sus actividades e incluso sus interacciones cotidianas (Jodelet, 1986, 2011; Farr, 1986). Entendemos la concepción de las RS de Banchs (1986) en el sentido de que son una forma de conocimiento práctico que refleja el sentido común de grupos de personas y actúan como un mecanismo para expresar valores, actitudes, creencias y opiniones que son compartidas, asumidas y legitimadas dentro del grupo de referencia (Jodelet, 2011).

Se ha agrupado la forma de estudiar las RS en dos grandes grupos: los investigadores que lo hacen desde el llamado enfoque estructural y quienes lo abordan desde un acercamiento más procesual. El primero ve a la

RS como un proceso, producto principalmente de la cognición individual y la interacción social entre los individuos. Se centra en la “modalidad de pensamiento denominado constituyente que implica el análisis de los aspectos sociocognitivos que permiten la creación o el mantenimiento de las prácticas sociales” (Reyes-Sosa, Zamudio-Elizalde, Álvarez-Montero y Olivarrías, 2024:51).

El segundo enfoque dirige su atención en el contenido de las RS; las concibe “como productos de una actividad de reinterpretación de una persona o grupo que realiza sobre un objeto de la representación” (Banchs, 2000, citado en Reyes-Sosa *et al.*, 2024:5). Tales productos son la información, el saber acumulado sobre un objeto social de un grupo determinado (Moscovici, 1976, citado en Monchietti, 2013).

La denominada perspectiva procesual de las RS se centra, principalmente, en las experiencias, significados y contenidos que un grupo de personas poseen acerca de un objeto, fenómeno o circunstancia; incluye cómo este grupo comparte las RS mediante procesos de comunicación e interacción social (Jodelet, 2011). Esta perspectiva busca acercarse a la “objetivación” de la representación, que entendemos como la acción de los sujetos que tratan de transformar conceptos o conocimientos abstractos y/o complejos en realidades concretas; es decir, convertirlos en imágenes tangibles que hacen accesible la reflexión en el pensamiento cotidiano (Moscovici, 1976, citado en Monchietti, 2013; Jodelet, 1986).

La perspectiva estructural de las RS, encabezada principalmente por Claude Abric, estudia los aspectos sociocognitivos acerca de cómo las personas procesan y organizan la información acerca de un objeto, fenómeno o circunstancia específica. En este sentido, la RS se constituye en un proceso de la actividad mental por la que un individuo o grupo reconstruye la realidad y le atribuye un significado, otorgándole siempre un sentido específico (Reyes-Sosa *et al.*, 2024). Identificar el núcleo central y los elementos periféricos de la RS cobra relevancia desde este enfoque. Para lograr este propósito se emplean métodos más de índole cuantitativo y técnicas de asociación libre para la construcción de los datos empíricos, así como el análisis estructural y jerárquico para su interpretación. La formación del campo semántico en estos estudios indica una relación de proximidad entre los términos asociados.

Al partir de la premisa de que es posible identificar los elementos lexicográficos que constituyen una representación y sus principios de organización o estructuración, emprendimos esta investigación, la cual tiene un



enfoque cuantitativo y cualitativo, ya que aunque se emplean herramientas estadísticas para el análisis de los datos, como las técnicas lexicográficas de clasificación jerárquica descendente, su finalidad no es meramente cuantificar palabras o establecer relaciones entre variables, sino identificar patrones discursivos y estructuras conceptuales que reflejen la construcción social del objeto de estudio. Además, para tratar de identificar significados –en este caso, *palabras contenido*– es necesario el trabajo interpretativo y contextual del discurso producido (Marková, 2003).

Antes de pasar a dar más detalles metodológicos de la investigación, es preciso puntualizar que el análisis lexicográfico que emprendimos se centró en el estudio sistemático y profundo de palabras y términos presentes en un corpus textual. Como parte del trabajo con los datos intentamos identificar patrones lingüísticos y relaciones semánticas que permitieran interpretar el significado y las dinámicas del lenguaje (Abasolo, 2023; Reinert, 1983) en el contexto de las respuestas a un cuestionario por parte de directoras de centros de educación preescolar.

## Metodología

Este trabajo recupera parte de una investigación cuya pregunta central fue: ¿cómo está configurada, en cuanto a contenido y a estructura, la RS que tienen los directivos de preescolar acerca del lenguaje en general y en específico del lenguaje oral y escrito, así como de su enseñanza en este nivel educativo? De ahí que nos propusimos identificar si existe una “base común” respecto de las RS que estos actores tienen sobre la concepción del lenguaje (en general y en específico el oral y escrito) y su enseñanza, así como identificar los elementos nucleares y periféricos de las RS mediante el análisis de cómo se encuentra organizado el conocimiento acerca de estos objetos de representación.

Como ya fue aclarado, en este artículo hemos retomado únicamente lo que se refiere al lenguaje en general y al oral y su enseñanza, dejando de lado la representación acerca del lenguaje escrito y su enseñanza. La idea fue caracterizar los universos semánticos respecto del objeto de representación señalado.

## Método técnica e instrumento

Para Moliner y Lo Monaco (2019), comprender una RS presupone identificar ideas, opiniones, o creencias que intercambian los individuos y

grupos sobre un determinado objeto, lo que permite descubrir el universo semántico del objeto desde la perspectiva de los individuos y de los grupos y, además, comprender las relaciones propias de unos y otros con el objeto estudiado. Por lo tanto, hay que tener claro que:

[...] al construir una representación sobre algo, el individuo da libre curso a sus ideas, de suerte que sus argumentos no siguen la lógica racional del pensamiento científico, sino que tienen su propia lógica, una lógica regida a menudo por la economía del pensamiento, las contradicciones, las repeticiones y las inferencias fáciles. Del mismo modo que la coherencia del discurso está dada según Reinert, por el conjunto de mundos lexicales que lo componen, el contenido de estas representaciones sociales es observado en el conjunto de todas las expresiones discursivas y las prácticas (De Alba, 2004:1.6).

Así, las representaciones sociales como una especie de memoria colectiva pueden ser observadas mediante los “mundos lexicales” de los enunciadores (Reinert, 1997, citado por De Alba, 2004:1.6). Según este autor: “todo discurso pone en juego un sistema de mundos lexicales a través de los cuales se organiza una racionalidad al mismo tiempo que algo se objetiva o se construye”. Es decir, la representación que observamos en los discursos equivale al producto objetivado de la misma, y una forma de observar este proceso es mediante el análisis de los universos lexicales de un grupo de personas, para ello resultan idóneas las técnicas de obtención de datos denominadas de “asociación verbal”.<sup>3</sup>

Para Moliner y Lo Monaco (2019), las técnicas de asociación verbal son una alternativa eficaz en un trabajo de investigación, ya que pueden llegar a ser tan reveladoras como las producciones discursivas más elaboradas, las cuales darán acceso directo al contenido de una representación y garantizan, además, el acceso a importantes corpus de creencias u opiniones que permiten hacerse una idea bastante rápida de la RS de un objeto.

