



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Involución de la complejidad lingüística
Análisis de la complejidad lexicosemántica de estudiantes de primaria
y secundaria

Universidad Nacional Autónoma de México
Posgrado en Lingüística

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

Involución de la complejidad lingüística
Análisis de la complejidad lexicosemántica de estudiantes de primaria
y secundaria

Tesis que para obtener el grado de
doctor en Lingüística
presenta
José Ricardo Arriaga Campos

Comité tutorial
Tutor: Dr. Juan López Chávez
Dra. Elizabeth Luna Traill
Dr. Alejandro García Ortega



UNAM
POSGRADO
Lingüística

A Sofia

Agradezco a mis maestros Marina Arjona Iglesias y Juan López Chávez; a él especialmente por la tutoría de este trabajo y a ambos por las cartas de navegación para la ciencia y para la vida, que son la misma cosa.

Les agradezco también a Elizabeth Luna Traill y a Alejandro García Ortega, miembros de mi comité tutorial, y a Beatriz Arias Álvarez y María Guadalupe García Casanova, por su apoyo, su orientación y sus observaciones.

Ya casi es imposible recordar los tiempos en que la escuela se ocupaba de algo más que de transmitir información, cuando se creía que los seres humanos en desarrollo debían ser atendidos en todos los aspectos de su vida para que fueran creciendo y madurando simultáneamente en varias áreas.

De hecho, estamos por creer que eso nunca ha sucedido realmente y que no es sino una fantasía cuidadosamente cultivada.

La verdad es que hoy por hoy las cosas están lejos –muy lejos– de ser así. Y si bien es cierto que en los últimos años han empezado a darse investigaciones que abogan por una educación total o completa, también es una realidad que tal propuesta no ha desbordado los límites del papel.

Justamente se trata de marcar la necesidad cada vez más urgente de ese tipo tan rico de educación; a nosotros nos gustaría llamarle instrucción integral o instrucción total o tal vez hasta instrucción compleja. Porque sí lo es. Y no precisamente en el sentido de ‘complicada’, sino en el de ‘amplia, profunda, rica’.

Marina Arjona Iglesias y Juan López Chávez

Índice

CONSIDERACIONES INICIALES	15	
INTRODUCCIÓN	23	
CAPÍTULO 1. ANDAMIAJE TEÓRICO	55	
1.1. Léxico	55	
1.1.1. Dimensión lingüística	61	
1.1.1.1. Perspectiva del léxico fundamental, básico y disponible		61
1.1.1.2. El léxico activo	67	
1.1.1.3. Vocablo y palabra	69	
1.1.1.4. Corpus	74	
1.1.2. Dimensión psicológica	75	
1.1.2.1. Antecedentes de la perspectiva de las redes lexicometales	77	
1.1.2.2. Principios de asociación, cognición y estructura mental	78	
1.1.2.3. Perspectivas psicolingüística, lexicográfica e informática en torno a la noción de lexicón mental	82	
1.1.2.4. Perspectiva cognoscitiva	109	
1.1.2.5. Perspectiva lexemática	121	
1.1.2.6. Perspectiva lexicográfica de colocación	124	
1.1.2.7. Perspectiva del discurso y de núcleos temáticos	131	
1.1.2.8. Perspectiva de Análisis de Conglomerados Lexicosemánticos	134	
1.1.3. Dimensión neurológica	144	
1.1.4. Dimensión sociocultural	150	
1.1.5. Conclusión	159	
1.2. Competencia	176	
1.2.1. Perspectiva de la competencia y de la complejidad lexicosemántica		176
1.2.1.1. Competencia y semántica	176	
1.2.1.2. Competencia y redes lexicometales	179	
1.2.1.3. Competencia y modelos mentales	182	
1.2.1.4. Competencia y destrezas intelectuales	189	
1.2.1.5. Competencia y contexto	194	

1.2.1.6. Dimensión “experiencial” o <i>gestalts experienciales</i>	200
1.3. Complejidad	206
1.3.1. Dimensión de complejidad y análisis lexicosemántico	207
1.3.2. Dimensión de los principios de semejanza y ordenamiento: léxico-mundo	215
1.3.3. Dimensión de los principios de inclusión y de organización del pensamiento	222
1.3.4. Conclusión	235
CAPÍTULO 2. ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL LÉXICO	241
2.1. Caudal léxico general de estudiantes de primaria y de secundaria	243
2.2. Extracción y análisis de los vocablos de las dos categorías seleccionadas	251
2.3. Relación general de verbos	251
2.4. Relación general de sustantivos	265
2.5. Importancia de verbos y sustantivos en la producción léxica total	299
2.6. Comportamiento exclusivo de verbos	307
2.7. Comportamiento exclusivo de sustantivos	312
2.8. Clasificación semántica comparativa de verbos y sustantivos	321
2.8.1. Clasificación semántica comparativa de verbos	323
2.8.2. Clasificación semántica comparativa de sustantivos	326
2.8.2.1. Clasificación comparativa de sustantivos animados, inanimados, humanos, no humanos	336
2.9. Aplicación de las categorías de los centros de interés de la metodología de disponibilidad léxica	347
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL LÉXICO.	
CONGLOMERADOS LEXICOSEMÁNTICOS	363
3.1. Núcleos temáticos	367
3.2. Conglomerados lexicosemánticos	370

3.2.1. Clasificación de verbos por conglomerados lexicosemánticos	382
3.2.1.2. Verbos primaria	384
3.2.1.3. Verbos secundaria	386
3.2.1.4. Verbos comunes y frecuencias absolutas	388
3.2.1.5. Índice de uso	392
3.2.1.6. Verbos por núcleo temático y frecuencias relativas	400
3.2.1.6.1. Primaria	401
3.2.1.6.2. Secundaria	402
3.2.1.7. Ponderación al 50% de producción y por la dispersión en categorías significativas	403
3.2.1.8. Estructura de conglomerados lexicosemánticos	405
3.2.1.8.1. Primaria	406
3.2.1.8.2. Secundaria	407
3.2.1.9. Importancia de conglomerados por su densidad lexicosemántica	408
3.2.1.9.1. Primaria	408
3.2.1.9.2. Secundaria	409
3.2.1.9.3. Resultados comparativos	410
3.2.2. Clasificación de sustantivos por conglomerados lexicosemánticos	413
3.2.2.1. Sustantivos primaria	414
3.2.2.2. Sustantivos secundaria	416
3.2.2.3. Sustantivos comunes y frecuencias absolutas	417
3.2.2.4. Índice de uso	421
3.2.2.5. Sustantivos por núcleo temático y frecuencias relativas	427
3.2.2.5.1. Primaria	427
3.2.2.5.2. Secundaria	428
3.2.2.6. Ponderación al 50% de producción y por la dispersión en categorías significativas	429
3.2.2.7. Estructura de conglomerados lexicosemánticos	430
3.2.2.7.1. Primaria. Sustantivos a 50%	431
3.2.2.7.2. Secundaria. Sustantivos a 50%	432
3.2.2.8. Importancia de conglomerados por su densidad	

lexicosemántica	433
3.2.2.8.1. Primaria. Sustantivos a 50%	434
3.2.2.8.2. Secundaria. Sustantivos a 50%	435
3.2.2.8.3. Resultados comparativos	436
CONCLUSIONES	441
DOS REFLEXIONES PARA ULTERIORES DESARROLLOS	
POLÍTICAS PÚBLICAS Y LOS NUEVOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN BÁSICA	463
BIBLIOGRAFÍA	509

***CONSIDERACIONES
INICIALES***

Los estudiantes, nuestros estudiantes, nuestros niños, niñas y jóvenes de prácticamente todos los niveles escolares padecen una incompetencia –creciente, además, conforme avanzan de grado– en sus habilidades intelectuales en general y lingüísticas en particular; ésta es una realidad insoslayable, vergonzante, de dimensiones mucho más profundas y lacerantes de lo que supone una visión roma y de corto plazo, una realidad que advertimos en los espacios sociales de comunicación –aunque no en la familia–y, por supuesto, en la escuela, y no sólo en los niveles básicos, sino igualmente cuando nos llegan en una condición de indefensión intelectual –semianalfabetismo, para decirlo sin rodeos– al nivel medio superior e incluso a los estudios superiores, pues pocos de ellos y pocas veces –es decir en pocas instituciones, en pocos programas y con pocos docentes– tienen oportunidad, ya no de superar aquellas deficiencias, sino al menos de trabajar con estrategias de desarrollo de habilidades lingüísticas. Por ello, la demostración de la involución de la complejidad lexicosemántica de los estudiantes mexicanos documenta incontrovertiblemente un problema educativo y social de grandes proporciones.

Este trabajo recorre una ruta orientada a conocer seriamente y presentar esquemáticamente un aspecto del estado de la competencia lingüística de escolares mexicanos en su complejidad cognitiva, comunicativa y sociocultural; propone una metodología de análisis lexicosemántico que permita acercarse con efectividad a la estructura

lexicomenal de los individuos y de los grupos sociales, mediante herramientas lexicoestadísticas y una fundamentación teórica transdisciplinaria que conjunta elementos desde la lexicología, el análisis del discurso y la semántica, hasta la psicología cognoscitiva, la gestalt y la teoría de la complejidad, para que otros estudios y aplicaciones puedan con más bases contribuir a elevar dicha competencia y con ello, finalmente, ayudar a formarlos no sólo como mejores estudiantes, sino como mejores “jugadores de los juegos del lenguaje”¹ y como mejores ciudadanos.

Reitero lo que ha inspirado mis estudios lingüísticos: buscar llevar los resultados del trabajo de investigación hacia la aplicación y la trascendencia sociales, contribuir a que las herramientas y aportaciones lingüísticas incidan en los espacios de lo individual cognoscitivo y de lo sociocultural, proponer –como un compromiso ineludible del quehacer académico– estrategias de cambio, de mejoramiento de algún aspecto de la vida del individuo y de la comunidad.

Para ello, la enseñanza debe orientarse a la adquisición de saberes tejidos en el capital de conocimientos del estudiante y en la urdimbre de su vida misma. Pero para concretar tal expectativa, es preciso

¹ Marina Arjona Iglesias, Julieta López Olalde, Ricardo Arriaga y Fernando Rodríguez, *Juegos literarios y lingüísticos para preparatorianos. Manual de lengua y literatura españolas*, Edere, México, 1998.

primero conocer con precisión al sujeto integral y –de nuevo– complejo que es el estudiante.²

Estoy convencido de que las dimensiones cognitiva, psicológica, emocional y afectiva, social y cultural de los individuos no son separables, y de que, por lo tanto, en el contexto institucional de la educación en México quizá haya que pensar en estrategias que junto con el trabajo lingüístico y pedagógico experto las abarquen, por un lado, con esa visión holística, y por otro con una conciencia de solidaridad social y generacional de formación.

En pocas palabras, me parece que es necesario siempre considerar que ni el cerebro humano es un sistema operativo ni el individuo es un mero procesador de información ni la comunidad es una entidad abstracta y aislada en un lugar y un tiempo, sino que estas tres categorías atraviesan condiciones de multirreferencialidad y de multideterminación, además de de autoorganización dinámica y de intersubjetividad potencialmente solidaria; sin embargo, estas

² Los libros de texto para estudiantes de educación básica, si bien incluyen lecturas o ejercicios interesantes, despliegan en muchos apartados un léxico inadecuado –si no ambiguo, para evitar el eufemismo– para su edad, conocimiento y visión del mundo, lo que se traduce en instrucciones confusas –y hay que decir que no sólo para ellos, sino inclusive para bienintencionados padres que pretenden ayudar a sus hijos en las tareas–, definiciones confusas, faltas de homogeneidad y hasta erráticas, aunado, todo ello, a que se supone un estudiante ideal y sin diferencias lingüísticas, demográficas, regionales y socioculturales en general.

condiciones y estas características necesitan ser detonadas y desarrolladas.

Aunque ciertamente existen tantas rutas por explorar en el conocimiento del funcionamiento –mental y social– del lenguaje y en el camino de la enseñanza eficaz de la lengua, es posible –conveniente– partir de reconocer que la estructura mental del léxico es un sistema de múltiples factores y componentes –lo que implica reconocer primero el profundo significado de que un asunto como éste sea “multifactorial”³–, así como de multivectoriales interrelaciones que se urden en la complejidad lingüística e intelectual.

De ahí la importancia de analizar el léxico y los campos lexicosemánticos como elementos de la complejidad lingüística con que se conducen escolar y socialmente nuestros estudiantes; esto es que saber qué palabras –no sólo como inventario de ellas, sino como redes de conceptos y expresiones de la experiencia– son las que conocen y usan los escolares debe ser una base para el diseño de mejores métodos para el desarrollo de su competencia lingüística. En suma, el análisis cuantitativo y cualitativo de su léxico, respaldado en una teoría integral, puede acercarnos de manera confiable a la realidad multifactorial de su complejidad lingüística.

³ Sólo después del acercamiento atento, comprometido, sistemático, he llegado a comprender y a aclararme a mí mismo –para después proponerlo– la afirmación – una de las cuales sustenta este trabajo– de Marina Arjona Iglesias y Juan López Chávez (ver nota 15 de pie de página) respecto a que “la competencia lingüística se construye de manera multifactorial”.

Emprendo este trabajo guiado por las lecciones de ciencia y vida de Marina Arjona y Juan López Chávez en varios sentidos: los fenómenos lingüísticos son multicausales, sólo una visión reduccionista les buscaría una sola causa; la realidad lingüística y mental sólo puede ser objeto de un acercamiento aproximado, nunca exhaustivo y categórico, sólo una actitud soberbia consideraría haber llegado al final del túnel;⁴ la educación debería plantearse como una responsabilidad social que considere al individuo como un todo, como una unidad inseparable que está constituida por muchos y diversos factores, como algo holístico; entendida como compromiso social, la ecuación educación-calidad de vida individual y colectiva será tanto una perspectiva educativa como una estrategia para frenar y superar las exclusiones sociales y culturales imperantes y derivadas del desigual acceso al conocimiento, a la información, a la comunicación eficaz. Insisto en que con base en el rigor de los estudios científicos y su aplicación en ámbitos como el educativo, se puede apostar todavía por el potencial socializante, solidario y difusor del conocimiento.

⁴ Y aluden también, en sintonía de inquietudes, al interés de expertos en asuntos comunicativos y afectivos que inciden en el lenguaje y en la estructura mental del individuo, como Elisabeth Kübler-Ross (*Los niños y la muerte*).

Introducción

Los **objetivos generales** de esta investigación apuntan, en primer lugar, a desarrollar y aportar una teoría holística y una metodología para el análisis semántico del léxico (que denomino Análisis de Conglomerados Lexicosemánticos) que considera la diversidad y complejidad de factores que lo determinan, por medio de las herramientas que ofrece la conjugación transdisciplinaria de teorías específicas de análisis del léxico y fundamentos de la lexicología, el análisis del discurso, la lexicoinformática, la sociolingüística y la semántica, por un lado, y la psicología cognoscitiva, la gestalt, la teoría experiencial y la teoría de la complejidad, por otro.

En segundo lugar, se abocan a la aplicación práctica de ese herramental teórico a la descripción y análisis cuantitativo y cualitativo (semántico) del léxico que poseen estudiantes del último año de primaria en comparación con el de estudiantes del último año de secundaria, para detectar el estado de la competencia lingüística y determinar cuál es, si la hay, la evolución de la complejidad lingüística de un nivel de estudios a otro.

Y por último se integran los elementos teóricos y metodológicos y los resultados cuantitativos y cualitativos para explorar y ofrecer una radiografía de la estructura y la complejidad lexicomental reflejada en los conglomerados que conforman el léxico de dichos estudiantes.

Independientemente de que en esta introducción se detalla la estructura de esta investigación, con los siguientes desplegado y cuadro sintético quiero adelantar un esquema del fundamento teórico y metodológico de la propuesta que planteo:

La búsqueda de comprensión del léxico y el análisis de su funcionamiento en la estructura mental del individuo es fundamentada teóricamente, como ya se indicó más brevemente, por una conjugación transdisciplinaria de lo que aquí jerarquizo como: “Dimensiones” y “Perspectivas”

Las segundas se derivan de las primeras para en conjunto plantear una propuesta de teoría lexicológica y de una metodología o, más humildemente, una visión semántica compleja, amplia, sistémica y multivectorial del léxico que parte de una **dimensión lingüística** que ancla el recorrido conceptual en la **perspectiva del léxico fundamental, básico y disponible**, así como en las nociones de **léxico activo, vocablo y palabra**.

Enseguida, desde una **dimensión psicológica** se inserta el estudio en los márgenes de la **perspectiva de las redes lexicomentales**, de los **principios de asociación**, de **cognición y estructura mental**, de la **psicolingüística**, la **lexicografía** y la **lexicoinformática** en torno –estas tres últimas disciplinas– al concepto de **lexicón mental**.

Siguiendo por esa ruta diagnóstica se somete al léxico a la óptica de la **perspectiva cognoscitiva**, de la **perspectiva lexemática**, de la **perspectiva lexicográfica de colocación** y de la **perspectiva del discurso y núcleos temáticos**, y finalmente de la **perspectiva de análisis de conglomerados lexicosemánticos**, que se centra en la descripción lexicológica de regularidades en las relaciones sintagmáticas y en las

tendencias combinatorias del léxico, reconociendo la importancia de la colocación de las palabras en el discurso y la organización de palabras en conglomerados lexicoconceptuales.

A estas perspectivas se suma una observación en los parámetros de las **dimensiones neurológica y sociocultural**.

Con las anteriores bases se evalúa el acercamiento al léxico con los recursos de las **perspectivas de las teorías de la competencia y de la complejidad** y de las **dimensiones de los principios de semejanza y ordenamiento léxico-mundo** y de los **principios de inclusión y organización del pensamiento**.

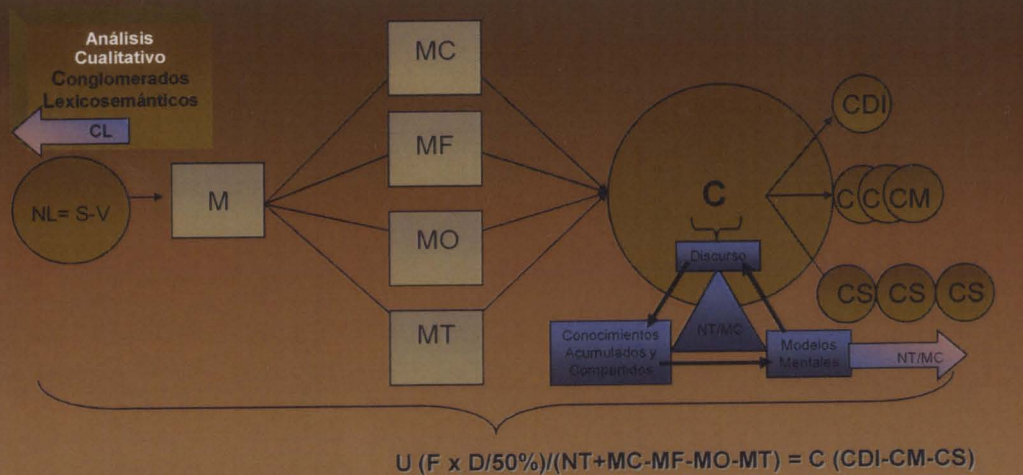
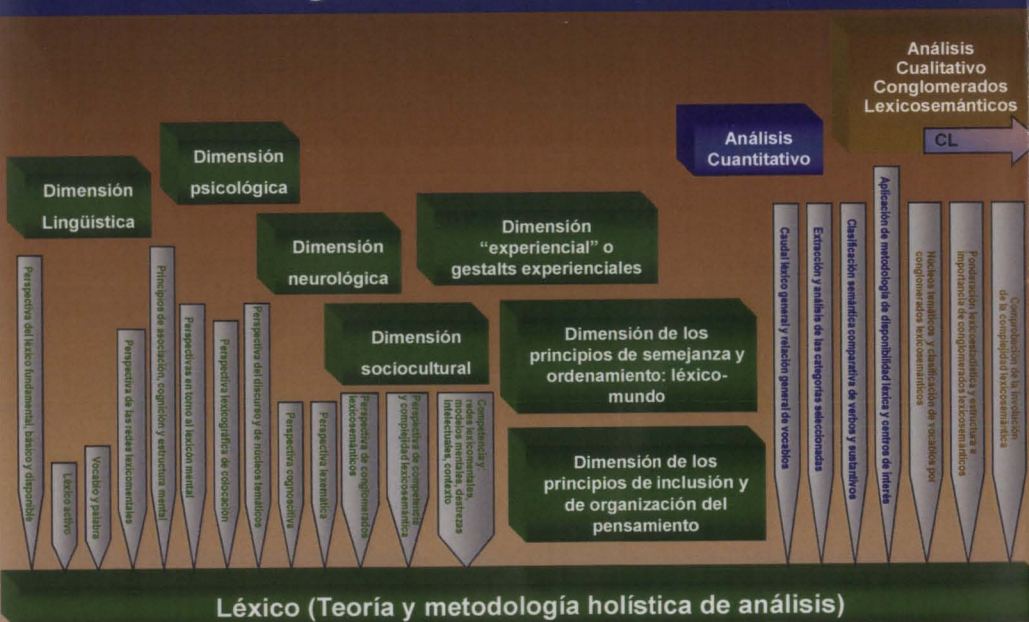
Por otro lado, en el capítulo dos se efectúa inicialmente un **análisis cuantitativo del léxico general**, posteriormente un **análisis de los vocablos de las dos categorías seleccionadas (verbos y sustantivos)** para registrar su importancia en la producción léxica total, así como para evaluar el comportamiento exclusivo de cada una.

Con los resultados se procede a desglosar una **clasificación semántica comparativa** también de cada una y se aplica, para los sustantivos, la metodología de **la teoría de la disponibilidad léxica y los centros de interés**.

Finalmente, en el capítulo tres y con los resultados lexicométricos anteriores se lleva a cabo un **análisis cualitativo** que culmina con la propuesta de este trabajo de **análisis de conglomerados lexicosemánticos**, el cual parte de la detección en las redacciones de los informantes de los **núcleos temáticos** más representativos y la correspondiente **clasificación de verbos y sustantivos** dentro de dichos conglomerados sometidos a **medidas lexicoestadísticas de ponderación** que arrojan tanto los

vocablos más significativos como la **estructura, composición, densidad y jerarquía de los conglomerados lexicosemánticos** que conforman el discurso y el léxico mental, los cuales reflejan la **complejidad lingüística, específicamente lexicosemántica** de los individuos, y comparativamente dan cuenta de la involución que opera en esa materia en estudiantes de secundaria que cuentan con tres años más de escolaridad respecto de los de primaria.

Estructura del proceso teórico y metodológico del Análisis de Conglomerados Lexicosemánticos



U (Índice de uso)
F (Frecuencia)
D (Dispersión)
 50% (Ponderación categorías significativas)
NT (Núcleo Temático)

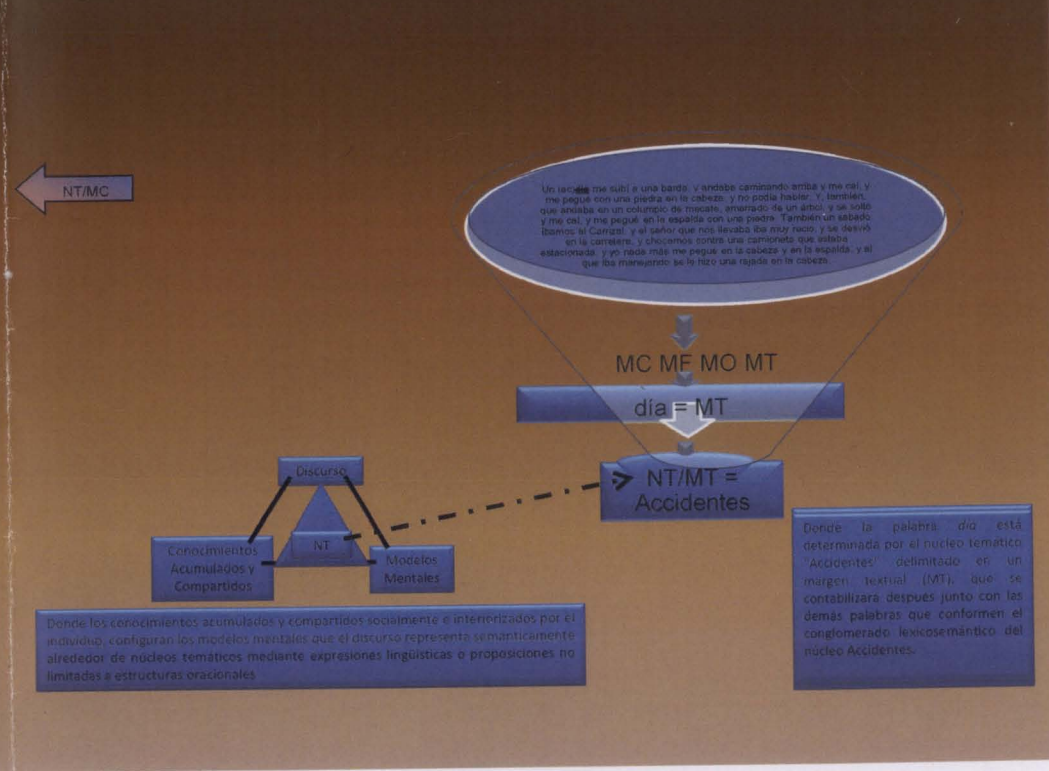
C (Conglomerado)
MC (Margen Colocacional)
MF (Margen Frasológico, de la frase)
MO (Margen Oracional, de la oración)
MT (Margen Textual, que obedece a un núcleo temático general que se desglosa y abarca en el conjunto de sintagmas, frases y oraciones del párrafo o inclusive del texto completo del informante.

(CDI) Conglomerados Delimitados Independientes, es decir aquellos textos en que el núcleo temático recorre como eje semántico único todas las frases y oraciones del párrafo o los párrafos de la redacción

(CM) Conglomerados Múltiples, en los que se abordan diferentes e inconexos núcleos temáticos independientes

(CS) Conglomerados Secuenciales, en los cuales se desarrollan también diferentes núcleos temáticos pero concatenados (y que de acuerdo con los resultados obtenidos, llegan hasta cuatro temas o incluso cinco, pero sin que estos últimos sean significativos estadísticamente).

De este modo se puede esquematizar la propuesta partiendo del sustantivo o del verbo como **Nodo Léxico (NL)** ubicado en un margen (MC, MF, MO, MT) que abarca un conglomerado (CDI, CM, CS).



Con esta amalgama conceptual y esta metodología de análisis se busca registrar no sólo el número de vocablos por categorías gramaticales ni sólo agruparlos por categorías semánticas preestablecidas, sino la específica conformación lexicomental de los individuos y el grupo social, de acuerdo con su particular estructura de vocablos y asociaciones semánticas en torno a los nodos, redes y conglomerados temáticos concretos que reflejan y determinan a la vez su experiencia del mundo.

Esta propuesta se consolida después de la búsqueda y evaluación de otras metodologías de análisis lexicosemántico materializadas en programas informáticos como WordNet, LIWC o Tropes que, con todo y los interesantes avances y desarrollos, no han logrado –a mi juicio– concretarse como programas plenamente eficaces de análisis ni como herramientas informáticas capaces de procesar cualquier tipo de corpus ni de ofrecer resultados profundos –no superficiales ni contables– en términos lexicosemánticos. Y si esto es así respecto a las aplicaciones en los campos de la publicidad, la mercadotecnia o la propaganda –en las que se aplican generalmente–, el panorama es menos productivo en el ámbito educativo, de modo que esta propuesta busca ofrecer una mejor plataforma para el análisis lexicosemántico de corpus de textos diversos (desde una perspectiva compleja del léxico y sus implicaciones semánticas), especialmente en este caso para el mejor conocimiento de la competencia lingüística de escolares mexicanos, que pueda servir –como ya advertí– de base para el mejoramiento de la planificación educativa y específicamente de la enseñanza de la lengua materna.

El punto es que los diversos y más adelantados programas de cómputo siguen planteando un análisis semántico del léxico a partir del significado de las palabras aisladas de su contexto, como unidades independientes del texto; aun cuando plantean algunas relaciones léxicas y lexicosemánticas intertextuales, éstas son posibles de extraer en textos lineales y se quedan en niveles meramente cuantitativos y superficiales, cuando no vagos e imprecisos. Por supuesto, no asumen esta limitación, por el contrario afirman poder superarla; por ejemplo, uno de ellos, Tropes, en su presentación publicitaria en sitio web⁵ ejemplifica con el vocablo “ratón” diferenciando al roedor del equipo de computación, como un tratamiento que no es “siempre fácil” (¿es realmente difícil diferenciar en el discurso entre ratón roedor y ratón dispositivo?). En el apartado 1.2.1.2. (Perspectiva psicolingüística, lexicográfica e informática) se expone esa insuficiencia informática y se compara con el acercamiento que aquí se propone.

Los objetivos específicos, que sirven de soporte a los generales, se dirigen a la detección y al procesamiento lexicométrico y lexicosemántico de dos categorías léxicas (verbos y sustantivos) en un género de discurso, el de la redacción de estudiantes terminales de primaria y de secundaria, como base para el análisis de factores de complejidad lingüística.

Así, el estudio de las unidades lingüísticas elegidas tiene inicialmente un estricto interés descriptivo de algunos de los fenómenos que se

⁵ www.conocimiento-semantico.com o <http://cyberlex.pt/analisis.html>.

producen en la competencia lingüística de escolares; sin embargo, al determinar el comportamiento de los elementos lingüísticos y el contraste de éstos entre dos variables de grado escolar, busco causas –y luego respuestas– de la contradicción en torno a la competencia, la complejidad lingüística –lexicosemántica– y los propósitos de la educación escolarizada básica que desde hace 16 años en México abarca primaria y secundaria.⁶

El planteamiento central o hipótesis de esta investigación es que las habilidades lingüísticas y en especial los recursos léxicos son objeto de una involución en los estudiantes que terminan la secundaria en comparación con los que terminan la primaria. El análisis de la complejidad léxica de la producción escrita ayuda a demostrar que la competencia lingüística de los alumnos que terminan secundaria no sólo no es significativamente superior que la de los estudiantes que

⁶ Desde los objetivos de la decisión gubernamental de la Secretaría de Educación Pública, tomada en 1993, de definir la secundaria como “el último tramo del ciclo obligatorio” se entrevén las contradicciones entre propósitos y resultados; en las consideraciones finales de este estudio abundo en ello, pero desde aquí se puede anticipar la demostración del fracaso del discurso de hacer de la secundaria la “etapa de cierre de la educación básica obligatoria” mediante la cual la sociedad mexicana brinde “a todos los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo”. *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, Secretaría de Educación Pública, México, 2006, p. 5.

terminan primaria, sino que incluso el cambio que se registra es objeto de una reducción del radio y la complejidad de sus estructuras conceptuales o lexicometales, por lo que más que evolución de tal competencia puede hablarse de regresión o de “involución”.

La justificación lingüística que inspira este trabajo radica, en primer lugar, en que los datos obtenidos pueden dar cuenta cuantitativa, cualitativa y semánticamente de los índices de riqueza léxica –con atención específica en nombres y verbos–, tomando en cuenta básicamente que los nombres de las cosas portan una fuerte carga semántica como abstracciones conceptuales, como “contenedores” y nodos de conjuntos semánticos complejos; y, asimismo, que unos y otros (verbos y sustantivos) representan no sólo núcleos sintácticos, sino también importantes núcleos de campos semánticos, nódulos de estructuras discursivas y de conjuntos de significados multivectorialmente relacionados en la memoria lexico-semántica del sujeto, de modo que el hecho de que la mayoría de las palabras sean sustantivos, pero que de éstas sólo unos pocos vocablos constituyan el 50% y el 75% de la producción léxica total, significa que el universo de ideas y conceptos nucleares es muy limitado.

En segundo lugar, se parte de que verbos y sustantivos representan también unidades que funcionan más allá de la mera gramática (como los artículos, preposiciones, conjunciones) y que para este tipo de análisis son los elementos de mayor peso en tanto designaciones que se manifiestan como formas lexicológicas con alto valor semántico.

En suma, verbos y sustantivos son las categorías primarias indispensables tanto en una unidad de oración, como –lo que en este tipo de estudio es fundamental– de comunicación, que establecen una íntima relación como partes constitutivas fundamentales en la construcción sintagmática y discursiva.

Lo que yo planteo es que el conocimiento de la entidad que conforman el estado de la escritura y la complejidad semántica implícita estudiada desde la producción de nombres y verbos puede acercarnos de manera confiable –gracias a los recursos de la lexicoestadística– a la realidad multifactorial de la competencia lingüística.

Y en tercer lugar, la justificación responde también a la pertinencia de hacer una aportación a la investigación acerca del comportamiento lingüístico de los estudiantes de diversos niveles educativos, como base de la planificación lingüística y de las metodologías que conduzcan a la eficacia de la enseñanza, ante la realidad fehaciente de que la escuela no está logrando que en uno u otro nivel –en uno más el otro– el estudiante adquiera habilidades intelectuales básicas, sí, como la lectura y la escritura, pero también de conocimiento y “experienciación” del mundo. Parto de que en general la escuela en México no se está ocupando eficazmente de transmitir información y conocimientos⁷ –lo cual ya se califica como un objetivo en sí mismo

⁷ Aunque para ser coherente con la posición que atraviesa este trabajo debo decir “compartir” –en tanto un asunto de convicción y solidaridad–, más que transmitir información o, más modestamente, “conducir” hacia la adquisición de información y conocimientos: práctica escasa en nuestros días, y no sólo en la escuela, pero no es éste el momento ni el lugar para denunciar lo que de todos modos acabo

insuficiente—, ni de que los individuos en desarrollo crezcan y maduren en todos los aspectos de su vida.