En este estudio, para el empleo de la técnica de asociación verbal, tomamos en cuenta el criterio de asociación libre continua con producción limitada (Moliner y Lo Monaco, 2019). Con base en estos referentes y las palabras o frases estímulos, también llamadas evocadoras, se les solicitó a los participantes que produjeran tres palabras (espontáneas) que durante la fase de análisis nos permitieron identificar el sentido común de los

directores de preescolar acerca de diferentes tópicos relacionados con el lenguaje oral y el escrito y su enseñanza en preescolar.

El instrumento se diseñó a través de 14 ítems que constan de palabras o frases estímulo: lenguaje; lenguaje oral; lenguaje escrito; lectura; enseñanza; enseñanza del lenguaje en preescolar; enseñanza del lenguaje oral en preescolar; enseñanza del lenguaje escrito en preescolar; el mayor logro respecto de la enseñanza del lenguaje oral en preescolar debe ser...; el mayor logro respecto de la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar debe ser...; cuando pienso por qué los niños tienen dificultades en desarrollar el lenguaje (ya sea oral o escrito); cuando pienso en el lenguaje oral frente al lenguaje escrito en preescolar; para que se desarrolle el lenguaje oral en preescolar se requiere...; para que se desarrolle (o se sienten las bases) el lenguaje escrito en preescolar se requiere...

### Participantes en la investigación

En esta investigación participaron 50 directoras de centros educativos de preescolar,<sup>4</sup> de carácter público. Este número corresponde a las que respondieron de manera voluntaria<sup>5</sup> el cuestionario (enviado y regresado por correo). Las respondientes forman parte de tres sectores<sup>6</sup> y dentro de ellos a ocho zonas escolares, ubicadas en la ciudad y dos municipios del estado de Durango, México. El grupo incluye tanto directoras técnicas (29) como comisionadas (21) que desempeñan, al mismo tiempo, la función tanto de directoras como de docentes frente a grupo. De las participantes, 25 reportaron tener licenciatura; 22, maestría y 3, doctorado. Todas se han desempeñado como docentes frente a grupo, aunque se observan diferencias en cuanto a los años que ejercieron esta función (la mayoría reportó tener una experiencia de más de ocho). Con respecto a la experiencia como directora de centro educativo, 90% manifestó tener entre uno y diez años desempeñando esta función. Se observa que son directoras nóveles ya que, de manera más específica, 60% de este grupo posee entre uno y cinco años de experiencia en el puesto.

### Preparación de la base de datos para el análisis

Para el procesamiento de las asociaciones verbales utilizamos IRaMuTeQ, un programa que es empleado para el análisis de datos textuales; se descarga de manera gratuita y requiere de la instalación del paquete R, que también

es gratuito y que se basa en distintas técnicas de cálculo estadístico del lenguaje de programación (R Core Team, 2022; Ratinaud, 2009).

Para Moliner y Lo Monaco (2019), el programa IRaMuTeQ es el más eficiente, completo y mejor adaptado al procesamiento de las asociaciones verbales; además, en primer lugar, facilita y aporta seguridad a las tareas de conteo inherentes al análisis textual y, en segundo, permite trabajar con corpus textuales muy extensos sin afectar su eficiencia, así como realizar una variedad de análisis a los corpus textuales, entre los principales está el análisis de frecuencias múltiples, el de similitud, el prototípico y el de clasificación jerárquica.<sup>7</sup>

Para proceder al análisis, organizamos la información obtenida en una base de datos utilizando el programa Excel con las respuestas tal como las enunciaron las participantes. En un segundo momento procedimos a realizar una tarea de lematización de las palabras evocadas, lo que consiste, de acuerdo con Moliner y Lo Monaco (2019), en reducir los elementos de un corpus de léxico a su forma canónica e identificar los campos semánticos o nocionales en las producciones de los participantes. Para esto fue necesario obtener una tabla de frecuencia de las palabras evocadas en cada ítem y a partir de esta comenzar con la lematización.

En un tercer momento elaboramos otra base de datos con las palabras lematizadas; también realizamos un procedimiento de limpieza y preparación de los datos, ya que en la primera detectamos que había palabras a las que les faltaba un acento, presentaban error de dedo o que estaban escritas con la letra inicial en mayúscula y el resto en minúscula. Esto ocasionaba que el programa tomara en cuenta dichas palabras como hápax (palabras que fueron evocadas en una sola ocasión), lo que modificaba los resultados, por lo tanto, procedimos a revisar detalladamente las palabras similares, pero con ortografía diferente, para homogenizar su forma. Asimismo, en esta base de datos omitimos todos los ceros que se ubicaban en las celdas, ya que indicaban que no se obtuvo una respuesta en cierto rango. Otro aspecto corregido fue que, en las de más de una palabra, se colocó un guion bajo en lugar del espacio para que, de esta manera, el programa IRaMuTeQ lo detectara como una sola palabra y no se modificaran las cantidades resultantes.

A partir de esta base, elaboramos una final para el análisis donde filtramos los datos de acuerdo con el rango de aparición por cada ítem (palabra o frase evocadora) del cuestionario para proceder a realizar el análisis de

frecuencias múltiples entre los tres rangos de respuesta de cada ítem, donde retomamos las palabras con mayor frecuencia para verificar la existencia de un núcleo central que le otorgue el significado a la RS de cada palabra evocadora (Abric, 2001).

Asimismo, analizamos el *índice de rareza*, que se basa en la presencia o ausencia de los hápax (Moliner y Lo Monaco, 2019), el cual indica el grado de estructuración de la RS. Para este análisis se sugiere realizar una estimación del número de hápax entre el total de los tipos de palabras ( $\text{hápax}/T$ ) y, para complementar el análisis y medir la proporción de los hápax en el corpus de respuestas, se estima su número entre el total de las ocurrencias ( $\text{hápax}/N$ ).

Posterior al análisis de rareza, realizamos el del grado de entropía de la frecuencia de los tipos, que consiste en identificar la diversidad o similitud de las frecuencias donde en el gráfico correspondiente a una línea curva indica que la entropía es baja y, por lo tanto, se puede decir que probablemente el corpus está estructurado, mientras que, si es plana, la entropía es alta y el corpus está desorganizado.

A partir de este análisis tuvimos la necesidad de omitir todos los hápax y las palabras que tuvieron una frecuencia de dos para poder realizar el análisis de similitud. De esta misma manera, utilizamos la misma base de datos sin los hápax para realizar en análisis prototípico, el cual permite encontrar la estructura de la representación a través de la teoría de núcleo central Abric (2001).

### **Análisis de las evocaciones sobre el objeto de representación: lenguaje**

En primer lugar realizamos –con los datos obtenidos vía el cuestionario de evocaciones libres (Moliner y Lo Monaco, 2019)– el análisis de frecuencias múltiples e índice de rareza, que resultó de utilidad para observar el comportamiento de la distribución de las respuestas asociativas dadas por las encuestadas a las palabras estímulo, relacionadas con el *lenguaje en preescolar*.