La justificación social –que considero insoslayable dentro de la visión holística que propongo– radica en la urgencia de contribuir científicamente a contrarrestar la incongruencia entre, por un lado, objetivos y programas de estudio, inclusive necesidades y expectativas de educación, y, por otro, instituciones y políticas educativas y responsabilidades del Estado. Creo firmemente que ante el analfabetismo y semianalfabetismo que campea en el país prácticamente sin obstáculos, la perspectiva social de la ciencia es un principio ético en este país y en este estado de desarrollo de habilidades intelectuales de los individuos que constituyen el llamado

apuntando aquí y allá, es decir la nada accidental política –para unos sectores de gobierno– y estrategia –para otros sectores de la empresa privada– de “deseducar” (en términos chomskyanos) mediante la institucionalización de la baja calidad educativa y desinformar a través de la abundancia de información siempre parcial, siempre tendenciosa, siempre confusa; tómese si no, cualquier evento de trascendencia para la comunidad (un conflicto electoral, una crisis económica, la propagación de un virus epidémico, una declaración política incómoda, por ejemplo...), sobre todo si implica mayor o menor cuestionamiento del funcionamiento de las instituciones del Estado, y un seguimiento del discurso oficial y de los medios de comunicación masiva afines a él revelará sin gran profundidad de análisis que unos cuantos hechos y datos acomodados convenientemente constituyen la grosera trilogía de las machaconas y pseudolegitimadoras declaraciones de servidores públicos, la tediosa letanía de spots propagandísticos y el subrayado convenido de conductores y espacios informativos.

“bono demográfico” (en las consideraciones finales retomo este asunto polémico).

Saber qué palabras –no sólo como inventario de ellas, sino como elementos de redes de conceptos y de expresiones de la experiencia– son las que conocen y usan los escolares, puede coadyuvar a diseñar mejores métodos para que incorporen no sólo más palabras a su vocabulario y a su competencia lingüística, sino también a que a partir del crecimiento de sus redes léxicas expandan su conocimiento del mundo, su capacidad de percepción y análisis de ese mundo, sus marcos conceptuales, sus modelos mentales y sus esquemas de actitudes y acciones. Tal es la expectativa de este trabajo: los estudios lingüísticos específicos pueden justificarse primero en el conocimiento de los sujetos de la educación, los niños y los jóvenes de nuestro país, y después en la aportación a programas, estrategias, políticas educativas y de beneficio comunitario, al permitir el procesamiento de datos lingüísticos que posibilitan la detección y expansión de saberes, habilidades, conductas, ideologías, visiones del mundo individuales y colectivas.

En síntesis, a partir del “desentramado” del estado del dominio lingüístico de escolares mexicanos, la complejidad lingüística se puede medir, y en consecuencia se puede trabajar con ella, para tratar de incidir en su incremento, claro.

Conocer en profundidad el léxico –y las características de éste– y las estructuras lexicometales que poseen y emplean los estudiantes puede aportar bases para elaborar estrategias didácticas que los

lleven a mejorar su competencia lingüística, a que amplíen sus redes de palabras –y con ellas de conceptos y significados–, pero, más allá, para incrementar sus recursos intelectuales y comunicativos que les permitan ser sujetos más plenos para sí mismos y más capaces de relaciones intersubjetivas claras, conscientes y ricas en sus diversos ámbitos de acción.

El corpus está constituido por 1360 redacciones del mismo número de estudiantes de todo el estado de San Luis Potosí: 24 grupos de primaria (682 informantes, 387 mujeres y 295 hombres) y 23 grupos de secundaria (678 informantes, 355 mujeres y 323 hombres).⁸

⁸ En la investigación y las dos obras de Marina Arjona Iglesias y Juan López Chávez de las que nace, se fundamenta y sobre las que cabalga este trabajo (ver nota 15 de pie de página), los autores ofrecen la explicación de las causas de esta distribución de grupos e informantes; lo mejor es reproducirla:

Nuestro ideal era obtener muestras de 30 grupos con 30 alumnos en cada uno [tanto en primaria como en secundaria], pero las circunstancias frecuentemente no permiten al investigador obtener todo lo que se desea. El obstáculo más frecuente es, paradójicamente, la oposición de las máximas autoridades educativas; el desconocimiento del medio, el ser un extraño en el entorno de la localidad; el temor –esencialmente en los colegios particulares– de ver evaluado el sistema de enseñanza de la lengua materna, la inseguridad que produce el saber que no se está enseñando un saber hacer; también nos encontramos, fundamentalmente en las pequeñas comunidades que visitamos, con que ese día por alguna razón no se había laborado. En fin, múltiples –y ahora no pertinentes de citar– son las causas que evitan lograr lo que uno se propone cuando desde el escritorio se diseña una muestra.

De ese “material”, y tras presentar una aproximación cuantitativa del vocabulario total de cada uno de los dos niveles, han sido extraídos los verbos y sustantivos y se han analizado también inicialmente en términos cuantitativos y con base en criterios estadísticos respecto del total del vocabulario, para posteriormente analizarlos exclusivamente tanto cuantitativamente como de acuerdo con una clasificación semántica, así como con base en la teoría de la disponibilidad léxica y los centros de interés. Finalmente se han examinado de acuerdo con la propuesta de análisis semántico del léxico de esta investigación, es decir, clasificándolos dentro de las categorías que conforman los campos o conglomerados lexicosemánticos resultantes –y su correspondiente densidad léxica de acuerdo con principios y ponderaciones estadísticas– que conforman y revelan la estructura lexicomental.

La metodología utilizada en la investigación de Juan López Chávez⁹ para obtener el corpus y para llevar a cabo el análisis lexicométrico consistió en someter a los estudiantes a un cuestionario y a la redacción de un texto. Con el primero se registraron informaciones como el sexo, la edad, la ocupación de los padres, la cantidad de tiempo invertido en llegar al centro escolar

⁹ Juan López Chávez, *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*. Unidad Académica de Letras, Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 2003. Las siguientes referencias a esta obra y a otras también frecuentes se presentarán en el formato rápido en el cuerpo del texto: señalando entre paréntesis el apellido del autor y las páginas de las citas o sólo las páginas cuando sea obvio el autor.

correspondiente y el tipo de transporte empleado para lograrlo, el número de horas a la semana dedicados a ver televisión y cuáles eran sus programas favoritos, los lugares a los que han viajado, etc.

Respecto al texto, éste es resultado de una redacción con un tema fijo: “La experiencia más importante de mi vida”, que previsiblemente genera un texto narrativo; se determinó que fuera fijo, como base metodológica para analizar confiablemente la competencia lingüística a partir de la redacción como representación de la lengua escrita, y que fuera narrativo porque es el estilo más lineal y simple.

Tras la lectura y análisis de las redacciones de los estudiantes y tras la comparación con otro tipo de corpus, he confirmado una base fundamental para este tipo de investigaciones: el hecho de que se trate de un texto narrativo y de que el tema sea el citado, propician que el informante despliegue sus recursos léxicos y lingüísticos libremente, es decir con tal confianza para poder explayarse y referirse a aquello que de verdad lo ocupa vivencial, emocional, interior, intelectual e interpersonalmente, sin el condicionamiento escolar de demostrar conocimientos o de *hacerlo bien* para obtener una calificación, y ampliamente, es decir con tal generalidad y apertura temática que puede verter su vocabulario activo (ver 1.1.1.2. El léxico activo) y sus habilidades lingüísticas sin forzarse y sin forzar su discurso a un determinado asunto o a limitar su verbalización dentro de los acotamientos léxicos de un reducido campo temático.

Me parece que el tema de “La experiencia más importante de mi vida” posee cierta extensión calculada para propiciar esa libertad discursiva

y un fuerte potencial de introspección para acercarnos al mundo y a la expresión del mundo del individuo. Estas peculiaridades las he podido comprobar cuando, experimentalmente, he aplicado la estrategia a grupos de personas de edad mayor a la de los estudiantes de educación básica; el resultado es que aquéllos demandan instrucciones más específicas y límites temáticos más acotados, es decir que se desenvuelven con menos soltura para expresar lo que los ocupa introspectiva y cotidianamente a la vez: su mundo y –reitero– su “experienciación” del mundo.

Por otro lado, en la citada investigación de Juan López Chávez, para efectuar la lematización aplicó el modelo clásico que desarrollaron Alphonse Juilland y Emilio Chang Rodríguez (*Frecuency Dictionary of Spanish Word*, 1964) cuando estudiaron el léxico básico del español peninsular, modelo que se ha mantenido en la determinación de otros lexicones semejantes del mundo hispánico. (López Chávez, 33-35)

Posteriormente, también dentro del marco metodológico y de acuerdo con los objetivos del análisis comparativo entre primaria y secundaria se analizó lexicométricamente la distribución de todas las clases de palabras, para ubicar y enfocar después específicamente los ítems seleccionados (verbos y sustantivos). Con esos datos se cuantificaron los índices de riqueza léxica de los escolares que terminan la primaria y la secundaria en función de la cantidad de apariciones de vocablos (y de cuántos tipos de vocablos se trata) que en las redacciones se necesitan para que aparezcan vocablos nuevos; este proceso se llevó a cabo tanto con el caudal léxico total, como exclusivamente con los verbos y sustantivos, tal como se presentan en lista en el segundo

capítulo. La observación de estos ítems se complementa con su comparación con el total de vocablos en función de la cantidad de apariciones, frecuencias y porcentajes.

Acorde con la metodología desplegada por Juan López Chávez, y como comprobación de la limitación en la aportación de vocablos y la rapidez con que en las redacciones los escolares dejan de proporcionar vocablos nuevos se analiza con cuántos vocablos se constituyen el 50% y el 75% del total del léxico de las redacciones; y lo mismo se evalúa con verbos y sustantivos, es decir específicamente con cuántos verbos y sustantivos se alcanza el 50% y el 75% del total de cada una de las dos categorías.

Posteriormente se lleva a cabo una clasificación de verbos y sustantivos de acuerdo con las categorías semánticas establecidas por Elizabeth Luna Traill, Alejandra Viguera y Gloria Baez¹⁰ y considerando –para el análisis lexicosemántico de este trabajo– la importancia de verbos y sustantivos como núcleos no sólo sintácticos, sino también importantes núcleos de campos semánticos, nódulos de estructuras discursivas y de conjuntos de significados multivectorialmente relacionados en la memoria lexicosemántica del sujeto. Así, tras la búsqueda exhaustiva de esquemas suficientemente claros y abarcadores se retoma el esfuerzo de síntesis y generalización del *Diccionario básico de lingüística* citado y se aplican aquí las correspon-

¹⁰ Elizabeth Luna Traill, Alejandra Viguera Ávila y Gloria Estela Baez Pinal, *Diccionario básico de lingüística*, México, UNAM, 2005.

dientes definiciones y clasificaciones semánticas del sustantivo y del verbo:

<u>Verbos</u>	<u>Sustantivos</u>
De actividad	De persona *Animados/Inanimados
De estado	Animales Animados humanos
De percepción intelectual	Objetos Animados no humanos
Psicológicos	Cualidades Físicas
De deseo	Cualidades Morales
De lengua	Acciones
	Estados

*Se incluye esta subclasificación que aunque no forma parte de la tipificación anterior, se considera relevante en la configuración de las categorías fundamentales con que los individuos construyen su experiencia del mundo. El rasgo animado “atestigua un nivel de abstracción más alto”.¹¹

Enseguida, y partiendo de la utilidad y los alcances de los estudios de disponibilidad léxica que han sido demostrados tanto en los trabajos elaborados o guiados por Juan López Chávez en el análisis de la disponibilidad léxica de alumnos de cada grado escolar de primaria, así como también con base en que el análisis del léxico puede darnos abundante información del comportamiento del vocabulario y del pensamiento, se efectúa en esta investigación la obtención comparativa del léxico disponible dentro de los tradicionales centros de interés basados, como se desglosa en el segundo capítulo, en

¹¹ Gerd Wotjak, *Investigaciones sobre la estructura del significado*, Madrid, Gredos, 1979, p.326.

principios de asociación de ideas, que estimulan al hablante a proporcionar las palabras, generalmente sustantivas, que el sujeto conoce sobre el tema sugerido; estos centros de interés se conciben como *engranajes detonadores* por medio de los cuales los informantes recuperan de la memoria las palabras –y las experiencias y conceptos asociados, por supuesto– que en su mente están relacionados con el tema de dicho centro de interés:

Centros de Interés

1. Las partes del cuerpo
2. La ropa: vestido y calzado
3. La casa: el interior y sus partes
4. Muebles y enseres domésticos
5. Alimentos: comidas y bebidas
6. Objetos colocados sobre la mesa
7. La cocina y sus utensilios
8. La escuela: muebles y útiles
9. Electricidad y aire acondicionado
10. La ciudad
11. La naturaleza
12. Medios de transporte
13. Trabajos de campo y jardín
14. Los animales
15. Diversiones y deportes
16. Profesiones y oficios
17. *Parentesco**

*Como señalo en el segundo capítulo, he considerado añadir este otro centro (*Parentesco*), en función de la cantidad de vocablos que corresponden a tal categoría y que resultan más abundantes que los de algunos de los primeros. Igualmente incluyo todos aquellos que no correspondieron a ninguno de los centros, en la clasificación “otros”. Esto no quiere decir que sea el único “otro” tema (núcleo temático le llamo yo) que es centro de numerosos vocablos y que no caben en el discurso específico de los estudiantes; de hecho, la búsqueda de clasificarlos representó uno de los factores que confirmó la pertinencia de la propuesta de detectar y definir nuevos núcleos temáticos específicos y analizar el engranaje en que los vocablos alrededor de ellos conforman conglomerados lexicosemánticos.

Más adelante, como se detalla en el marco teórico, se retoman y amalgaman las nociones de “centros de interés” (López Chávez, 31)¹² concebidas como “parcelas del léxico” que arrojan las palabras que el sujeto conoce sobre determinados asuntos; de disponibilidad léxica, como el “grado de espontaneidad de las palabras”; de conglomerados lexicosemánticos determinados por factores tanto sintagmáticos, como cognoscitivos, experienciales y socioculturales, es decir, conjuntos complejos que han sido denominados campos, redes, constelaciones, *clusters*, *chunks*, agrupaciones conceptuales y funcionales,¹³ etc., y que aquí se han sintetizado en la noción de “conglomerados”.

Quiero subrayar desde aquí, aunque lo desglose más adelante, ese carácter de “agrupaciones conceptuales y funcionales” que configuran las palabras en la estructura lexicomental y en el discurso: no usamos palabras sueltas ni aisladas, sino correlacionadas linealmente y

¹² (...) estímulos que permiten que los informantes lleven a cabo un proceso de recuperación de memoria para traer a la luz las palabras que en su mente están relacionadas con el tema –por decirle así– que el tal centro de interés propone.

Es conveniente hacer notar que aún hoy se emplean los mismos centros que Michéa [*Français élémentaire*, 1954] propuso, permanencia que –a mi entender– es signo de su pertinencia.

¹³ José Ramón Gómez Molina, en el texto *La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos*, Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf), propone un esquema del funcionamiento mental del léxico en el que en torno a una palabra estímulo o nuclear convergen: 1. Referentes, 2. Agrupaciones conceptuales y funcionales, 3. Relaciones semánticas, 4. Lexicogénesis, 5. Unidades fraseológicas (combinaciones, colocaciones, expresiones fijas, etc.), 6. Niveles de uso (registros) y 7. Generalización.

asociadas multivectorialmente a significados y conceptos, esto es en el discurso:

La lengua no se crea sino con vistas al discurso, pero ¿qué es lo que separa el discurso de la lengua, o lo que, en determinado momento, permite decir que la lengua entra en acción como discurso? (...) el discurso consiste, aunque más no sea rudimentariamente y por vías que ignoramos, en afirmar un lazo entre dos de los conceptos que se presentan revestidos de forma lingüística, mientras que la lengua sólo realiza previamente conceptos aislados, que esperan ser relacionados entre sí para que haya significación de pensamiento.¹⁴

En el tercer capítulo se expone que dados los resultados cuantitativos y sobre todo cualitativos que se han obtenido, dichos conglomerados pueden ser examinados como una metodología de análisis equivalente, pero inversa a la de los centros de interés; esto es que en lugar de obtener palabras y vocablos a partir de un tema detonador, partiendo del texto se han encontrado los temas y el léxico que los desglosa. Previamente, en el primer capítulo se fundamenta cómo ese léxico –como el generado por los centros de interés– es producido también espontáneamente y es objeto de una importancia y unas regularidades estadísticas, con las diferencias de que obedece a los temas que ocupan y preocupan al grupo específico y de que se aproxima al vocabulario activo con que los individuos se desempeñan habitualmente en sus intercambios comunicativos.

¹⁴ Borradores de cartas de F. de Saussure en Jean Starobinski, *Las palabras bajo las palabras. La teoría de los anagramas de Ferdinand de Saussure*, ver nota al pie 70 en que abundo en este argumento.