Aunque existen otros métodos de análisis de los datos, que se emplean para revelar una organización propia o en otras palabras su estructura conforme a la teoría del núcleo (Abric, 2001), en esta ocasión solo desarrollamos el de frecuencias múltiples de las palabras evocadas en tres de las diez consideradas en la investigación original, independientemente de la posición (rango 1, 2 o 3) en las respuestas de las participantes.

## El examen de las respuestas en función de su diversidad, rareza y entropía

En este primer acercamiento a los datos nos interesó saber cuántas veces aparece una palabra evocada, independiente del orden en los sitios en el cuestionario. Asimismo, nos enfocamos en observar el índice de rareza (Moliner y Lo Monaco, 2019), es decir, las palabras que fueron evocadas solamente por una persona (aquellas que en la distribución de los datos tienen una frecuencia igual a uno) para una palabra estímulo. Dicho índice permite observar la heterogeneidad u homogeneidad de las respuestas. Desde el punto de vista lexicográfico, muestra *qué tanto las respuestas individuales prevalecen sobre las colectivas o viceversa*<sup>8</sup> (Flament y Rouquette, 2003) y, desde el punto de vista de la teoría del núcleo (Abric, 2001), refleja qué tanto una representación está o no estructurada.

Por otra parte, analizando la frecuencia de los *tipos*,<sup>9</sup> podemos observar el grado de entropía de un sistema, en este caso del conjunto de palabras evocadas por las entrevistadas. Según Moliner y Lo Mónaco (2019), la *entropía* es la tercera propiedad de los corpus de respuestas asociativas (después de la diversidad y de la rareza). En este sentido, cuando se observan en el corpus de datos frecuencias “planas”, tenemos un caso de entropía máxima; es decir se está ante “una distribución que parece obedecer sólo a las leyes del azar” (Moliner y Lo Mónaco, 2019:109); en otras palabras, se trata de un sistema desorganizado. Lo contrario también suele pasar con los corpus de datos, es decir, frecuencias con fuertes pendientes (o desequilibrios), lo cual indica “una jerarquía en los tipos según su frecuencia y relevancia de algunos términos sobre otros” (Moliner y Lo Mónaco, 2019:109); en este sentido, lo que se observa es un sistema organizado, por lo tanto, estructurado, en tanto ciertos *tipos* (respuestas diferentes) son más elevados que otros desde el punto de vista cuantitativo.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos para las palabras evocadas a partir de la palabra estímulo: *lenguaje*. Como se puede percibir en la tabla 1, hay un total de 37 tipos de palabras y 121 ocurrencias (total de respuestas obtenidas).<sup>10</sup> Se detecta que las más citadas fueron *comunicación*, con una frecuencia de 36 (29.7%), seguida de *expresión*, con 17 (14.05%) y *hablar*, con 7 (5.79%). Estas palabras podrían estar en el núcleo de la representación en cuanto al objeto de representación: *lenguaje*, ya que fueron las que tuvieron mayor consenso entre la población estudiada. Lo anterior sugiere que para la mayoría de las entrevistadas,

*lenguaje*, se asocia al acto de comunicar, expresar y/o hablar, es decir, a una acción que sirve para determinados fines (punto de vista funcional del lenguaje, aunque algo simplificado) y no como un conocimiento, un mediador o instrumento, un productor de sentido o una capacidad como lo consideran algunos teóricos o estudiosos del lenguaje infantil (entre ellos Halliday, 2001; Borzone y Rosemberg, 2008) o como un instrumento de construcción de pensamiento (Avedaño y Miretti, 2013).

TABLA 1  
*Frecuencias múltiples para el índice de rareza de la palabra evocadora lenguaje*

Núm.	Tipos	Frecuencia	Porcentaje
1	Comunicación	36	29.75
2	Expresión	17	14.05
3	Hablar	7	5.79
4	Habilidad	4	3.31
5	Herramienta	4	3.31
6	Interacción	4	3.31
7	Herramienta mental	3	2.48
8	Aprendizaje	3	2.48
9	Desarrollo	3	2.48
10	Escrito	3	2.48
11	Oral	3	2.48
12	Atención	2	1.65
13	Símbolos	2	1.65
14	Dialogar	2	1.65
15	Inteligencia	2	1.65
16	Personas	2	1.65
17	Lectura	2	1.65
18	Escucha	2	1.65
19	Social	2	1.65
20	Comprensión	1	0.83

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Núm.	Tipos	Frecuencia	Porcentaje
21	Necesidad	1	0.83
22	Proceso	1	0.83
23	Diverso	1	0.83
24	Medio	1	0.83
25	Español	1	0.83
26	Ideas	1	0.83
27	Interpreta	1	0.83
28	Capacidad	1	0.83
29	Compartir	1	0.83
30	Memoria	1	0.83
31	Intercambio	1	0.83
32	Lenguas	1	0.83
33	Información	1	0.83
34	Ambiente	1	0.83
35	Conexión	1	0.83
36	Articulación	1	0.83
37	Cognitivo	1	0.83

Fuente: elaboración propia.

Para la mayoría de las investigaciones revisadas, el lenguaje es un conocimiento, una habilidad o el enlace entre los dos aspectos, que influye de modo determinante en los procesos y contenidos de pensamiento, por lo tanto, en la cognición. En este sentido, llama la atención que entre los términos mencionados, estas palabras no fueran evocadas por las participantes; por ejemplo, *habilidad* surgió únicamente en cuatro ocasiones. Es posible que quienes participaron en este estudio perciban que el lenguaje solo comunica/reproduce la realidad o algo de ella, y no que participa directamente en su creación.

Dentro de los 37 tipos de palabras evocadas por las 50 entrevistadas se encuentra un total de 18 hápax, lo que corresponde a 48% (proporción de hápax entre los tipos de palabras). Para hacer más fino este análisis –como



recomiendan Moliner y Lo Mónaco (2019)– este dato se debe de completar con el que indica la relación de hápax con el corpus de respuestas (hápax/N), lo que permite tener más certeza respecto del índice de rareza.<sup>11</sup> Para nuestro análisis tal índice resulta en 14.8%, es decir, el porcentaje confirma que hay una proporción importante de hápax en relación con el número total de palabras evocadas (121); en otros términos: un 14.8% de las entrevistadas produjeron *palabras únicas*; lo que sugiere y confirma que la representación que tienen 50 directoras de preescolar a propósito de la palabra-concepto *lenguaje* se encuentra bastante desestructurada (desde la teoría del núcleo) y que las determinaciones individuales prevalecen sobre las colectivas (desde la teoría de la heterogeneidad y homogeneidad de las representaciones) cuando se piensa en el objeto de representación *lenguaje* que, para sintetizar, estimula entre los sujetos de estudio (en este caso, directoras de centros de preescolar) la evocación de diversos objetos (cosas, acciones o eventos).

De este análisis, concluimos en la necesidad de eliminar los hápax para continuar con aquellas palabras (tipos) que sugieren una representación más estructurada, que provienen de un porcentaje específico de sujetos en este caso, el 85.2% del total. En este sentido, en el análisis de similitud trabajamos únicamente con la proporción de palabras que emitió el 82.2% de las encuestadas; es decir, sin tomar en cuenta las consideradas como hápax (evocadas por un 14.8% de las participantes).

### La entropía: clasificación de los “tipos” de las palabras estímulo

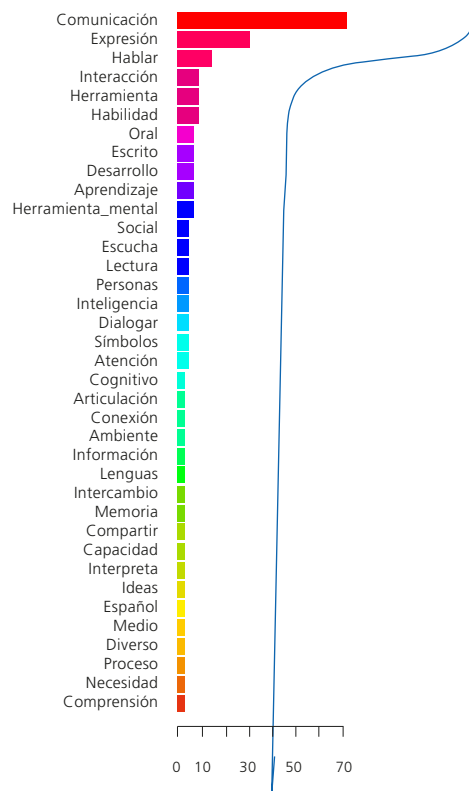
Analizamos el grado de entropía de la frecuencia de los tipos en las evocaciones de las participantes en el estudio. El análisis consiste en identificar la diversidad o similitud a partir de un gráfico generado por el programa IRaMuTeQ. Así, pudimos observar que la entropía es baja y, por lo tanto, se puede decir que probablemente el corpus está estructurado; como hemos apuntado, si la curva es plana en el gráfico, la entropía es alta y el corpus está desorganizado. En síntesis, el propósito de analizar el grado de entropía es observar la “linealidad” de las frecuencias e identificar el grado de desorganización de un sistema, en este caso, la representación de las dos principales palabras evocadoras que seleccionamos para este artículo: *lenguaje y lenguaje oral*

En la figura 1 se presenta el histograma de las palabras evocadas correspondientes al estímulo *lenguaje*, donde se puede observar una curva con un

fuerte desequilibrio en los primeros tipos de palabras, lo que indica una jerarquía según su frecuencia y relevancia de algunos términos respecto de otros. En palabras de Moliner y Lo Monaco (2019), la entropía es baja y, por lo tanto, se puede decir que probablemente el corpus esté estructurado ya que ciertos tipos son cuantitativamente más elevados que otros. Detalle que merece ser abordado más ampliamente en otro espacio.

FIGURA 1

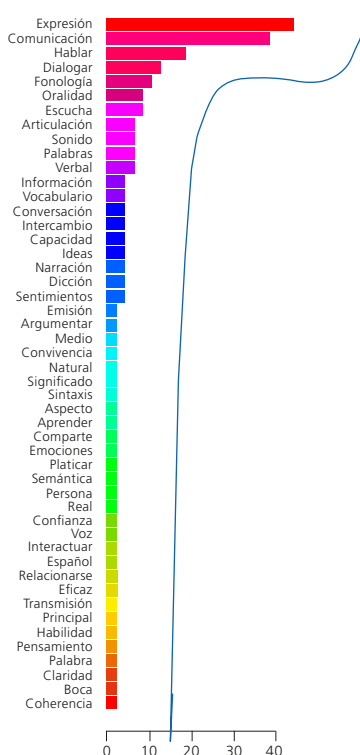
*La entropía de la palabra evocadora lenguaje*



Fuente: elaboración propia.

El histograma resultante para las palabras evocadas para el estímulo *lenguaje oral* denota una curva con un fuerte desequilibrio en los primeros tipos de palabras, lo que indica una jerarquía en los tipos según la frecuencia y relevancia de algunos términos respecto de otros, tal como se presenta en la figura 2.

FIGURA 2

*La entropía de la palabra evocadora lenguaje oral*

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la palabra evocadora *lenguaje oral* en el análisis que realizamos de frecuencias múltiples, obtuvimos un total de 49 tipos y 128 ocurrencias. Las respuestas coinciden con las obtenidas para el estímulo *lenguaje* (en general) ya que las tres con mayor frecuencia son las mismas, solo que en este caso la palabra *expresión* es la de mayor consenso con una frecuencia de 22 (17.19%), enseguida se encuentra *comunicación*, con 19 (14.84%) y en tercer lugar está *hablar*, con una ocurrencia de 9 (7.03%), seguida de *dialogar*, con 6 (4.69%). Estos datos se pueden relacionar con lo que Bigas (1996) refiere al lenguaje oral desde un punto de vista social y señala que los docentes lo consideran como un instrumento de socialización que permite la comunicación. Las distinciones entre lenguaje tanto en general como oral parecen no estar tan presentes en los discursos de las

directoras escolares participantes en este estudio. Por otra parte, el lenguaje técnico-profesional, también parece estar ausente de estas representaciones. Es decir, surge la hipótesis de que el léxico aquí resaltado por parte de las participantes puede no diferir o distanciarse de uno de cualquier otro profesional o incluso de una persona sin una preparación específica en el ámbito educativo o más específicamente de la docencia en educación básica.

Por otro lado, el número de hápax supera la mitad del porcentaje de los tipos de palabras, reuniendo un total de 29 (59% del total de las que se evocaron). Profundizando más en este aspecto, realizamos una estimación de la proporción de hápax relacionada con el total de ocurrencias, el resultado fue que los 29 hápax representan 22.6%, mostrando que el índice de rareza es muy alto, por lo tanto, se detecta una gran heterogeneidad en la estructura de la representación de la palabra evocadora *lenguaje oral*.

Con respecto al análisis de frecuencias múltiples para la frase evocadora: *El mayor logro respecto a la enseñanza del lenguaje oral en preescolar debe ser...*, las respuestas se agruparon en un total de 60 tipos y 134 ocurrencias. Para este ítem encontramos un poco más de homogeneidad, ya que entre las palabras con mayor consenso está en primer lugar *comunicación*, con una frecuencia de 21 (15.6%); seguida por *expresión*, con 17 (12.6%) y en tercer lugar *seguridad*, con una ocurrencia de 8 (5.97%).