Igualmente desde el primer capítulo detalladamente se describe – como ya comenté líneas arriba– la suficiencia y amplitud de ese “gran tema” detonador “La experiencia más importante de mi vida” que permite detectar los temas o núcleos temáticos recurrentes y transversales en todo el corpus y –es preciso subrayarlo– en los *dos niveles escolares*, de ahí que tales núcleos temáticos conformados como conglomerados lexicose-mánticos se hayan considerado en esta investigación como una propuesta metodológica y más específica de clasificación semántica de palabras y vocablos, primero, y después de detección de la complejidad de las redes lexicometales de los estudiantes de los dos niveles de educación básica. Y se encontró que los temas concretos detectados que ocupan lexicomentalmente a los estudiantes (que por lo tanto son equivalentes a centros de interés), son:

1. Accidentes	11. Mascotas
2. Amistades	12. Muerte
3. Amor	13. Naturaleza
4. Deportes	14. Recuerdos
5. Enfermedades	15. Reflexiones de vida
6. Escuela	16. Religión
7. Familia	17. Sustos
8. Fiestas	18. Trabajo
9. Habilidades	19. Viajes
10. Juegos	

El procedimiento metodológico que sigo parte, en primer lugar –hasta aquí sí con el apoyo de la automatización del procesador de textos– es

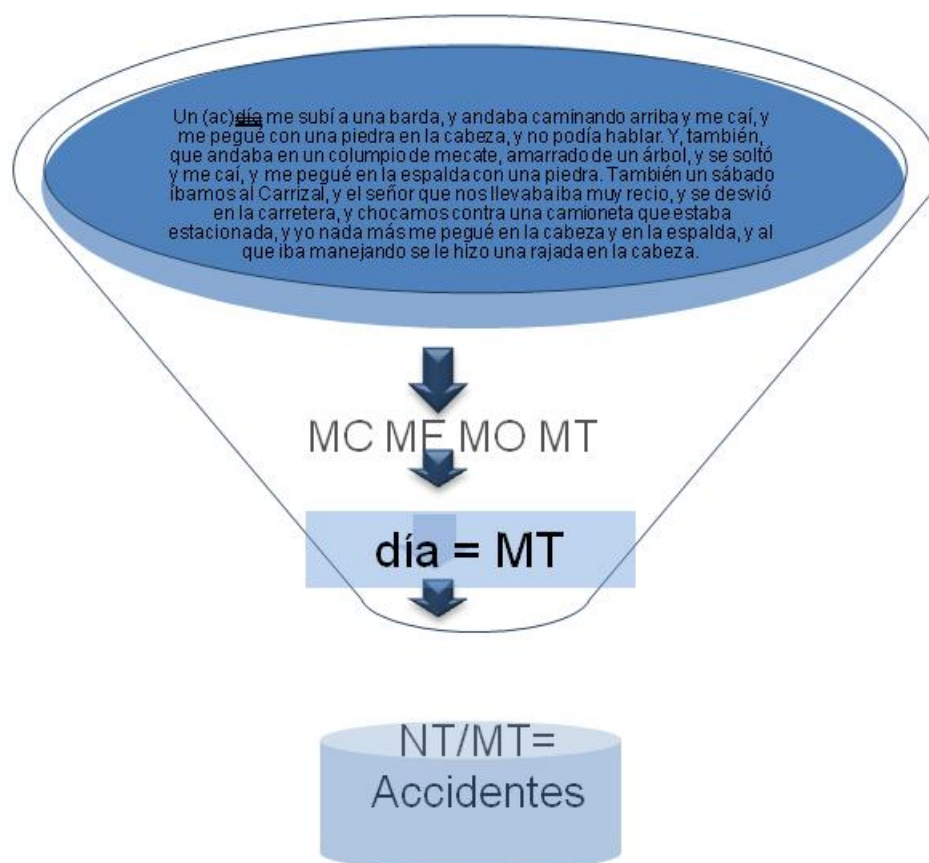
ubicar y marcar en cada texto las palabras que por su alta frecuencia han sido seleccionadas para el análisis, en este caso *día*:

13-21412M039 Un día me subí a una barda, y andaba caminando arriba y me caí, y me pegué con una piedra en la cabeza, y no podía hablar. Y, también, que andaba en un columpio de mecate, amarrado de un árbol, y se soltó y me caí, y me pegué en la espalda con una piedra. También un sábado íbamos al Carrizal, y el señor que nos llevaba iba muy recio, y se desvió en la carretera, y chocamos contra una camioneta que estaba estacionada, y yo nada más me pegué en la cabeza y en la espalda, y al que iba manejando se le hizo una rajada en la cabeza.

Posteriormente y también de manera automatizada se marca la palabra con una clave que indica a qué núcleo temático refiere, en este caso a *Accidentes* = (ac), que permite después contabilizar todas las apariciones del vocablo en que se asocia con tal núcleo:

13-21412M039 Un (ac)día me subí a una barda, y andaba caminando arriba y me caí, y me pegué con una piedra en la cabeza, y no podía hablar. Y, también, que andaba en un columpio de mecate, amarrado de un árbol, y se soltó y me caí, y me pegué en la espalda con una piedra. También un sábado íbamos al Carrizal, y el señor que nos llevaba iba muy recio, y se desvió en la carretera, y chocamos contra una camioneta que estaba estacionada, y yo nada más me pegué en la cabeza y en la espalda, y al que iba manejando se le hizo una rajada en la cabeza.

Finalmente se somete el ítem a su ubicación dentro de los márgenes que determinarán los parámetros del conglomerado lexicosemántico que contribuye a formar (proceso que se detalla en los apartados 1.1.2.6. a 1.1.2.8.): Margen Colocacional: MC, Margen Fraseológico: MF, Margen Oracional: MO o del texto completo Margen Textual: MT; en este caso la palabra *día* se ubica dentro de un núcleo temático desarrollado en todo el texto (MT):



Donde la palabra *día* está determinada por el núcleo temático “*Accidentes*” delimitado en un margen textual (MT), que se contabilizará después junto con las demás palabras que conformen el conglomerado lexicosemántico del núcleo *Accidentes*.

Sin embargo, no todos los casos son así de sencillos, pues puede tratarse de palabras cuyo núcleo temático no está desplegado en todo el texto, sino en otro margen, por ejemplo en el margen oracional o fraseológico, como en el siguiente ejemplo:

Donde las palabras *experiencia1*, *vida1*, *amigos* y *casa* están determinadas por el núcleo temático *Amistades*, delimitado en un margen oracional (MO), pero *experiencia2*, *papás1*, *vida2* y *papás2* están determinadas por el núcleo temático *Familia* en distintos márgenes: *experiencia2* en otro margen oracional (MO) y *papás1*, *vida2* y *papás2* en márgenes fraseológicos (MF) cada uno;

*experiencia*³ y *años* están determinadas por el núcleo temático *Fiestas* en un margen oracional (MO), que se contabilizarán cada una en los respectivos conglomerados lexicosemánticos de los núcleos *Amistades, Familia y Fiestas*.

En esta ejemplificación es quizá pertinente no dejar pasar, por un lado, el cuestionamiento a los programas automatizados o informáticos de análisis semántico del léxico que se señalan en este trabajo, pues como comento en su momento, el significado lexicomental de las palabras, como se ve, no está depositado en ellas en forma independiente del contexto sintagmático y temático –discursivo– en el que aparecen, por ejemplo algunas de las palabras analizadas en las líneas y las gráficas anteriores, como *experiencia*, son clasificadas y contabilizadas en los citados programas –por ejemplo en el citado Tropes– como sustantivo perteneciente a la categoría “Conceptos generales” y a la subcategoría “Principios y actividades”; como se observa, estas clasificaciones no nos revelan información sobre los temas y los meandros semánticos en que se inscribe la palabra o se desarrolla el texto.

En el proceso de análisis de estos conglomerados lexicosemánticos se registra su configuración como conglomerados delimitados independientes, secuenciales o interrelacionados, es decir aquellas redacciones que desarrollan un solo núcleo temático o dos, tres o cuatro núcleos temáticos interrelacionados; también se cuantifica el total de combinaciones de dos o más núcleos temáticos y el total de temas abordados, destacando con cuántos de esos temas se alcanza el 50% de los mismos, y que por lo tanto son los más significativos.

El siguiente paso de este análisis –que, es preciso decir, permite evaluar más exhaustivamente tanto verbos como sustantivos en el caso de este trabajo, pero igualmente para otras categorías léxicas– fue extraer los vocablos comunes, y hacer la comparación de sus frecuencias absolutas.

Con esos datos se aplicó el tipo de procesamiento seguido por el lingüista alemán Burghard Rieger referido por Lara¹⁵ en cuanto considerar al corpus de múltiples informantes como una colección homogénea de textos que obedecen a un mismo hilo conductor, así como a un sesgo individual de temas internos. De acuerdo con uno de los objetivos del presente trabajo –contribuir a medir las relaciones y estructuras de significado que se forman entre las palabras– se efectuó el cálculo del Uso en función de su frecuencia y dispersión: $U = F \times D$, el cual, como se detalla en el tercer capítulo, no es sólo un significativo índice estadístico, sino que revela también factores relacionados con fenómenos de orden psicológico; es decir que si bien permiten un interesante enfoque cuantitativo del léxico y una base objetiva de datos, es singularmente productivo para el análisis cualitativo y para la medición de las relaciones de significado que se forman entre las palabras de un texto.

Siguiendo la metodología propuesta por Lara para encontrar el verdadero factor de uso, se incorporó una medida de dispersión consistente en multiplicar la frecuencia por el número de géneros en

¹⁵ Profundizo en esta referencia en 1.2.1.7.

que efectivamente aparecen los vocablos y que por lo tanto ofrecen su posición cuantitativamente, pero sobre todo cualitativamente, ponderada. Sin embargo, en este trabajo se ha acentuado ese valor de ponderación: primero, considerando no sólo las categorías (tomadas aquí como “temas”) en que no se registran vocablos, sino también aquéllas en que la producción es de tal manera mínima que no es significativa; y en segundo lugar se han discriminado las categorías con las cuales se alcanza el 50% de la producción de vocablos, lo que facilita cuantitativamente y gráfica-mente detectar los campos más importantes en la estructura lexicomental, es decir en cuáles núcleos temáticos se agrupan los vocablos y en cuáles se da la mayor producción y se concentra la mayor densidad léxica.

Así, con esos cálculos se efectúa un procedimiento de análisis cuantitativo que mide la realidad del uso de los vocablos, el cual permite como siguiente paso representar esquemáticamente los índices de uso resultantes y observar el vocabulario en su conformación de conglomerados topológicos, esto es agrupado en “nubes” o estructuras de significado”, lo que en conjunto comprueba que las palabras se agrupan por medio de relaciones asociativas propias del contenido temático del texto.

El marco de referencia de este trabajo se inscribe en la investigación acerca de la competencia lingüística de escolares mexicanos que han llevado a cabo los lingüistas Juan López Chávez y Marina Arjona, con base en estudios de disponibilidad léxica y análisis de la escritura de escolares mexicanos de ya varios estados del país,

así como en el horizonte de los estudios que éstos han dirigido con tesis de licenciatura y de grado, y de la continuidad de mis investigaciones de maestría en cuanto al análisis del léxico de la comunidad.

La línea de investigación de este trabajo se ubica, en suma, en la búsqueda de las especificidades del modo escrito de la lengua de un sector poblacional y escolar determinado, del comportamiento lingüístico de estudiantes de diversos niveles educativos en México, motivado originaria y transversalmente –es decir desde su concepción y diseño hasta su conformación– por el interés de coadyuvar desde la perspectiva del profesor, del investigador, del autor de libros de texto, de quienes trabajan en la planificación lingüística, a hacer más eficiente la enseñanza del español y el desarrollo de habilidades intelectuales y comunicativas de los niños y jóvenes mexicanos, no sólo en su vida académica, sino también –y sobre todo– en la complejidad de su pensamiento, en sus relaciones interpersonales comunicativas e intrapersonales y afectivas.

Capítulo 1

Andamiaje teórico

1.1. Léxico

Ya se estableció en la introducción del presente trabajo que éste se inscribe en el marco de las investigaciones en torno al comportamiento lingüístico de estudiantes mexicanos de diversos niveles educativos, emprendidas por los lingüistas Marina Arjona Iglesias y Juan López Chávez,¹ con la convicción de que en ellas se pueden encontrar bases sólidas y amplias para la planificación lingüística y las metodologías para la enseñanza eficaz de la lengua materna.

También subyace el convencimiento pleno de que así como la competencia lingüística se construye de manera multifactorial, la educación, el pensamiento y el individuo son constituyentes de una realidad holística constituida por muchos y diversos elementos y factores, por lo cual:

(...) si se observa la enseñanza desde esta particular perspectiva, resultaría de gran utilidad y de mucha importancia seguir una serie de principios que hayan de cumplirse cabalmente para que la educación y

¹ Marina Arjona Iglesias y Juan López Chávez, *Redacciones y vocabulario de estudiantes de sexto año de primaria del estado de San Luis Potosí* (Col. Materiales fundamentales para la planificación lingüística, Cuadernos de Ayuda 1), México, Edere, 2003 (1ª. ed) y *Redacciones y vocabulario de estudiantes de tercer año de secundaria del estado de San Luis Potosí* y (Col. Materiales fundamentales para la planificación lingüística, Cuadernos de Ayuda 2), México, Edere, 2003 (1ª. ed).

el conocimiento logren quedar verdaderamente afianzados y establecidos en la mente del educando, y –fundamentalmente– para que puedan funcionar no como cosas ajenas o extrañas a la vida, sino como la vida misma. (Arjona y López Chávez, 2003)

Antes de desglosar el análisis de los factores léxicos de la competencia y la complejidad lingüística de los estudiantes mexicanos cuyas redacciones sirven de corpus a esta investigación, conviene establecer la perspectiva de los conceptos de base que la sustentan.

Desde una definición básica lexicológica² el léxico es la amalgama³ de palabras pertenecientes a una comunidad,⁴ un hecho que con todo y que se manifieste como un “fenómeno de la memoria de

² Es decir que no sólo desde la perspectiva de la lingüística general, en la que se definiría simplemente como el conjunto de palabras de una lengua.

³ Prefiero utilizar este término, aunque no sea convencional, en lugar del de “conjunto”, porque creo que se acerca más al concepto de “combinación” –y no sólo “suma”– de elementos, el cual es determinante en este trabajo.

⁴ No soslayo el hecho de que formalmente se considera que desde esa óptica lexicológica la definición de léxico abarca también a las palabras de una región, una especialidad o inclusive una persona (Luna, 135), pero quiero desde aquí asentar la posición de que el léxico, como subraya Luis Fernando Lara en el capítulo precisamente titulado “El léxico y sus abordajes”, de su *Curso de lexicología*, “se nos manifiesta en primera instancia como un fenómeno de la memoria de cada individuo. Pero en cuanto se va alojando en ella a lo largo de la vida, de manera ilimitada, como parte de la lengua que cada quien recibe de su comunidad lingüística, no es un léxico privado, sino sólo aquella parte del gran acervo de la lengua histórica que se recibe durante el aprendizaje de la lengua y su consecuente educación”.

cada individuo”⁵, éste, con base en su capacidad incorporada para los lenguajes en general y para el verbal en particular, lo recibe y lo aprende de la sociedad, con lo que la comparte; por ello –me parece– debe abordarse no sólo como una manifestación de la memoria individual y de la complejidad de factores cognoscitivos, psicológicos y neurológicos que intervienen, sino también, y sobre todo, como expresión de la elaboración intersubjetiva de un vocabulario social; ello significa que sólo tiene sentido recoger el léxico individual en tanto puede reconocerse como constituyente del léxico de una comunidad o grupo social para encontrar constantes y regularidades.

Así, siguiendo –y totalmente de acuerdo con ellas –las tesis que propone Luis Fernando Lara en el citado *Curso de lexicología* parto de que el léxico representa un fenómeno lingüístico, psicológico y neurológico. No lo indica explícitamente en este listado de dimensiones del léxico, pero es central igualmente su argumentación a favor de la dimensión social; sólo añadiría yo que también posee una importante dimensión cultural, con un matiz que diferencia lo estrictamente social en cuanto colectivo –las costumbres lingüísticas de la comunidad–, de los valores, creencias, historias (anécdotas, crónicas, acontecimientos, mitologías) reflejados en la lengua, o inclusive los suscitados por ella. El léxico, pues, tiene las dimensiones lingüística, psicológica, neurológica, social y cultural, las cuales deben conjugarse para desen- tramar y estudiar eficaz e integralmente el léxico de un grupo social:

⁵ Luis Fernando Lara, *Curso de lexicología*, El Colegio de México, México, 2006, p.143.

Reconocer estas tres dimensiones [más la social y la cultural, agrego yo] del léxico es importante por dos motivos: el primero, porque abre a la investigación lingüística un conjunto de fenómenos de memoria que, hasta la fecha, sólo se han considerado en su aspecto utilitario, para la elaboración de métodos de enseñanza de lenguas y para la preparación de pruebas de diagnóstico de diferentes problemas neurológicos y audiológicos, en vez de darles su lugar en la comprensión integral del fenómeno léxico; el segundo, porque consecuentemente con lo anterior, permite integrar la existencia del léxico al conjunto de cuestiones que plantea la búsqueda de las características sistémicas de las lenguas, sacando a la lingüística de los muy estrechos estudios formalistas contemporáneos, para los que el léxico sólo tiene valor de *lista de vocablos*. (Lara, 144)

En suma, como señalé igualmente en la introducción, conocer el léxico –no sólo como inventario de palabras, sino como constituyentes de redes de conceptos y expresiones de la experiencia– de los estudiantes puede ser una base para el diseño de mejores métodos para el desarrollo de su competencia lingüística y de su crecimiento integral como individuos y como ciudadanos –dadas sus insoslayables condiciones *comunicativa* y de pertenencia a una *comunidad*: comunicar significa poner en común significados, conceptos, emociones.

1.1.1. Dimensión lingüística

Es fundamental definir qué léxico o qué aspecto del léxico es el que se recoge y se analiza en este estudio, por ello es indispensable diferenciar el léxico fundamental, el activo, el básico y el disponible.

Desde la óptica lexicológica se puede decir que al analizar el léxico de un grupo social nos ocupamos del “estudio, análisis y descripción de las palabras y de las unidades significativas que las componen, y de las relaciones que existen entre ellas”. (Luna, 136)

Sin embargo, rápidamente esta orientación exige, de acuerdo con las expectativas de este trabajo, extender sus alcances para, a partir de tales palabras entendidas como hechos materiales concretos y cuantificables, profundizar en el fenómeno integral del léxico como expresión de una memoria y una experiencia acumuladas colectivamente.

1.1.1.1. Perspectiva del léxico fundamental, básico y disponible

El léxico fundamental es el conjunto de palabras mínimo que los miembros de una comunidad conocen y con las que pueden resolver necesidades básicas de comunicación sin abordar asuntos especiales o específicos, “un vocabulario de actuación primaria”.⁶ Se compone por el léxico básico y el léxico disponible.

El primero, el básico, es el que está formado por los vocablos más usuales de una comunidad y que poseen un alto grado de estabilidad o permanencia que les permite aparecer con mucha frecuencia (alta

⁶ Lara (149) señala que se puede suponer “que hay una constante mínima del léxico con que se puede hablar una lengua, y que esa constante es de aproximadamente 2000 vocablos”.

frecuencia) y en cualquier discurso o contexto, es decir que se utiliza en cualquier situación al hablar de cualquier tema. A él corresponden las palabras gramaticales –preposiciones, conjunciones, artículos–, así como la mayoría de los verbos y los adjetivos; los sustantivos, en menor medida. Su análisis se relaciona con listas de frecuencias que permiten conocer qué vocablos integran mayoritariamente el léxico de una determinada lengua.

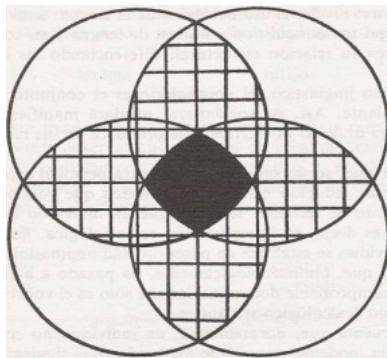
El segundo, el disponible, está conformado por los vocablos muy conocidos pero poco frecuentes (baja frecuencia), que no se utilizan en todas las ocasiones, sino que sólo aparecen en el discurso en situaciones especiales en las que se toca un tema específico. Luis Fernando Lara lo define como el “vocabulario que consiste en aquel conjunto de vocablos que cada persona puede utilizar activamente en cualquier acción verbal, bajo el estímulo de sus necesidades específicas de comunicación (...) [y] varía según los conocimientos, las actividades y la educación de cada persona (173). En él se encuentran fundamentalmente los sustantivos (el componente más inestable) y sólo algunos verbos y adjetivos. Añade Luis Fernando Lara que para obtener el léxico disponible se diseñan encuestas específicamente dirigidas, sustentadas por centros de interés, entendidos como temas que estimulan al hablante a proporcionar las palabras –generalmente sustantivos y, en menor medida, verbos– que conoce sobre cada tema.

La disponibilidad léxica, definida como el grado de espontaneidad de una palabra, arroja el orden e importancia de aparición de los vocablos, es decir que serán más disponibles aquellas que aparezcan en los primeros lugares de la lista, mientras que conforme se vayan alejando de la posición inicial, irán siendo menos disponibles. Juan

López Chávez aportó al estudio del léxico la fórmula de disponibilidad léxica con la cual se obtienen, en sus propios términos:

(...) si analizamos una matriz de vectores de frecuencia nos encontramos con que los factores que debemos considerar en el tratamiento estadístico son los siguientes: la frecuencia con que fue dicho cada vocablo en cada posición, la suma de esas frecuencias que da la frecuencia absoluta del vocablo, el número de informantes que participaron en la encuesta, el número de informantes que llegó a cada posición (...) y –finalmente– el número de posiciones alcanzadas; sin olvidar, claro, el número de palabras diferentes –vocablos– obtenido. (López Chávez, 59)

Vidal Lamíquiz⁷ abona, aunque más esquemáticamente, a la clasificación del léxico de una comunidad: el vocabulario del individuo y de una comunidad lingüística está representado por su correspondiente círculo:



El vocabulario fundamental, zona en rejilla, contiene el conjunto de unidades léxicas actualizadas por varios miembros del grupo sociolingüístico. La intersección común (zona oscura) corresponde al

⁷ Vidal Lamíquiz, *Lengua española. Método y estructuras lingüísticas*, Barcelona, 2004 (5ª. ed), p. 226.

vocabulario básico o conjunto de unidades léxicas que emplean en el discurso todos los hablantes del grupo socio lingüístico considerado.

Y añade que en términos de lingüística aplicada, el establecimiento de los vocabularios fundamental y básico, con su estadística numérica de frecuencia absoluta y relativa, proporciona la orientación científica necesaria para una programación didáctica de enriquecimiento lingüístico en unidades léxicas, que es uno de los motores de este trabajo:

Estos aspectos de carácter estadístico son especialmente importantes en el pragmatismo de lo pedagógico: el niño irá adquiriendo un léxico cada vez más amplio y la táctica del profesor conseguirá que, progresivamente y paralelamente, vaya pasando unidades de su léxico al vocabulario del empleo concreto del discurso, escrito y oral.

(...) El establecimiento de los vocabularios fundamental y básico, con su estadística numérica de frecuencia absoluta y relativa, proporciona la orientación científica necesaria para una programación didáctica de enriquecimiento lingüístico en unidades léxicas, detalle trascendente el aprendizaje de una lengua. (Lamíquiz, 226)

Aunque hay que precisar que el establecimiento de dichos vocabularios no aporta en sí mismo tal orientación, sería mucho más sencillo, sino el conocimiento del “estado” lexicométrico del léxico en individuos y grupos para a partir de allí definir aquella orientación en términos de pedagogías de enriquecimiento léxico. La aportación de Lamíquiz es fundamental, pero limitada; advierto dos riesgos serios en el planteamiento: uno es el vacío entre el aspecto teórico y el didáctico al hacer señalamientos pedagógicos soslayando el necesario sustento metodológico, es decir “el cómo” en que *el niño adquirirá un léxico cada*

vez más amplio y el profesor conseguirá que el niño pase unidades de su léxico al vocabulario del discurso; el segundo es limitar el conocimiento del léxico de un grupo y las estrategias de incremento a un solo factor cuantitativo, que efectivamente es un principio indispensable, pero sólo eso, el principio. Me parece que en otro momento de las reflexiones de Lamíquiz establece los alcances “descriptivos” de las técnicas lingüísticas: “La descripción de cada lengua puede alcanzar mayor perfección gracias a la aplicación de los rigurosos criterios de formalización de la teoría lingüística”. (Lamíquiz, 23)

Yo reitero, en este sentido, que así como el léxico en la estructura mental y discursiva de las personas está determinado por múltiples factores no sólo lingüísticos ni sólo gramaticales ni sólo sintácticos, sino también psicológicos, cognoscitivos, emocionales, sociales y culturales, las estrategias pedagógicas de enriquecimiento léxico deben tomar en cuenta esa multiplicidad y diversidad de factores, y, además, éstos vistos desde una perspectiva teórica homogeneizadora, desde la sensible observación del contexto y las circunstancias específicas, si no de cada individuo, sí de cada comunidad o grupo aprendiente, que no necesariamente es consciente de la relación de significantes y significados ni de sus vocabularios pasivos y activos. Hugo Assmann lo propone clara y cálidamente:

Aprender no se resume en aprender cosas, si esto se entiende como ir acumulando saberes, en una especie de proceso acumulativo semejante a juntar cosas en un montón. El aprendizaje no es un amontonamiento sucesivo de cosas que se van reuniendo sino que se trata de una red o trama de interacciones neuronales muy complejas y dinámicas, que van creando *estados generales cualitativamente*

nuevos en el cerebro humano. A esto le doy el nombre de morfogénesis del conocimiento. En este sentido, el aprendizaje consiste en una cadena compleja de saltos cualitativos de autoorganización neuronal de corporeidad viva, cuya cláusula operacional (léase: organismo individual) se autoorganiza en cuanto se mantiene en un acoplamiento estructural con su medio.

Kelso deja claro que su objetivo es, efectivamente, “cambiar la manera de afrontar la cuestión de aprender”:

(...) En el actual estado de la investigación, nadie sabe aún con exactitud lo que ocurre en un sistema complejo como el cerebro humano cuando se produce el aprendizaje. (...) En el momento actual, las observaciones disponibles nos dicen únicamente que, cuando las personas acaban de aprender algo, se produce un cambio global en su cerebro”.⁸

Lo que propongo es que para conocer el léxico más significativo de un grupo social, ya sea con fines meramente lexicométricos o para el diseño de estrategias y materiales didácticos, es conveniente no “forzar” a los inventarios de vocablos extraídos de corpus a encajar en categorías temáticas preestablecidas, sino detectar las categorías que efectivamente constituyen los contextos experienciales –que ya he referido, aunque abundo más en esta noción de Lakoff y Johnson en el último capítulo– y analizar entonces las redes de palabras y conceptos que configuran los conglomerados lexicosemánticos específicos.

Para concluir este apartado, hay dos puntos que aquí interesan singularmente: primero, como también señala Luis Fernando Lara, que cada individuo posee los vocabularios propios de tantos centros de

⁸ Hugo Assmann (prólogo de Leonardo Boff), *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*, Narcea, Madrid, 2002, p. 39.

interés como diversos y *complejos* sean su conocimiento, su *experiencia* y su desarrollo intelectual –con las cursivas quiero indicar que estos conceptos serán fundamentales en la evolución de esta argumentación teórica–; segundo, que el registro y estudio de ese léxico es de interés en función de su representatividad para un grupo social, como repertorio de recursos lingüísticos que comparte una comunidad y como reflejo de la forma en que el sistema léxico opera en la mente.

1.1.1.2. El léxico activo

Más específica y productivamente en el conocimiento del léxico de un grupo sociolingüístico como el de este estudio, y más allá de ese vocabulario “mínimo” con que puede establecerse una comunicación inmediata, existe un vocabulario “activo”⁹ que puede sumar varios miles de vocablos y que una persona domina espontáneamente para “moverse” lingüísticamente en todas las esferas de su vida cotidiana; está determinado en buena medida por sus escenarios de actividad social, escolar, profesional, etcétera.

Se contrapone al vocabulario pasivo, que si bien está grabado en su memoria de acuerdo con su grado de desarrollo intelectual y su formación¹⁰ y que puede emerger en el uso y en la comunicación cuando es necesario, no se utiliza de forma activa y constante.

⁹ Luis Fernando Lara (149), igualmente, señala que puede ir desde los dos mil hasta los nueve mil vocablos de la lengua histórica.

¹⁰ Subrayo de nuevo *desarrollo intelectual* para no referirme a su nivel de educación escolarizada, pues ésta no es siempre proporcional a aquél.

Uno y otro, los vocabularios activo y pasivo, no son fijos y estables, sino que dependiendo de las circunstancias pueden modificarse mutuamente: uno depositando en el archivo de lo “no utilizado” determinadas palabras no útiles en los contextos cotidianos, y otro echando mano de las palabras conocidas cuando los hechos comunicativos y la información que se recibe y se intercambia lo requieren.

Como en el inciso anterior, es conveniente destacar lo que de este concepto del léxico activo aporta elementos para el estudio del léxico de un grupo social, como el de estudiantes en este caso: el léxico activo de una persona es un proceso de su intelecto y de su memoria, en el que operan factores de su condición individual, pero en el registro y la suma de los léxicos individuales se encuentra el léxico compartido –no privado– por los miembros del grupo social.

Se puede concluir y establecer que en este estudio se busca conocer y analizar, primeramente, la complejidad –es decir como hecho integral y multifactorial– del léxico activo de un grupo social, el de estudiantes que terminan la primaria y la secundaria en México:

Éste [el vocabulario activo] es un fenómeno de la memoria, que puede estar influido por muchos factores, como la edad, el sexo, la educación, el conocimiento recibido de la tradición verbal, la especialidad de cada quien y hasta, quizá, por flujos represivos del inconsciente, pero manifiesta la disponibilidad de vocablos en la memoria individual. (Lara, 151)

1.1.1.3. Vocablo y palabra

No sólo por un afán de exhaustividad en la conceptualización de los términos necesarios para definir al léxico, sino porque son componentes recurrentes en este trabajo, es preciso incorporar los correspondientes a vocablo y palabra, así como los relacionados con ellos en el análisis cuantitativo del léxico: ocurrencia y tipo.

Se puede –quizá muy sintéticamente– establecer que “palabra” (unidad del habla) representa las distintas realizaciones de un mismo vocablo (unidad de la lengua): comemos, comen, come, comía, comí, comería, comiera, comerá... son distintas expresiones del vocablo comer. Así, el vocablo es la abstracción de las palabras que portan rasgos significativos constantes.

Tanto en los estudios de disponibilidad léxica, como desde la referencia saussureana de lengua y habla,¹¹ el concepto de vocablo se

¹¹ Respecto a la definición de lengua y a la diferenciación (*langue et parole* –Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*, México, Fontamara, 2008 (1ª. ed., pp. 40-41)– entre lengua como hecho, producto o institución social (“producto que el individuo registra pasivamente; no supone jamás premeditación, y la reflexión sólo interviene en ella para la actividad de clasificación...”), y habla (“un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el que conviene distinguir: 1º. las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con vistas a expresar su pensamiento personal; 2º. el mecanismo psico-físico que le permite exteriorizar esas combinaciones”), esencial *versus* accesorio o accidental, lo que es social de lo que es individual, creo justo dimensionar la proyección futura y expansible de la conceptualización de la lengua hecha por el mismo Saussure (un “tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una comunidad, un sistema gramatical que existe virtualmente en cada cerebro o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos; porque la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa”), en

cuanto que desde estas nociones fundacionales de la lingüística moderna y contemporánea se asientan: uno, el carácter esencialmente psíquico de los signos lingüísticos; dos, que las asociaciones semánticas dependen del consenso colectivo y tres, el que quiero destacar aquí y que Saussure califica como un rasgo más importante, que la lengua “delimitada en el conjunto de los hechos del lenguaje, puede clasificarse entre los hechos humanos” y como “sistema de signos que expresan ideas”, forma parte de “una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social”; así, muy claramente la ubica como parte de la psicología social, y por consiguiente, de la psicología general: “la llamaremos semiología”. Saussure no niega sino que prepara el terreno para la expansión de los alcances de la lingüística y su transdisciplinariedad con ciencias necesariamente integrales y complementarias: una ciencia que “nos enseñaría en qué consisten los signos, qué leyes los rigen. Puesto que todavía no existe, no puede decirse lo que será; pero tiene derecho a la existencia, su lugar está determinado de antemano. La lingüística no es más que una parte de esa ciencia general, las leyes que descubra la semiología serán aplicables a la lingüística, y, de este modo, ésta se hallará vinculada a un ámbito perfectamente definido en el conjunto de los hechos humanos.” (Saussure, 42-43)

Con estas acotaciones quiero apuntalar la posición de este estudio respecto a que es indispensable analizar los hechos lingüísticos como el léxico no sólo echando mano de los recursos de otras ciencias humanas y sociales como la psicología, sino estructurando con éstas una visión integral, más explicativa de uno de los “hechos humanos” más característicos y significativos.

Con las cursivas para ese “jamás” de Saussure, quiero acotar que me parece que el adverbio es muy drástico y excluyente de otros usos de la lengua que van más allá de la mera interpretación o elaboración de mensajes verbales y que pretenden no sólo comunicar, sino también persuadir o hasta engañar –como la publicidad–, interpelar a la inteligencia del receptor o agrandar y jugar con la estética de la composición –como la literatura o la retórica–, y que sí suponen la premeditación, la reflexión y otras estrategias lingüísticas y discursivas.

entiende como “formado por un lexema y el conjunto de paradigmas de morfemas con que se manifiesta en el uso” (Lara, 119-120); es decir, el paradigma conceptual, la abstracción, la representación esquemática de un conjunto de formas léxicas que se manifiestan en el *discurso*¹² como palabras. Por ejemplo, la forma léxica “amar” representa un conjunto de realizaciones o palabras relacionadas como “amo”, “amas”, “amamos”, “amaría”, etcétera.