Con respecto a las palabras evocadas observamos, en primer lugar, que hay huellas del discurso educativo de antaño, específicamente del expresado en el Plan y programas de estudio Aprendizajes clave para la educación integral (SEP, 2017) ya que en relación con los propósitos del nivel preescolar en el aspecto del lenguaje oral enuncian *confianza, expresarse, dialogar, conversar y comunicarse*. En segundo lugar, nos percatamos de que el léxico presente que evoca a ciertas representaciones es hasta cierto punto limitado pues una vez más, y como sucedió en las palabras estímulo *lenguaje y lenguaje oral*, las que mayormente fueron enunciadas son las mismas, a excepción de *seguridad*.

*Comunicación y expresión* son las palabras que generan el mayor consenso, por lo tanto, se puede decir que son las que dan significado al núcleo de la representación. Por otro lado, encontramos un total de 38 hápax, es decir, el 63% de los tipos de palabras y un 28% del total de las ocurrencias que representa el índice de rareza. En el presente ítem se observó un incremento en el consenso de las respuestas, sin embargo, los hápax superan la mitad del total de los tipos de palabras que resultaron de las evocaciones de las participantes.

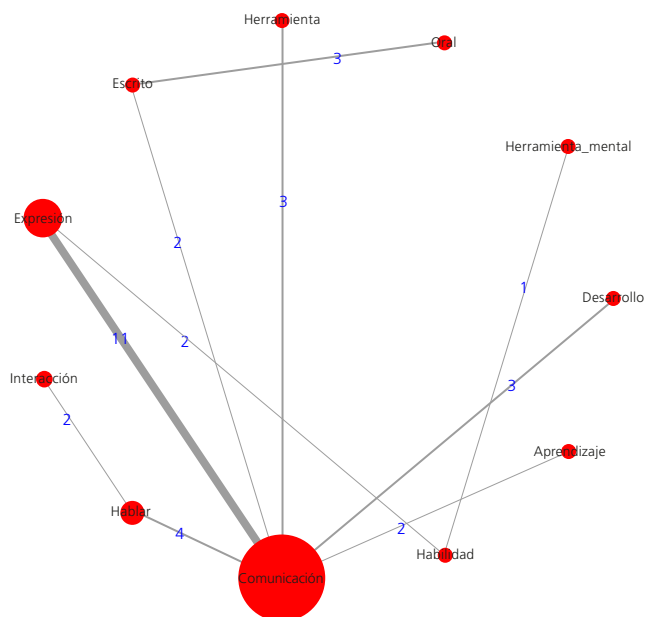
### El examen de las respuestas en función de su similitud

En este apartado exponemos los resultados del análisis de similitud el cual, de acuerdo con Moliner y Lo Monaco (2019), está basado en un criterio de conexidad que se determina por medio de la presencia o la aparición simultánea de los elementos de una aparición verbal de los participantes, es decir, se calcula el índice de relación basado en el número de veces en que el participante asocia dos o más evocaciones.

En la figura 3 mostramos las conexiones entre las palabras con frecuencia de tres en adelante para la evocadora de *lenguaje*, para la que hubo un total de 37 tipos diferentes. Para el análisis de similitud se omitieron 26 que corresponden a los hápax y a las palabras con frecuencia de dos, dando como resultado 11 tipos que se muestran a través de círculos de diferentes tamaños de acuerdo con la frecuencia de cada una, mismas que están unidas entre sí por líneas de diferente grosor de acuerdo con la conexión que existe entre ellas.

FIGURA 3

*Análisis de similitud de la palabra evocadora lenguaje*



Fuente: elaboración propia.

Observamos, en primer lugar, la palabra *comunicación*, la de mayor frecuencia, que a su vez presenta una mayor similitud con *expresión*, ya que fueron evocadas de manera simultánea en 11 ocasiones entre las participantes, se puede decir que ambas tienen una fuerte conexión entre sí que representa el concepto de lenguaje, confirmando nuevamente que le dan mayor peso a la funcionalidad del lenguaje como un medio para comunicarse. En segundo lugar, se encuentra similitud entre *comunicación* y *hablar*, términos que se evocaron de manera simultánea en cuatro ocasiones. Se puede observar una estrecha relación con el análisis de frecuencias múltiples, siendo las mismas palabras que resultaron con mayor ocurrencia y similitud, cabe mencionar que el índice de similitud no se basa en la frecuencia sino en las ocasiones en que se evocaron al mismo tiempo por las participantes.

Con respecto al análisis de similitud correspondiente a la palabra evocadora *lenguaje oral*, encontramos un total de 49 tipos diferentes. Omitimos 38 tipos correspondientes a los hápax y las palabras con frecuencia de dos, por lo que quedaron únicamente 11 tipos con frecuencias de tres en adelante. En primer lugar se ubica la palabra *expresión* con una mayor similitud que *comunicación*, mismas que fueron evocadas de manera simultánea en 10 ocasiones; en segundo lugar se encuentra similitud entre *expresión* y *hablar*, así como entre *expresión* y *dialogar*, siendo evocadas las dos conexiones al mismo tiempo en tres ocasiones (figura 4).

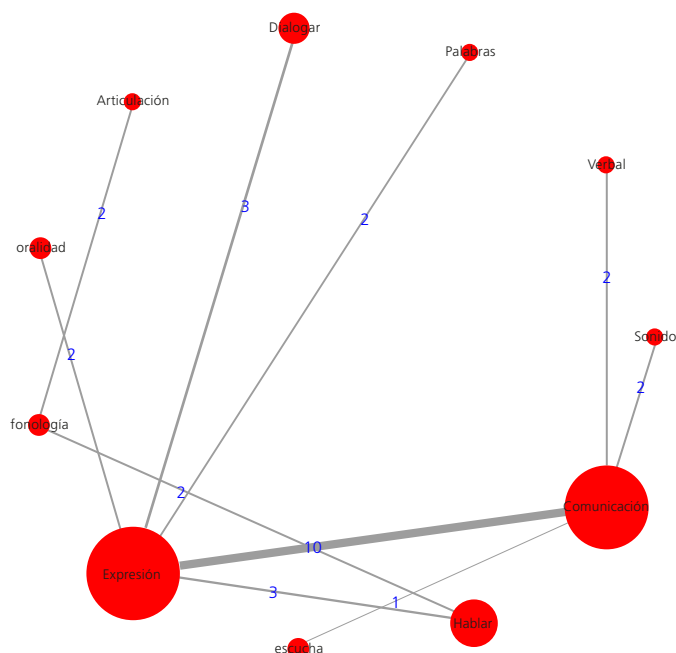
Por lo anterior, surge una pregunta sobre qué tanto las participantes de este estudio consideran que el lenguaje oral se desarrolla de manera natural y que simplemente la labor de los maestros es hacer que en el aula los niños hablen, se expresen y se comuniquen. Estos hallazgos merecen ser discutidos con mayor profundidad y retomados en otros estudios.