Cada aparición de una palabra en un texto¹³ es considerada una *ocurrencia*; ejemplifica Lara con el fragmento del romance de “El

¹² Abonando en la dirección de este marco teórico, se debe acentuar ese hecho de que es en el discurso donde el vocablo adquiere sentido, y por consecuencia hay que aceptar también que el discurso es una realización lingüística del pensamiento y comunicativa (psicológica y social), cuya conformación es, como se está argumentando, multifactorial.

Coincido plenamente –hasta aquí– con el marco teórico del discurso multidisciplinario que propone Van Dijk (2006, 246) con un enfoque que combina “aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales del texto y la conversación en contexto, y lo hace desde una perspectiva sociopolítica crítica”.

¹³ Igualmente es conveniente aclarar el sentido que se da aquí a *discurso* y a *texto*, también desde las bases saussureanas. Van Dijk (2006, 247) sintetiza convenientemente la diferenciación al proponer que *discurso* se refiera tanto al texto o la conversación concretos, “socialmente desplegados”, y *texto* “a sus estructuras (por ejemplo gramaticales):

Esta distinción implementa, para el análisis del discurso, la conocida distinción entre *langue* y *parole*, o entre *competencia* y *actuación* en la lingüística estructural y generativa. “Discurso es, entonces, una unidad de uso o actuación del lenguaje (*parole*), y “texto” una unidad teórica abstracta (como una frase nominal, cláusula u

enamorado y la muerte”, en el que se cuentan 20 ocurrencias: “Ábreme la puerta, blanca, /ábreme la puerta, niña./ ¿La puerta cómo he de abrirte/ si la hora no es convenida?” Entre esas 20 ocurrencias hay palabras que se repiten: ábreme (dos veces), la (cuatro veces), puerta (tres veces). Se denomina “tipo” a cada palabra encontrada, eliminando de la cuenta sus repeticiones, por lo que se tienen 14 tipos. Así, dado que el vocablo es la forma representante de un paradigma de palabras, los 14 tipos se reducirán a 13 vocablos, pues *ábreme* y *abrirte* son dos formas (dos tipos) del vocablo *abrir*.

oración) que pertenece a la esfera del conocimiento lingüístico abstracto o competencia, o al sistema de la lengua (*langue*).

Sin embargo, Van Dijk, que advierte que no usará más esta distinción en función de que “En el análisis del discurso multidisciplinario contemporáneo, ella se ha tornado demasiado confusa y obsoleta: los estudios del discurso actualmente analizan generalmente los discursos como formas de *uso* de la lengua”. Quizá es muy radical y desproporcionada la descalificación, pues considero que sigue siendo útil y clara la diferencia en la proyección que le imprimió Saussure más allá del *Curso de lingüística general*, en otros “apuntes” como los que aquí retomo, y como el mismo Van Dijk reconoce al final de su disquisición: “los discursos como formas de *uso* de la lengua”, el uso ya sea en la escritura o la conversación. Así es que en el desarrollo de este trabajo no se recurre a esa diferenciación, salvo que explícitamente se señale para efectos de la revisión teórica, pero aquí se toma *texto* como esa forma de uso de la lengua en el producto escrito de los informantes y *discurso* como la urdimbre de palabras, significados y asociaciones conceptuales determinadas por múltiples factores neurológicos, psicológicos, emocionales, sociales, culturales y, por supuesto, lingüísticos y comunicativos.

Lyons¹⁴ propone, más esquemáticamente, entender a las palabras primero como manifestaciones del mundo sensible. Ante la dificultad que históricamente ha representado definir qué es una palabra, resuelve que es posible tratar a las palabras desde dos puntos de vista: como *formas* y como lo que llama *expresiones*. Por ejemplo, esta oración del corpus de este estudio:

Y bueno, ahora soy una chica sin fronteras, me divierto en cualquier ocasión, y sonrío a la vida; y como sonrío, ella me sonrío. (16-21322M364)

En el ejemplo existen 24 formas en la oración, pero tres de ellas son expresiones de la palabra “y”, y otras tres son expresiones de la palabra “sonreír”, por lo que en ese sentido la oración se compone de 24 formas de palabra y 20 expresiones de palabra.

Finalmente, dejando a un lado la exposición sobre la secuencia lineal de elementos que representan palabras y vocablos, es pertinente quedarse con la definición de palabra como “Unidad léxica compuesta de uno o más fonemas, a la que corresponde un significado” (Luna, 169) y de vocablo como “Unidad lexicográfica de una lengua, considerada a partir de la forma con que se incluye en un diccionario; los sustantivos, por ejemplo, en su forma singular, o los verbos en su forma infinitiva. Así, las palabras son consideradas en su individualidad léxica: tanto *niño* como *niños* son dos formas de un mismo vocablo; al igual que *estudia*, *estudiará*, *estudiaba* son formas del vocablo *estudiar*”. (Luna, 169)

¹⁴ John Lyons, *Semántica*, Barcelona, Teide, 1980.

1.1.1.4. El corpus

Debido a la amplia muestra que sustenta esta investigación (1360 redacciones) podría parecer innecesario justificar la dimensión del corpus; sin embargo, es pertinente hacer aquí algunas precisiones sobre su determinación y validez en cuanto la relación y cantidad de ocurrencias y aparición de nuevos vocablos; Luis Fernando Lara (155-156) subraya que un corpus suficiente es aquel en que:

(...) después de analizar, por ejemplo, 100,000 ocurrencias de palabras, la cantidad de vocablos que hayamos reconocido será mucho menor. El corpus se vuelve suficiente a partir del momento en que siguen creciendo las ocurrencias y es cada vez más difícil encontrar vocablos nuevos. En ese momento hay que dejar de incluir textos en el corpus, si no quiere uno trabajar de balde. La estadística nos enseña que en casos como éstos, la relación entre el número de ocurrencias de un corpus y cantidad de vocablos reconocidos en él tiende a perder su proporcionalidad.

En ese sentido, el análisis cuantitativo del léxico del corpus de las redacciones de estudiantes de primaria y de secundaria revela que efectivamente, en el caso delimitado de los vocablos verbos con los cuales se alcanza el 50% y el 75% del total de los mismos es de 13 y 47 (de 481) en primaria, y de 12 y 46 (de 477) en secundaria, así como en el caso de los vocablos sustantivos con 46 y 198 (de 1181) se llega al 50% y 75% del total en primaria y 44 y 164 (de 947) en secundaria.

Es pertinente apuntar –como considera el mismo Lara– que es un indicador valioso de las características del uso de las lenguas y del

modo en que opera la memoria humana el hecho de que los estudios cuantitativos del léxico muestren que en una lengua el número de vocablos que se utiliza frecuentemente y en toda clase de acciones verbales oscila entre las 1000 y las 2000 unidades.

1.1.2. Dimensión psicológica

Importa mucho, como se ha visto en este recorrido conceptual, entender el léxico de los estudiantes –como el todos los grupos sociolingüísticos, claro– como un fenómeno de la cognición, de la memoria, de la estructura mental. Y ello es central en este estudio porque de ahí se parte para comprender el léxico mental como una turbina¹⁵ de las redes o los nodos conceptuales que se argumentan desde diferentes perspectivas y con nombres diferenciados, pero que apuntan, todos, a la existencia de un –digamos– tejido léxico mental en el que se integran todos los factores y aspectos que lo hacen posible (gramatical, cognoscitivo, psicológico, etcétera) y que en conjunto determinan la competencia lingüística de los sujetos.

Hasta aquí debemos entender el léxico como un sistema complejo y dinámico urdido en las mentalidades subjetivas –pero como resultado de procesos de intersubjetividad– con la información lingüística y extralingüística necesaria para la codificación y decodificación de mensajes verbales. Y aunque el llamado léxico mental sigue siendo un campo al que sólo podemos aproximarnos –como a la mente humana misma–, sí podemos reconocer que no opera –y por lo tanto no podemos así enten-

¹⁵ Quiero decir ese sistema que transforma en movimiento la fuerza de la experiencia del mundo.

derlo— como una lista ordenada y lógica de elementos en un expediente mental; esto es que el léxico mental no puede limitarse a la existencia de un inventario mental de palabras y vocablos a modo de diccionario, ni debe concebirse tampoco como una “colección” separable de la condición integral del individuo mismo, como tampoco se puede concebir a éste como una entidad aislada de su contexto social y de su entorno ecosistémico, quiero decir de todo su entorno vital. En cambio, se puede recurrir a una teoría de la organización mental del léxico más abarcadora que considere que dentro del sistema de la lengua, por el cual se asimila, se concreta, se conserva, se transmite y se procesa el conocimiento —y, como se expondrá más adelante, la experiencia del mundo—, el léxico es un componente que está relacionado tanto con reglas lingüísticas o gramaticales, como con los procesos psicológicos y sociológicos de significación de la realidad:

El léxico llega a tener una dimensión, en términos cuantitativos, que sobrepasa el conocimiento y la capacidad de memoria de cada ser humano aislado, lo cual da lugar a un fenómeno determinante: la aparición de una memoria compartida, de una verdadera memoria social que sólo existe en la sociedad en su conjunto y que no es equivalente a la agregación de todos los conocimientos léxicos parciales de los miembros de la sociedad.¹⁶

Y debe añadirse que no se adquiere de una vez y para siempre, sino que es objeto de constantes adquisiciones, que se aprende y se adapta durante prácticamente toda la vida.

¹⁶ Luis Fernando Lara, *Teoría del diccionario monolingüe*, El Colegio de México, México, 1996, p. 93.

1.1.2.1. Antecedentes de la perspectiva de las redes lexicometales

Para arribar con bases a lo que podría estructurar una teoría amplia y transdisciplinaria de lo que desde diferentes puntos de vista científicos y con diferentes denominaciones sostiene la existencia de una organización mental del léxico en la que inciden factores de diversa índole, es conveniente hacer un recorrido, aunque sea esquemático, por las búsquedas teóricas, conceptuales e incluso experimentales de dicha noción.

1.1.2.2. Principios de asociación, cognición y estructura mental

Los andamios de esa teoría de la organización mental del léxico vienen levantándose, en primer lugar, desde los recursos que han aportado los denominados “principios de asociación”.

Como una de las bases de mi trabajo he incorporado la afirmación tan simple como contundente de que “las ideas complejas provienen de la asociación de otras más simples” (Melvin Marx y William Hillis, *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas*, citados por Juan López Chávez, 35), la cual sintetiza el principio de asociación que forma parte de los fundamentos epistemológicos planteados tradicionalmente por la filosofía.

Los principios del asociacionismo filosófico-psicológico –establece Juan López Chávez– tienen sus raíces en la filosofía y prácticamente son los mismos que propuso Aristóteles hace siglos al referirse a que cosas similares, opuestas o contiguas se inclinarían a asociarse.

Como columnas siempre vigentes de la historia del pensamiento, dichos principios prevalecen en el sustrato de las teorías epistemológicas, ya sea desde las perspectivas filosófica y psicológica o, más recientemente, lingüística.

Los principios de asociación proceden de la reflexión epistemológica de la filosofía, es decir, de la solución a los cuestionamientos fundamentales sobre las formas de conocimiento posibles: cómo conocemos, cómo escalonamos conocimientos.

Asimismo, dichos principios sustentan –sin haberlo pretendido explícitamente– algunas de las tesis de la teoría cognoscitiva y de la teoría de la complejidad, dada la relación –aquí subrayadamente indivisa– entre el individuo que “conoce” y el objeto cognoscible.

En el recorrido sobre la conformación del llamado asociacionismo, derivado del empirismo inglés de John Locke y George Berkeley, principalmente, y fundado ya formalmente como doctrina sistemática en el siglo XVIII a partir de los trabajos de David Hartley, James Mill, John Stuart Mill, Alexander Bain y Herbert Spencer, siguen las tesis ya propiamente asociacionistas de John Locke sobre la asociación de ideas. Al respecto, Juan López Chávez (20) señala que fueron los empiristas ingleses quienes emplearon originalmente estos principios, pero que fue en particular John Locke, el que, apoyado en la base aristotélica, afirmaba en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* que “todo conocimiento proviene de la *experiencia*, sea a través de los sentidos o a través de la reflexión sobre los datos sensoriales [las cursivas son mías]”.

Destaca, más adelante, el seguimiento de Thomas Brown –agrega López Chávez– al interesarse por el mecanismo de “selección” que

precede a una asociación determinada. Brown plantea que el legado metodológico del asociacionismo reside en el punto de vista de la experimentación en términos de estímulo y respuesta y en el concepto de asociación de ideas que hoy en día para la lingüística es fundamental en la conceptualización de la disponibilidad léxica. Igualmente hace referencia primero al experimentalista alemán Hermann Ebbinghaus, en cuanto que, de manera contraria al mecanismo de partir de asociaciones ya constituidas para después deducir el proceso en que se habían formado, proponía analizar la formación de las asociaciones para controlar las condiciones bajo las que se formaban tales asociaciones y llevar a cabo un estudio científico del aprendizaje.¹⁷

Y finalmente alude a William K. Estes, quien con el fenómeno de contigüidad aporta una expresión rigurosa al principio asociacionista. De este autor cita la reflexión sobre la memoria como un aspecto del funcionamiento de un complejo sistema de procesamiento de información, y no como si se tratara de un simple “almacén” en que las cosas se guardan en determinado orden, y que, en consecuencia, una palabra no trae necesaria y direccionalmente –es decir, determinísticamente– consigo otra, tal como si se tratara de la memorización lineal

¹⁷ Como se puede deducir, aquí reside –no necesariamente de forma explícita, como ya comenté– una base epistemológica e histórica de la noción y la metodología de la disponibilidad léxica. Y, asimismo, desde la base previa a la bifurcación que representó Ebbinghaus, puede apuntalarse la propuesta de este trabajo en cuanto revalorar el camino de reconocer y analizar las asociaciones cognoscitivas constituidas –para emplear los mismos términos– libremente constituidas (no controladas por el investigador) en el sistema lexicomental.

de los dígitos de un número telefónico, lo que descartaría la posibilidad de otro tipo de asociación también prevista por Aristóteles, es decir la posibilidad de que se asocien dos cosas remotas (ítems en la memoria en este caso) o no adyacentes.

Así, el punto medular de la aportación de Estes radica en que con base en el modelo de “codificación asociativa” –que se asemeja considerablemente a lo que hoy entendemos como disponibilidad léxica– “cuando se produce un hecho de conducta (estímulo o respuesta) en un contexto de fondo, se deposita en el sistema nervioso una señal de esta experiencia”, señal que actúa como elemento control que sirve de entrada en una red de asociaciones o conexiones asociativas en el complejo sistema mnemotécnico. Para Estes, las “propiedades combinatorias y repetitivas propuestas para el mecanismo de señal de la memoria explican de manera directa la aparentemente jerárquica organización de la memoria que se manifiesta en los experimentos de libre recuerdo”,¹⁸ justamente la forma en que trabaja la disponibilidad léxica.

En síntesis, los principios de asociación, en su evolución conceptual, ayudan a apuntalar la epistemología de ese cruce de realidades conformado por la conducta, el pensamiento, el medio social y el lenguaje.

Sólo agregaría que dicha señal a la que se refiere Estes, no se deposita ni mecánica ni únicamente en un sistema nervioso “desconectado” de los otros constituyentes de la condición biológico-intelectual del individuo, como son –ya he insistido en ello– los engranes

¹⁸ Marx y Hillis, *Sistemas y teorías*, p. 126, en López Chávez, 19.

socioculturales, psicológicos y, dentro de estos últimos, los afectivo-emocionales. Y pensarlo así es indispensable para la formulación de políticas, materiales y metodologías de enriquecimiento léxico y de enseñanza en general:

La nueva percepción básica [de la educación] consiste en la equiparación radical entre procesos vitales y cognitivos. No existen verdaderos procesos de conocimiento sin conexión con las expectativas y la vida de los aprendientes.

Toda educación implica fuertes dosis de instrucción, entendimiento y manejo de reglas y reconocimiento de saberes ya acumulados por la humanidad. Aunque sea importante, esa instrucción no es el aspecto fundamental de la educación, ya que éste se halla en las vivencias personalizadas de aprendizaje, que obedecen a una coincidencia básica entre procesos vitales y procesos cognitivos.

(...) En los docentes se debe hacer visible el gozo de estar colaborando con algo tan estupendo como hacer posible e incrementar –en el ámbito sociocultural, que se refleja directamente en el biológico– la unión profunda entre procesos vitales y de conocimiento.
(Assman, 31-32)

Lo que yo planteo es la necesidad de ir de nuevo a las bases de estos principios –reconstruir el proceso de asociación de ideas, experiencias y sus correlatos lingüísticos y comunicativos– y a partir de ellos analizar la convergencia y reflejo de los factores neurológicos, psicológicos, socioculturales en el léxico.

1.1.2.3. Perspectivas psicolingüística, lexicográfica e informática en torno a la noción de lexicón mental

No solamente desde el ámbito de la psicología o la psicolingüística ha sido fundamental el estudio del léxico, pues igualmente otras ciencias y disciplinas como la antropología se abocan transdisciplinariamente a investigar y describir asuntos relacionados con el lenguaje y específicamente con el vocabulario que emplean o emplearon los individuos en su entorno cultural, o inclusive a recrear este último a partir de su lenguaje, de su vocabulario, de las relaciones léxicas o la estructura textual de sus escritos. Pero especialmente para la psicología ha sido determinante el estudio de la adquisición, de los problemas, del desarrollo y uso del lenguaje; para muchos especialistas de tal cruce disciplinario entre –por lo menos– la sociología, la psicología y la lingüística ha representado un campo vasto y rico el estudio de la complejidad de la memoria léxica y los procesos cognoscitivos relacionados con ella, pues se busca penetrar a través del lenguaje en los procesos, la organización y los “laberintos” de la mente humana. Para ello han recurrido, como la lingüística, al concepto eje del lexicón mental, que puede entenderse como el vocabulario almacenado y estructurado –“tejido” podría decirse con más congruencia– en la memoria junto con la información funcional, conceptual y comunicativa necesaria para su uso en la recepción, interpretación, producción y emisión de mensajes lingüísticos.

Así, la psicolingüística y la lingüística computacional han planteado diversos modelos explicativos del funcionamiento del léxico en la memoria y de acceso a él. Entre ellos destacan los llamados “modelos de activación”, como el denominado *Logogen* (unidades sintácticas y

semánticas de detección de palabras en el sistema cognoscitivo, que se activan durante el proceso de recuperación de una unidad léxica).¹⁹

Este tipo de modelos, denominados en general autónomos, plantean que no se establece conexión con el sistema cognoscitivo general, sino que son autónomos los canales que conducen a los archivos de las entradas léxicas. Los modelos de módulos separados o modulares conjuntan datos fonológicos, ortográficos, sintácticos y semánticos de las palabras, y defienden su argumentación en función de que en el tratamiento de pacientes con problemas de lenguaje o daño cerebral, se puede tener acceso independiente a información de dichos aspectos lingüísticos, por lo que, de acuerdo con estos modelos, la información de una entrada léxica está almacenada en compartimentos separados o “sublexicones”, los cuales –subrayo, en función de uno de los puntos nodales de este trabajo–, sin embargo, operan interrelacionados en el todo que representa la compleja red del lexicón mental.

Otro modelo con algunas semejanzas con el anterior es el modelo de redes semánticas,²⁰ el cual representa al conocimiento como un

¹⁹ “Los logogenes son unidades de detección de palabras que reciben información sintáctica y semántica a través del sistema cognitivo. Los logogenes se asocian a cada elemento léxico y permanecen activados durante todo el proceso de recuperación de una determinada unidad léxica. Están caracterizados por un nivel que especifica la cantidad de información necesaria para que la unidad en cuestión dé una respuesta determinada. Cuando se han reunido suficientes datos como para sobrepasar el nivel de percepción, el logogen se activa y provoca una respuesta del sistema”. Antonio Moreno Ortiz, *Diseño e implementación de un lexicón computacional para lexicografía y traducción automática*, Estudios de Lingüística Española (ELiEs) Comunidad Virtual de Usuarios, volumen 9 (2000), <http://elies.rediris.es/elies9/index.htm>.

mapa mental (comparable al plano de una ciudad) que articula relaciones semánticas complejas, es decir que combina relaciones sintagmáticas, relaciones paradigmáticas, información extralingüística y recursos discursivos con valor comunicativo. Propone que en el proceso de acceso y producción del conocimiento léxico, una entrada activa todo el campo léxico para después discriminar de entre las opciones adecuadas en el contexto comunicativo eliminando las inapropiadas y seleccionando la o las palabras necesarias.

Como una veta de análisis sólo quiero dejar anotado lo que podría representar otras búsquedas de la complejidad lexicosemántica de un grupo social como el que aquí se estudia, a partir del uso de algunos recursos retóricos precisamente del plano lexicosemántico como los de sinonimia y antonimia, de homosemia y polisemia, de hiperonimia e hiponimia, de metonimia y sinécdoque, de oxímoron,²¹ y, especial-

²⁰ Establecido a fines de los años sesenta por Quillian (“Semantic memory”, en M. Minsky, ed., *Semantic Information Processing*, 1968, Cambridge, Mass., MIT Press.) y sostenido un par de décadas después por Aitchinson (*Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford: Basil Blackwell, 1987), ambos en Antonio Moreno, 2000.

²¹ Sólo aclaro estas últimas cinco nociones (hiperonimia, hiponimia, metonimia, sinécdoque, oxímoron) porque, aunque son abundantes en el discurso –salvo quizá el oxímoron–, su terminología es menos conocida o usual: hiperónimo e hipónimo son conceptos de categoría: hiperónimo es un término que incluye en su campo de significación a otros términos más específicos: *árbol* es el hiperónimo de *pino*, *roble*, *encina*, *sauce*, *secoya*, etcétera; metonimia y sinécdoque, como la metáfora, son figuras que sustituyen un término real por otro imaginario, pero en este caso la relación se establece por causalidad de los términos, por una relación de causa-efecto, es decir la referencia al todo por la mención de la parte (metonimia) o viceversa

mente, la metáfora, de la que se hace mención en la revisión de las tesis de Lakoff y Johnson (1.2.1.6. Dimensión “experiencial” o *gestalts experienciales*).

Estos modelos psicolingüísticos de redes semánticas se han fundamentado en estudios de niños y sus procesos de aprendizaje e incremento de vocabulario, sobre todo en edades de entre seis y ocho años, y han comprobado que en esas edades la percepción e inquietud léxica es muy activa; sostienen que en el intenso proceso de aprendizaje (pueden llegar a aprender un promedio de 21 palabras por día) es fundamental la relación de cada palabra nueva con una categoría semántica y la diferenciación con otras de la misma categoría, todo ello dentro de los ya citados “campos léxicos”.

Los modelos de lexicón mental, por otro lado, han servido de base en el área de inteligencia artificial para el desarrollo de modelos de lexicones computacionales y una teoría de automatización de los procesos lingüísticos no sólo para tratar de entender el funcionamiento del léxico mental y de tales procesos, sino también para intentar

(sinécdoque): en la metonimia se emplea el término que se asocia con un sentido o conjunto de sentidos incluido, como en *El invierno acabó con su salud*, donde se debe entender que el *frío* de los días de invierno acabó con su salud, mientras que en la sinécdoque se expresa la parte por medio de la mención y asociación con el todo incluyente como en *El precio de la canasta básica*, que se refiere a todos y cada uno de los productos que la integran; y el oxímoron o paradoja –que prácticamente en cualquier discurso es una de las más claras manifestaciones de complejidad– es la unión de dos ideas en apariencia irreconciliables que producen un tercer significado no sólo diferente de los dos que le dan origen, sino singular, sutil, elaborado, paradójico, por ejemplo *frágil fortaleza, bella fealdad, orgullosamente humilde*, etc.

reproducirlo y alcanzar la –todavía cinematográfica– interacción entre las máquinas y el ser humano.

Más allá de la aplicación de recursos informáticos para la creación de versiones electrónicas de diccionarios o de sistemas de reconocimiento superficial de palabras y secuencias de habla, interesa aquí mencionar solamente que los proyectos que apuntan a la automatización de la generación o comprensión de lenguaje verbal consideran la necesidad de incorporar a los sistemas –como símil minimizado del funcionamiento de las referidas redes semánticas– “conocimiento” tanto de bases de datos o ítems lingüísticos como información general (entonación, estructuras sintácticas, reglas morfológicas, significados, categorías gramaticales, etc.). Pero aún más, el punto de llegada de esta enumeración de modelos está en la identificación interdisciplinaria del concepto de lexicón mental en relación con la teoría lingüística de los campos léxicos o campos lexicosemánticos, así como con la de las redes lexicosemánticas.

Por otro lado, aunque no es objeto de este trabajo, sólo quiero mencionar la renovada y creciente relevancia del concepto de lexicón y de las teorías de la organización léxica en la mente de los hablantes, gracias a la búsqueda y a la evolución de modelos lexicográficos computacionales –agrupadas en la denominación de lingüística computacional– desplegada por una comunidad interdisciplinaria de ingenieros en especialidades de la informática, matemáticos, psicólogos y, por supuesto, lingüistas, para desarrollar paquetes de cómputo de procesamiento de datos lingüísticos con fines diversos, es decir educativos, editoriales, terapéuticos, inclusive –como ya señalé– en el área de inteligencia artificial; en el campo lexicográfico han apuntado a la

cuantificación estadística por categorías, a la producción de lexicones genéricos o especializados, sistematización de análisis morfológico, a la clasificación sintáctica, al análisis de colocaciones léxicas, a las relaciones entre palabras y conceptos, para el análisis discursivo de textos políticos, periodísticos, documentales o históricos, para automatizar la recuperación de información multilingüe, para la elaboración de resúmenes automáticos, para la clasificación de documentos y especialmente para la traducción automatizada, etcétera.

Retomo la crítica que planteé en los objetivos generales respecto de los programas computacionales de análisis semántico del léxico (ver nota al pie 5): en las últimas dos o tres décadas, han proliferado las aplicaciones de dicha lingüística computacional, en la búsqueda por mejorar –y hacer muy redituable– el procesamiento de textos a partir de su contenido. Entre los principales, pues, están programas como WordNet,²² LIWC y Tropes; haré algunos comentarios sobre el segundo y el tercero, sólo para ejemplificar esta crítica.

²² Proyecto a gran escala para desarrollar un modelo informático de representación léxica o lexicón multipropósito con base en las categorías de nombres, verbos, adjetivos, adverbios y elementos funcionales ordenados en matrices de entradas y relaciones jerárquicas de significados, es decir columnas de formas léxicas y filas de significados, de ahí que dos de esas relaciones nodales sean las de sinonimia y polisemia. Es encabezado por el psicolingüista George Miller con el apoyo del Departamento de Investigación Naval de Estados Unidos, la Fundación James McDonell y la Universidad de Princeton y está disponible en algunas aplicaciones en internet. Se basa en teorías psicolingüísticas de la estructura mental del léxico en campos conceptuales o semánticos (esto es, con la idea de una especie de diccionario conceptual y no solamente alfabético) y apoyado también en algunos conceptos básicos de la lingüística como los de significante y significado u otros

El LIWC (Linguistic Inquiry and Word Count)²³ plantea de forma interesante para un programa de este tipo, pero demasiado ambiciosa, que “La forma en que las personas hablamos y escribimos nos permite conocer nuestros mundos emocionales y cognitivos”, y que “la salud física y mental de las personas puede ser predicha por las palabras que usan (Gottschalk & Glaser, 1969; Rosenberg & Tucker, 1978; Stiles, 1992; Pennebaker, 1997; Smyth, 1997)”.

En esa dirección, para estudiar componentes emocionales, cognitivos, estructurales y de procesamiento en muestras verbales y escritas de las personas, LIWC desarrolló una técnica de análisis de texto que desglosan sus siglas, Linguistic Inquiry and Word Count, diseñada “para analizar textos escritos, palabra por palabra, calcular el porcentaje de palabras en el texto que coinciden con cada una que se incluyen (sic) dentro de 82 dimensiones del lenguaje, y generar resultados en formato de archivo de texto (delimitados por tabulación) que puede ser leído directamente en programas de aplicación y estadística como SPSS para Windows, Excel, etcétera”.

Posee una base de hasta 84 variables predeterminadas que “incluyen el primer nombre, 17 dimensiones lingüísticas estandarizadas (e.g., conteo de palabras, porcentaje de pronombres, artículos), 25 categorías de palabras sobre aspectos psicológicas (e.g., afecto, cognición), 10 dimensiones relacionadas a "relatividad" (tiempo, espa-

propios de las teorías de los campos semánticos como los de sinonimia, antonimia, hiperonimia (superordenación o inclusión), hiponimia (subordinación o pertenencia), meronimia, polisemia.

²³ <http://www.liwc.net/liwcspanol/index.php>

cio, movimiento) y 19 categorías respecto a cuestiones personales (e.g., trabajo, hogar, pasatiempos)”.

Describe que el “corazón” de la estrategia del análisis de texto es un diccionario compuesto de 2,300 palabras y raíces de palabras: “Cada palabra o raíz de palabra define una o más categorías de palabras o subcategorías. Por ejemplo, la palabra ‘lloró’ es parte de cuatro categorías de palabras: tristeza, emoción negativa, afecto total, y un verbo en tiempo pasado. Entonces, si se encuentra en el texto de interés, cada una de las escalas de las subcategorías será incrementada. Como en este ejemplo, varias categorías del LIWC2001 están organizadas jerárquicamente. Todas las palabras de *ira*, por definición, serán clasificadas como emoción negativa y en general como palabras emocionales”.

Con base en algunas pruebas sostiene que sus resultados sugieren que “LIWC mide exitosamente emociones positivas y negativas, un número de estrategias cognitivas, varios tipos de contenido temático y varios elementos de composición del lenguaje”.

Las definiciones básicas para la clasificación obedecen a: palabras sociales, palabras de emociones positivas, palabras de emociones negativas, palabras cognitivas en general, artículos y palabras extensas, que textualmente definen así (los errores ortográficos –marcados en cursivas– también son textuales):

Palabras sociales: Son palabras que se refieren a otras personas (e.g., ellos, ella, nosotros, hablar, amigos). Generalmente, las personas que usan un alto nivel de palabras sociales son más extrovertidos y socialmente relacionados con los demás.

Positive emotion words: Entre más usen las personas palabras emocionales positivas (e.g., feliz, amor, bueno), más tienden a ser optimistas. Si se siente bien consigo mismo, tiende a ver el mundo de manera positiva.

Palabras emocionales negativas: El uso de palabras emocionales negativas (e.g., triste, matar, miedo) se relaciona levemente con personas con un alto nivel de ansiedad. Las personas que tienen un mal día tienen más tendencia a ver el mundo a través de una nube gris.

Palabras cognitivas en general: Estas son palabras que reflejan como muchas *persons* *están* activamente pensando acerca del tema que *están* escribiendo. Estos ejemplos incluyen, pensar, ponderar, porque, conocimiento.

Artículos: Un gran porcentaje de palabras que usamos son artículos. Las personas que usan artículos en gran medida tienden a ser más *concreto e impersonales* en su manera de pensar.

Palabras extensas (palabras con más de 6 letras): El uso de palabras extensas está levemente relacionado con más altas calificaciones y con puntajes en pruebas estandarizadas. Las *persons* que usan un gran puntaje de palabras extensas tienden a ser menos emocionales y a veces están psicológicamente distantes y desapegados.

Sometí una muestra semejante de redacciones de uno y otro nivel del corpus de este trabajo al análisis básico de LIWC, con lo que se obtienen estos resultados:

Primaria	Secundaria
----------	------------

Auto-referencias (yo, mi, mío) ²⁴	7.95	7.04
Palabras sociales	8.42	8.71
Emociones positivas	1.96	2.51
Emociones negativas	0.72	0.72
Palabras cognitivas en general	4.85	6.40
Artículos (un, una, el)	8.63	8.34
Palabras extensas (> 6 letras)	13.20	14.40

Como se puede deducir, estos resultados están basados en la cuantificación de palabras sueltas, independientes del contexto semántico en que se ubican y que puede ser determinante –inclusive contrario al sentido básico del término– en el sentido específico de cada una, de los bloques sintagmático-semánticos y de cada redacción en sí misma, por ejemplo si tomamos de las muestras de donde se obtuvieron dichos resultados el mismo verbo *llorar* con que el programa ejemplifica su base de datos y su análisis, encontramos fácilmente muchos casos en que no corresponde a por lo menos dos de las cuatro categorías que establece: tristeza, emoción negativa:

Yo me he peleado con mis mejores amigos, como Mario Alberto; y él salió llorando, pero yo no lloré.

²⁴ Sobre esta clasificación de vocablos, indica que “Las personas que usan un alto nivel de auto-referencias tienden a ser más inseguras, nerviosas, y posiblemente deprimidas. También tienden a ser más honestas”.

Sólo me provoca un gran signo de interrogación, es decir que con base en este cálculo muestral ¿podría decirse que los estudiantes de primaria son más inseguros, nerviosos, posiblemente deprimidos, pero también más honestos?

Donde “yo no lloré”, no está, en el contexto de la experiencia de emotividad y conducta, planteándose como negativa, sino por el contrario como una respuesta positiva, de triunfo, ante las circunstancias. Lo mismo que en el siguiente ejemplo con “lloraba”.

También mi experiencia fue cuando me iba a dejar mi mamá al kínder y yo lloré cuando fue mi primer día, pero ya después me fui acostumbrando, y ya después ya no lloraba. Ésa fue mi experiencia.