### Buscando la estructura y el núcleo de la RS: el análisis prototípico

Por medio del análisis prototípico nos fue posible identificar una estructura de la RS de diferentes objetos relacionados con el lenguaje en general y oral en particular en directoras de preescolar, ello a partir de dos criterios: su frecuencia y el orden en que fueron escritas las palabras (rango de aparición). Hay que recordar que las respuestas de este grupo profesional en el campo de la educación provienen de un cuestionario de evocación libre y que, por consiguiente, el método de análisis es consistente con los fundamentos de este tipo de instrumento.

FIGURA 4

### *Análisis de similitud de la palabra evocadora lenguaje oral*



Fuente: elaboración propia

A partir de un diagrama que fue producido por el programa IRaMuTeQ, cada una de las palabras o frases evocadoras (que contienen el objeto de la representación) son posicionadas en una figura con cuatro cuadrantes que representan las cuatro dimensiones de la estructura de RS de un determinado objeto, en este caso: *lenguaje, lenguaje oral, la enseñanza del lenguaje oral en preescolar, el mayor logro con respecto a la enseñanza del lenguaje oral en preescolar debe ser...*<sup>12</sup>

Un primer cuadrante (superior izquierdo) indica las palabras que tuvieron las mayores frecuencias (mayor que la media) y que fueron más prontamente evocadas, es decir, en términos simples constituyen las que se les “vinieron a la cabeza” más rápidamente a las encuestadas. Tales palabras, desde la teoría estructural de las representaciones sociales (Abric, 2003, cit. en Moliner y Lo Monaco, 2019:11), son las que probablemente conforman el llamado *núcleo central de la representación*, un segundo cua-

drante (superior derecho) incluye las palabras que fueron evocadas con alta frecuencia (aunque no tanto como las que aparecen en el primero) pero que no surgieron en primer lugar (que aparecen en cuanto al rango, con una media más alta que aquellas del primer cuadrante). Estas palabras constituyen lo que Abric (2001) llama la *primera periferia*, en el sentido de que: "... sin ser centrales generan consenso entre la población encuestada. Se puede decir que se trata de los elementos más sobresalientes del sistema periférico de la representación" (Moliner y Lo Monaco, 2019:11). En el mismo sentido, el cuadrante inferior izquierdo agrupa las palabras que fueron evocadas en primer lugar, pero que tienen una frecuencia baja (debajo de la media); estas, desde la teoría estructural de las RS constituyen la zona de los "elementos contrastados" (Abric, 2003, cit. en Moliner y Lo Monaco, 2019:11) y "pueden reflejar la presencia dentro de la población encuestada de un subgrupo minoritario portador de una representación diferente a la representación mayoritaria" (Moliner y Lo Monaco, 2019:112).

Para finalizar, el cuadrante ubicado en la esquina inferior derecha de la figura 5 agrupa las palabras con menor frecuencia y un promedio en cuanto al rango alto; es decir, aquellas que fueron evocadas en último lugar (rango 3, por ejemplo) en el orden de aparición, en términos de Moliner y Lo Monaco (2019:12): "...la última casilla de la tabla reúne las asociaciones menos relevantes, que corresponden a lo que Abric (2001) llama la segunda periferia". A continuación, presentamos el análisis prototípico que realizamos para la palabra evocadora *lenguaje*. Antes recordemos que los participantes buscan, con sus respuestas, asociar términos a un objeto (contenido en una palabra evocadora). Para avanzar en los resultados de este tipo de análisis hay que observar la figura 5.

Dentro de la casilla superior izquierda de la figura 5 está ubicada la zona de centralidad de la representación, ahí se encuentra únicamente la palabra *comunicación*, que es la de mayor frecuencia e importancia de acuerdo con el rango de aparición en las respuestas de las directoras. Lo que indica el gráfico es que la comunicación es un elemento fundamental en la representación acerca del lenguaje; es lo que determina su significación y organización y, a su vez, es genera la significación de los otros elementos (Abric, 2001).

En la casilla superior derecha se encuentra la primera periferia donde se ubica la palabra *expresión*, que contiene menos frecuencia, pero aparece dentro de las primeras evocaciones. Por otro lado, en la casilla inferior izquierda está la zona de elementos contrastados donde se ubican las palabras



*herramienta e interacción*, mismas que presentan una débil frecuencia pero que son evocadas en los primeros rangos, es decir, son muy significativas dentro del grupo encuestado. Y, finalmente, en la casilla inferior derecha se ubica la segunda periferia que corresponde a las palabras evocadas dentro del diccionario de *lenguaje: hablar, habilidad, desarrollo, herramienta mental, oral, escrito y aprendizaje*, mismas que a su vez son las asociaciones menos relevantes.

FIGURA 5  
*Análisis prototípico de la palabra evocadora lenguaje*

Zona del núcleo	Primera periferia
Comunicación 36 (1.3)	Expresión 17 (1.9)
Elementos contrastantes	Segunda periferia
Herramienta 4 (1.5) Interacción 4 (1.5)	Hablar 7 (2) Habilidad 4 (2.2) Desarrollo 3 (2.3) Oral 3 (1.7) Escrito 3 (1.7) Aprendizaje 3 (2)

**Nota:** el primer número que aparece posterior a la palabra, corresponde a la cantidad de veces que fue evocada por los participantes (frecuencia absoluta). El segundo, entre paréntesis, indica el orden promedio en que la palabra fue evocada. Un número más bajo (más cercano a 1) indica que se trata de las primeras palabras que vinieron a la mente de los participantes.

**Fuente:** elaboración propia.

A partir de estos resultados se puede decir que la palabra *comunicación* es la que otorga el significado a la RS acerca del lenguaje y, de acuerdo con Abric (2001), esta supone la parte abstracta de la representación, misma que por su estabilidad puede ser independiente del contexto (nivel preescolar).

Con respecto a *expresión*, ubicada en la primera periferia, se considera la parte concreta de la representación y, retomando a Abric (2001), permite la adaptación al contexto, en este caso al nivel educativo de preescolar.

Con respecto al análisis prototípico correspondiente a la palabra evocadora *lenguaje oral*, observamos que en la zona central se encuentran *expresión* y *hablar*, mismas que fueron las de mayor frecuencia e importancia siendo evocadas en los primeros rangos de aparición. Enseguida se encuentra la primera periferia con *comunicación* que es el elemento más sobresaliente del sistema periférico ya que, aunque tiene menor frecuencia que las palabras ubicadas en la zona central, presenta una importancia significativa para las participantes. En tercer lugar está la zona elementos contrastados donde se ubicaron las palabras *sonido* y *articulación*, las que no generan consenso, pero sí son muy significativas. Y, por último, está la segunda periferia donde se ubicaron *dialogar*, *fonología*, *oralidad*, *escucha*, *verbal* y *palabras*, mismas que representan las asociaciones menos relevantes ya que tuvieron una baja frecuencia y fueron evocadas en los últimos rangos de aparición. Se puede decir que, de acuerdo con Abric (2001), *expresión* y *hablar* conforman el núcleo central de la representación; las palabras (como sustancias de contenido) que producen el significado al objeto de representación: *lenguaje oral*.

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis prototípico correspondiente a la frase evocadora *El mayor logro respecto a la enseñanza del lenguaje oral en preescolar debe ser...* se encontró que en la zona de centralidad se ubican las palabras *comunicación*, *expresión*, y *seguridad*, con mayor frecuencia e importancia por su rango de aparición en los primeros lugares. No obstante, no se logra concretar la casilla correspondiente a la primera periferia, es decir, no existe la parte concreta de la representación, que es donde se ubican los elementos más sobresalientes del sistema periférico. Por otro lado, en la casilla de los elementos contrastados únicamente se encuentra *fluidez*, misma que no generó consenso, pero es muy significativa para las participantes. En última instancia está la segunda periferia conformada por las palabras *ideas*, *eficacia*, *lengua materna*, *socialización*, *escuchar*, *entendimiento* e *interacción*, las cuales representan las asociaciones menos relevantes.

Lo expuesto puede indicar que el núcleo central, es decir la base común, está constituido por las palabras *comunicación*, *expresión* y *seguridad*, sin embargo, no se considera que la representación está debidamente estruc-

turada al no contar con los elementos de la primera periferia, los cuales desempeñan un papel esencial en la representación ya que: “constituyen la interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación” (Abric, 2001:23).

## Conclusiones

A partir de los diversos tipos de análisis desarrollados desde las diferentes bases de datos (original para la lematización, lematizada para el análisis de frecuencias múltiples e índice de rareza, sin hápax para el análisis de similitud y el análisis prototípico) que resultaron de la aplicación del cuestionario de asociación libre a 50 directoras del nivel de preescolar, concluimos con una serie de ideas que requieren profundizarse en otros trabajos, ya que el propósito central del artículo fue mostrar el tratamiento que realizamos con los datos obtenidos y el trabajo con un programa de computo específico.

Por razones de espacio, únicamente identificamos algunos hallazgos: en el centro de la representación acerca del lenguaje en general y del oral en particular se encuentran otros objetos de representación que corresponden a las palabras *comunicación* y *expresión*. Representaciones que también merecen un análisis más profundo, entre otras cosas, por centrarse en una parte específica de un fenómeno tan complejo como es el lenguaje y su enseñanza.

Es importante resaltar que cuando se trató de las representaciones de la *enseñanza* del lenguaje en general y del oral en particular, no hubo consenso entre la población participante en este estudio; es decir, las respuestas fueron muy heterogéneas, lo cual indica que las experiencias concretas de los sujetos con el objeto de representación son diversas. Si las directoras difieren en la representación de la *enseñanza* del lenguaje en preescolar, que como grupo social dirija sus acciones y actitudes, será difícil integrar junto a los docentes a su cargo, de manera reflexiva, sistemática y organizada, todo lo que demandan los estándares curriculares de la educación en el aspecto del lenguaje y sobre todo del oral tan importante en la educación preescolar y en las experiencias futuras de alfabetización.

Entender el lenguaje y en especial la lengua oral como comunicación y expresión simplifica algo complejo que no solamente se emplea para comunicar, sino también para representar, codificar, crear y transformar la realidad (Bruner, 1996) y, por otra parte, justifica algunas acciones

en la enseñanza como algo simple y sin complicación, pasando por alto, por ejemplo, el trabajo en la competencia lingüística, textual, discursiva, pragmática, cultural y sociolingüística (Casales, 2010) con los estudiantes de preescolar.

Igualmente consideramos, y a manera de hipótesis, por las palabras evocadas que se encuentran en el centro de las representaciones acerca del lenguaje oral en preescolar, que es posible que no existan muchas diferencias entre el léxico de directoras en el área de educación infantil y otros profesionales o, incluso, personas que no necesariamente se desempeñan laboralmente en el área de la enseñanza; también consideramos que el léxico de los actores escolares puede no estar cambiando a lo largo del tiempo. Lo que implicamos con ello es que la mayor preparación de los directivos y el cambio de enfoque (prácticas sociales del lenguaje) en los currículos escolares no necesariamente se reflejan en los corpus de datos (léxicos) presentados.

Aunado a lo anterior, observamos que las palabras evocadas para lenguaje en general, lenguaje oral y su enseñanza corresponden más a categorías gramaticales que evocan sustantivos y no verbos, lo cual merece profundizar en cuanto a por qué algo que “tan vivo” como es la lengua (como construcción conjunta), se “sustantiviza” con tanta facilidad (se aleja de su uso o visión instrumental) y qué implica eso en términos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

El análisis lexicográfico realizado en este estudio resultó de utilidad para comprender tanto la estructura como el contenido de un objeto de representación como es el lenguaje en un grupo socio-profesional como son las directoras (antes maestras) de centros públicos de educación preescolar. Esperamos que también los procedimientos detallados en el escrito resulten esclarecedores para quienes se involucran en este tipo de investigación.

## Notas

<sup>1</sup> En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

<sup>2</sup> Si bien desde el programa de preescolar 2004 se insistía en que no era una exigencia en esta etapa de escolaridad.

<sup>3</sup> Para el estudio de las RS Abric (2001) propone dos grandes métodos para el acopio de información empírica: los interrogativos y

asociativos, propone como instrumentos para el segundo, la asociación libre y la carta asociativa.

<sup>4</sup> El objetivo no fue seleccionar una muestra de participantes mujeres, sin embargo, dado que la mayoría del personal docente y directivo que trabaja en centros educativos de preescolar son de este género la muestra resultó de esta manera.

<sup>5</sup> Aproximadamente la mitad de las directoras de las ocho zonas escolares.

<sup>6</sup> Dichos sectores tienen a su cargo zonas escolares cuyos centros educativos se ubican en las áreas urbana, periférica y rural del estado. Todas las zonas escolares cuentan con un total de entre 10 y 12 centros educativos, y son organización tanto completa como bidocente o unitaria. Como se observa, hay una diversidad importante en cuanto a las características de los centros educativos donde laboran las participantes del estudio.

<sup>7</sup> El Programa IRaMuTeQ se basa en el método ALCESTE (análisis lexical de concurrencias en enunciados simples de un texto); el análisis de correspondencias y las clasificaciones jerárquicas son las principales técnicas para analizar los datos de un corpus textual (De Alba, 2004).

<sup>8</sup> En esta sección se emplean las cursivas para resaltar la parte del texto relevante en términos del análisis emprendido.

<sup>9</sup> Llamamos *tipos* a la cantidad de palabras diferentes evocadas o producidas por el total de participantes del estudio; es decir, tal como lo aclaran Moliner y Lo Mónaco (2019), los *tipos* son las respuestas diferentes dentro del corpus de las respuestas asociativas obtenidas.

<sup>10</sup> Después del proceso de lematización sugerido para este tipo de estudios (véase apartado final de la sección de metodología).

<sup>11</sup> El índice de rareza se obtiene a través del análisis de los términos hápax. De acuerdo con Flament y Rouquette (2003), entre más alto sea el número de hápax, significa que más personas dieron respuestas más diversas, relacionadas con una posición personal o propia y no con una representación colectiva.

<sup>12</sup> Para el análisis prototípico, que busca encontrar la estructura de la representación con base en la frecuencia y el rango de aparición de las palabras evocadas para cada objeto de la representación, tomamos únicamente las evocadas para cada objeto o palabra estímulo, que tuvieran frecuencias mayor a 10, ya que se supone que frecuencias bajas en las palabras indican que existe una gran diversidad en las respuestas y, por lo tanto, una organización baja del sistema (respuestas dispersas), por lo tanto, no hay una RS como tal (Moliner y Lo Monaco, 2019). Por esta razón se omitieron las frases evocadoras con frecuencias menores a 10 para el análisis prototípico, una de ellas corresponde a *La enseñanza del lenguaje en preescolar*.

## Referencias

- Abasolo, Juan (2023). "El análisis lexicométrico, el corpus y el diccionario previo: caso de la lengua vasca", *NEMITYRÁ: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación*, vol. 5, núm. 2, pp. 30-45. Disponible en: <https://revistascientificas.una.py/index.php/nemityra/article/view/3708/3068> (consulta: 15 de marzo de 2025).
- Abric, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*, Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Avedaño, Fernando y Miretti, María Luisa (2013). *El desarrollo de la lengua oral en el aula*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Banchs, María Auxiliadora (1986). "Concepto de "representaciones sociales": análisis comparativo", *Revista Costarricense de Psicología*, núm. 8, pp. 27-40. Disponible en: <https://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf> (consulta: 3 de enero de 2021).
- Bigas, Monserrat (1996). "La importancia del lenguaje oral en educación infantil", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 46, pp. 2-5. Disponible en: <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/la-importancia-del-lenguaje-oral-en-educacion-infantil.pdf> (consulta: 23 de septiembre de 2022).
- Borzone, Ana María y Rosemberg, Celia Renata (2008). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?: El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Borzone, Ana María; Rosenberg, Celia Renata; Diuk, Beatriz; Silvestri, Adriana y Plana, Dolores (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Bruner, Jerome (1996). *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.
- Cabrejo Parra, Evelio (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Casales, Fernando (2010). “Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica”, *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, núm. 33. Disponible en: <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24370w/Algunos%20aportes%20sobre%20oralidad.pdf> (consulta: 20 de diciembre de 2022).
- Cuevas Cajiga, Yazmín (2015). “Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, enero-marzo, pp. 67-85. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000100005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100005) (consulta: 20 de marzo de 2025).
- De Alba, Martha (2004). “El método ALCESTE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la Ciudad de México”, *Peer Reviewed Online Journal*, vol. 13, pp. 1.1-1-20. Disponible en: [http://www.psr.jku.at/PSR2004/13\\_01Alb.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR2004/13_01Alb.pdf) (consulta: 10 de noviembre del 2020).
- Domingo Segovia, Jesús (2019). “Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 82, octubre, pp. 897-911. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/140/14062838012/> (consulta: 22 de abril de 2025).
- Farr, Robert (1986). “Las representaciones sociales”, en S. Moscovici (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona: Paidós, pp. 495-506.
- Flament, Claude y Rouquette, Michel-Louis (2003). *Anatomie des idées ordinaires*, París: Armand Colin.
- Flores, Alva Faviola (2021). *La representación del lenguaje oral frente al escrito, y su enseñanza en preescolar: un análisis lexicográfico en corpus verbales, de directoras de centro*, tesis de maestría, Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Gutiérrez Ríos, Yolima (2012). “Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, pp. 223-239. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/182653> (consulta: 23 de febrero de 2022).
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Zamora, Gregorio (2019). “De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 363-386. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697009/html/> (consulta: el 02 de abril de 2025).
- Jiménez Robles, Angélica (2013). *Las voces de la alfabetización en preescolar*, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: [http://132.248.10.225:8080/bitstream/handle/123456789/128/29\\_voces.pdf?sequence=1](http://132.248.10.225:8080/bitstream/handle/123456789/128/29_voces.pdf?sequence=1) (consulta: 11 de julio de 2021).

- Jodelet, Denise (1986). “La representación social: Fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici, (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494. Disponible en: [https://www.academia.edu/download/58919576/1\\_Denise\\_Jodelet\\_-La\\_representacion\\_social20190416-96143-1fkpr3c.pdf](https://www.academia.edu/download/58919576/1_Denise_Jodelet_-La_representacion_social20190416-96143-1fkpr3c.pdf) (consulta: 10 de junio de 2021).
- Jodelet, Denise (2011). “Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación”, *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 21, núm. 1, pp. 133-154. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf> (consulta: 7 de enero de 2022).
- Marková, Ivana (2003). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Moliner, Pascal y Lo Monaco, Gregory (2019). *Métodos de asociación verbal para las ciencias humanas y sociales*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Monchietti, Alicia (2013). “De la dicotomía individuo/sociedad a la articulación de conceptos y a la producción subjetiva”, en L. Gaston (ed.), *Dimensiones de la representación social de la vejez*, Mar del Plata: EUDEM, pp. 29-44.
- OEI (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <https://oei.int/wp-content/uploads/2017/08/informe-miradas-2017.pdf> (consulta: 13 de marzo de 2025).
- Peluso Condé, Patricia (2018). *Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad*, tesis de maestría, La Plata: Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1660>
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing*, Viena: Foundation for Statistical Computing. Disponible en: <https://cran.itam.mx>
- Ratinaud, Pierre (2009). *IRaMuTeQ: Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires*. Disponible en: <http://www.iramuteq.org>
- Reinert, Max (1983). “Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l’analyse lexicale par contexte”, París: Centre National de la Recherche Scientifique. Disponible en: [https://www.numdam.org/item/CAD\\_1983\\_\\_8\\_2\\_187\\_0.pdf](https://www.numdam.org/item/CAD_1983__8_2_187_0.pdf) (consulta: 23 de octubre de 2021).
- Reyes-Sosa, Hiram; Zamudio-Elizalde, Pedro Damián; Álvarez-Montero, Francisco José y Olivarrías, Christian Heriberto (2024). “Evocation e IRaMuTeQ 7: análisis lexicográfico y de contenido en la Teoría de las Representaciones Sociales”, *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 18, núm. 36, pp. 26-26. Disponible en <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/12765> (consulta: 10 de febrero de 2015).
- Rodríguez Martín, Inés (2017). “Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 18-36. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/132/13250923002/html/index.html> (consulta: 12 de marzo de 2020).
- Santamarina Sancho, María (2016). *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de casos*, tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/44299>

- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2022). *Plan de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf> (consulta: 14 de marzo de 2025).

**Artículo recibido:** 5 de mayo de 2025

**Dictaminado:** 24 de junio de 2025

**Segunda versión:** 4 de agosto de 2025

**Aceptado:** 11 de agosto de 2025