En el siguiente ejemplo es aún más evidente por el contexto que llorar está asociado no a tristeza sino por lo contrario a la alegría de la emoción:

La más importante es cuando mi mamá se fue a Los Ángeles, California, y llegó y me sentí muy contenta; hasta quería llorar de la emoción.

Por otro lado, el programa Tropes, que se califica como “un cerebro sin vida”, producido por “*Conocimiento-Semantico Software*” es un emprendimiento (sic)²⁵ comercial conformado por ACETIC, CYBERLEX e inversores privados, que tiene entre sus clientes a firmas como Air

²⁵ En la descripción de los objetivos y características de estos programas se verá que recorro varias veces al latinismo *sic* no sólo para deslindarme de los errores ortográficos textuales, sino también para ironizar entre líneas sobre la incongruencia de programas de análisis especializados de léxico y tales errores o expresiones dialectales inadecuadas en su presentación.

France, Ministerio Australiano de Defensa, gobierno francés, canadiense, suizo, portugués, etcétera.

Define sus características técnicas a partir de la clasificación automática de las palabras significativas y generación de palabras llave y diccionarios personalizables, con una velocidad de análisis de 20,000 palabras por segundo, abarcando gramaticalmente sustantivos, verbos (divididos en factivos, estativos, declarativos e performativos), adjetivos (divididos en subjetivos, objetivos y numerales), determinantes (artículos, preposiciones, algunos pronombres), conectores (conjunciones, pronombres relativos), modalizaciones (adverbios) y pronombres (personales). Presenta las palabras por clases morfológicas indicando el número de ocurrencias y porcentaje en relación con la categoría principal. Y destaca su utilidad en “estudios lingüísticos y literarios, en la didáctica de los idiomas y la literatura, estadística lingüística, retórica, redacción personal...”

Me parece que como el más avanzado de ese tipo de programas de análisis léxico-semántico, Tropes plantea un proceso por el cual encuentra primero una unidad significativa de base (la frase), después clasifica las referencias encontradas en términos semánticos, es decir, detectando “aquellas palabras verdaderamente portadoras de información para agruparlas en clases”, posteriormente lleva a cabo la etapa “más compleja en el tratamiento de la información”, a partir de “redes semánticas con desarrollos espaciales (jerarquías, equivalencias)”, con las cuales dice evitar las ambigüedades semánticas “calculando la probabilidad de ocurrencia de un determinado significado en un contexto particular” (...) Por ejemplo, si un texto habla de ‘Madrid, Barcelona y La Coruña’, Tropes infiere que el texto habla de ‘España’,

que entra en ‘países’ y que es un concepto de ‘Geografía’. Analiza las relaciones de cada referencia utilizada mostrando la forma en que las redes surgen interconectadas en cada texto y grafica mediante estrellas, esferas o barras la relación de un concepto central con todas las otras referencias en el texto.

Ofrece también un análisis cognitivo-discursivo por el cual “facilita una clara imagen de la cronología del discurso, es decir, de la forma cómo el autor introduce en escena sus referencias. Podemos observar, de forma gráfica, la entrada y la salida de las referencias, el cumplimiento de insistencia, la recurrencias, en una palabra, la historia del texto. Tropes hace una lectura atenta de los bloques discursivos, lo que permite la separación del texto en episodios, algo similar a las escenas de un filme”. Sin embargo, como ya se cuestionó en los objetivos generales de este trabajo, resulta curioso –por decir lo menos– que en la presentación de su sitio web ejemplifique con el término “ratón” diferenciando al roedor del hardware, como una muestra de que el tratamiento de ambigüedades como ésa no es “siempre” fácil.

Con la versión de prueba de este programa también se hizo un ejercicio de análisis y se obtuvo, primero, que a partir de la muestra se detectaron estos temas y sus correspondientes ocurrencias:

	Sumario
Accidentes y desastres	3
Actividad económica y finanzas	3
Actividad política	4
Agricultura y pesca	2
Alimentación y bebidas	17
Animales y plantas	32
Artes y cultura	27
Ciencia y tecnología	7

Comunicación y media	8
Conceptos generales	272
Conflicto y guerra	3
Construcción y vivienda	32
Cuerpo y percepciones	51
Cuestiones sociales	79
Derecho y justicia	2
Educación y enseñanza	23
Empleo y trabajo	2

Energía y electricidad	2
Geografía y urbanismo	73
Identidades	41
Industria	2
Juegos y deporte	6
Medioambiente y meteorología	15
Objetos, aparatos e instrumentos	21

Organizaciones e empresas	1
Pensamiento y comportamientos	40
Religión y mitología	6
Salud y enfermedades	10
Transportes	38
Universo y planetas	1
Vestido y calzado	8

Igualmente define a ese texto muestra con estas características:

Estilo dominante: narrativo (que cuenta una historia en un momento dado, en determinado lugar)

Puesta en escena: dinámica, activa (por el uso de pronombres personales)

59 frases relevantes (seleccionadas de 1020)

10 episodios detectados: Conector Causa, Pronombre Yo (por ejemplo: *yo no sabía qué hacer, porque bien que me maltrataban*)

Modalización tiempo; 2) Compañerismo (*me peleaba con mis compañeros y compañeras*), 3) Modalización Negación (Me acuerdo cuando fuimos a buscar a la caldera a mi abuelo), etcétera.

Asimismo clasifica las palabras del mismo en dos “universos de referencia”:

Universo de referencia 1

Conceptos generales
 Cuestiones sociales
 Geografía y urbanismo
 Cuerpo
 Pensamiento y comportamientos
 Transportes
 Construcción y vivienda
 Objetos e instrumentos
 Animales

Educación y enseñanza
 Arte y cultura
 Alimentación y bebida
 Medioambiente y meteorología
 Salud y enfermedades
 Juegos y deporte
 Vestido y calzado
 Comunicación y media
 Ciencia y tecnología
 Plantas

Religión y mitología
Política
Percepciones
Accidentes
Conflicto y guerra
Economía y finanzas

Comportamientos negativos
Estado
Fotografía
Arma
Aves
Medios de comunicación

Universo de referencia 2

Identidad y familia
Tiempo
Espacio
Países
Partes del cuerpo
Comportamientos positivos
Existencia
Vivienda y alojamiento
Relieve
Transportes viales
Movimiento
Centros de enseñanza
Alimentación
Mamíferos
Medioambiente
Principios e actividades (*sic*)
Relación
Material o sustancia
Propiedades y características
Entretenimientos
Transportes fluviales y marítimos
Orden
Instituciones médicas
Sistemas de calentamiento
Alumnos y profesores
Juegos
Vestido
Objetos personales
Química
Cantidad
Vía de acceso
Plantas
Deporte
Divinidades
Comportamiento
Instrumentos y mecanismos
Anfibios
Accidente

Ejemplo: *experiencia*

El vocablo *experiencia* es registrado y ubicado, tanto en primaria como en secundaria, en estos segmentos dentro de la clasificación de clase semántica: “Experiencia”, que se desglosa en: “Principios [sic] e actividades”, y esta subclasificación a su vez en la de: “Conceptos generales”:

- ⊕ Así fue mi *experiencia*. Cuando fui a Tamasopo al Puente de Dios fuimos al agua;
- ⊕ Mis *experiencias* son éstas. Bueno, yo tuve muchas *experiencias* con mi abuelita, pero ella ya falleció;
- ⊕ Mi *experiencia* más importante fue cuando salí del kínder, cuando entregué la bandera a otro niño,
- ⊕ Yo he tenido muchas *experiencias* como éstas: yo antes vivía en un rancho llamado el Salitre;
- ⊕ Desde chiquito he tenido *experiencia* con futbol y nunca me gusta jugar otros juegos.
- ⊕ Mi *experiencia* es cuando le di un regalo a mi mamá. Otra es que
- ⊕ Mi *experiencia* son los viajes de campamento que organiza la escuela, porque en ellos se convive
- ⊕ Pero otra *experiencia* fue cuando... de mi bicicleta. Fui con mis compañeros a Tampico, al mar;
- ⊕ y logré graduarme con un 9. Fue para mí como una *experiencia* importante, porque a pesar de que sólo soy una niña de 11 años,
- ⊕ y esa fue la *experiencia* más importante de mi *vida*. A veces voy a unos lugares

⊕ La *experiencia* más importante que he tenido en mi vida fue mi primera novia. Les voy a contar

⊕ y ser alguien en la vida. Mi *experiencia* más importante fue el 30 de abril de 1997, (cuando conocí a un chavo súper especial)

⊕ Mi *experiencia* fue que siempre debemos decir la verdad. Mi mejor *experiencia* fue

⊕ esto es mi *experiencia* más grande hermosa que yo he tenido, las demás son puras tristezas

⊕ Venir a la escuela ha sido la *experiencia* más importante de mi vida porque vine a aprender cosas

Ejemplo: *día*

Este otro ejemplo es ubicado en: Conceptos generales/Tiempo/Medidas exactas (junto con año, década, equinoccio, fecha, hora, etc.)/Tiempo/ Día (día, domingo, jornada, jueves, lunes, martes, miércoles, sábado, viernes):

⊕ El primer *día* que me compraron una bicicleta. Yo en una esquina me paré

⊕ cuando un *día* me invitó mi tío a un balneario; ahí conocí a un amigo llamado Omar,

⊕ Otra cosa fue mi primer *día* de escuela. Y cuando aprendí a leer

⊕ Un *día* me subía una barda, y andaba caminando arriba y me caí,

⊕ Fue un día cualquiera, yo estaba en la primaria, con una amiga, era la hora de receso

⊕

Como se puede observar, en primer lugar se confirma que las palabras no están clasificadas dentro de contextos semánticos reales, propios de los informantes, de su condición y circunstancia específica,

sino predeterminados y demasiado generales y ambiguos; en segundo lugar, no hay una diferenciación del sentido que adquieren en dichos contextos específicos; en tercer lugar, el hecho de fragmentar como se fragmentan las frases impide sistemáticamente la posible contextualización y, cuarto, en consecuencia no se considera una variedad de posibilidades de segmentación, como propongo en este trabajo, para encontrar los márgenes en los que se ubica el nodo y las redes que abarcan a las palabras en torno a una carga semántica.

Pongo otros ejemplos que por sí mismos evidencian estas limitaciones: vocablos como *bandera*, *partido* y *estado* son automáticamente clasificados dentro del tema “Actividad Política”, cuando frases como estos ejemplos muestran marcos de sentido muy diferentes:

cuando entregué la bandera a otro niño, cuando bailé el vals, y cuando me despedí de todas

Y a los 10 años vi por primera vez un partido de futbol en el estadio Tecnológico

Poder haber estado con mis papás el día de mi presentación

De acuerdo con Tropes, la palabra “día” del corpus de este trabajo, es clasificada dentro del “Escenario” “Medidas exactas”:

0104 medidas exactas
0036 año
0057 día
0052 día
0001
domingo
0003 sábado
0001 viernes

Sin embargo las ocurrencias del vocablo “día” no están definidas semánticamente de forma precisa, ni siquiera en términos estrictos de la frase –como ya señalé que afirma el programa–, es decir que están tomadas por su significado aislado, independientes del contexto sintagmático y semántico; pongamos un ejemplo en el que las tres palabras seleccionadas están semánticamente marcadas por el sentido de todo el texto, dentro de lo que yo llamo Conglomerados Delimitados Independientes de un Solo Núcleo Temático; la “experiencia” que narra posee una unidad temática, en este caso además confirmada por el marcador textual “eso es todo”, de modo que “años”, “bici” y “casa” tienen la propiedad semántica de referirse al asunto amoroso, y no a cronología, juego o deporte u hogar, respectivamente:

P09-10-20712M232 Yo a los nueve años tuve mi primer novio; y fue muy divertido cuando tuve el primer novio, y después se peleó conmigo. Pero se me declaró uno más guapo, que se llama Roberto Carlos Torres Torres, y fue más divertido porque él me fue a dar una vuelta en la bici, y me dijo que si quería ser su novia, y yo le dije que sí. Y después fue a mi casa y me besó y yo me puse bien nerviosa, pero me enteré de que una mentada Lupe quería andar con él, y mejor lo dejé, y anduve con otro, llamado Jesús Antonio; y es con el que ando ahorita. Bueno, eso es todo.

Como se ve, no se pueden extraer las palabras de un texto y suponer que se puede obtener una clasificación semántica si se les desvincula y se les agrupa por su sentido independiente.

La detección de tales núcleos temáticos no es plenamente posible a partir de ningún procesador automatizado de análisis semántico de textos, por lo que exige la lectura y revisión detallada del

investigador para encontrar los “asuntos” a los que refieren los textos de los informantes y extraer los más frecuentes y significativos.

El análisis que propongo implica una actitud sensible del investigador para además de sistematizar las relaciones entre palabras, núcleos temáticos y conglomerados lexicosemánticos, valorar la complejidad experiencial de los estudiantes que vierten a veces escenas cotidianas –pero significativas, tanto que las consideran “las más importantes”– de su vida, o reflexiones trascendentes que bien podrían ser punto de partida para una educación más atenta a su realidad, más cálida e integral:

02-2012M362 Era tarde, comenzaba a oscurecer; el cielo parecía como una nube, lleno de estrés; al contemplarlo comencé viendo hacia atrás. He recordado qué es la muerte; he reflexionado y algo en mí preguntó: ¿por qué siempre dicen esto?, ¿por qué no lo atendí a tiempo?, o ¿por qué no le di el cariño que necesitaba? Y ahora me he respondido: no hay que culparse, ni voy a **vivir** con remordimiento, sino hay que **vivirlo** plenamente como si fuera el único y último día de **vida**.

Y estas referencias de trascendencia para su condición, para su experiencia y para la configuración de su cosmovisión pueden ser, digamos, ingenuas, pero aun así obsérvese que el texto termina con un agradecimiento, ¿de qué?, pues de la posibilidad de expresarse:

02-2022M016 Hace exactamente un año y medio, cuando empecé a bailar: yo pensaba que nadie me iba a sacar a bailar, pero cuál fue mi sorpresa que luego luego me sacaron a bailar como si le hubiera dicho que yo quería bailar. Lo más interesante fue que ese día bailé con alguien que ni esperaba. Bueno, eso fue lo más importante. Gracias.

Antes de continuar presentando algunos ejemplos, quiero detenerme aquí para hacer una aclaración a un cuestionamiento que he recibido respecto a la posibilidad de que el análisis de las redacciones estandarizadas, es decir corregidas ortográficamente, pudiera afectar el análisis lexicosemántico y el de las estructuras de significados que forman las redes de palabras en torno a vocablos-nodo y lo que yo llamo conglomerados lexicosemánticos; sin embargo, esto no es así, dicha configuración sintagmática y semántica opera aun sin el conocimiento de las normas sintácticas y sin la destreza para aplicarlas conscientemente, de modo que esas redes son anteriores y profundas respecto de la estructura superficial tangible de la secuencia discursiva y prevalecen en el –usando términos comunes, no lingüísticos– “afinado” o en la “depuración” de la redacción; veamos, para comprobarlo, una de las redacciones que muy especialmente son objeto de numerosas correcciones y de profunda transformación en su versión estandarizada respecto del texto en su escritura original, en la cual, no obstante, se advierte fácilmente que el eje temático discursivo y los elementos léxicos que lo despliegan subyacen bajo las imprecisiones ortográficas, de puntuación y sintácticas:

Redacción original:

07-20224H022 tema: El tres de mayo

El tres de mayo conocí a una muchacha q' megusto yo le empece a hablar para tratar de conquistarla era también a hablo nos fuimos adar la buelta mas tarde nos sentamos a platicar acerca de nuestras vidas empeso la parbora yomefui con mis amigos y yano la vide enla fiesta fIN

Redacción estandarizada:

07-20224H022 Tema: "El 3 de mayo"

El tres de mayo conocí a una muchacha que me gustó, yo le empecé a hablar para tratar de conquistarla, ella también habló; nos fuimos a dar la vuelta, más tarde nos sentamos a platicar acerca de nuestras vidas; empezó la pólvora, yo me fui con mis amigos y ya no la vi en la fiesta. Fin.

Aclarado ese punto, retomo entonces la ejemplificación de redacciones que, decía, pueden implicar asuntos ingenuos, pero trascendentes y significativos en el esquema experiencial del niño o el joven, pero también verdaderos llamados de auxilio a una sociedad que no sólo no los forma, no los prepara para una vida social ni para una vida profesional y laboral, sino que no los escucha, no los atiende, no los cobija:

15-20112M375 La **experiencia** que yo tuve fue cuando mis padres se separaron. Mi madre era una señora que trabajaba, pero ella nunca tenía tiempo para mi hermano y para mí. Todo el **día** se la pasaba en el trabajo; mi padre también trabajaba; tenía dos trabajos; él nunca estaba en casa; también se la pasaba en el trabajo. Un **día**, cuando mi madre ya se había tardado, y mi abuela paterna fue al centro con una de mis tías, mi abuela vio a mi madre con otro señor que no era mi padre. Ahí fue donde nos dimos cuenta del motivo por el que llegaba tarde: se veía con otro hombre, el que ahora es mi padrastro. Ese **día** mi padre le reclamó, empezaron a pelear, y fue cuando mis papás se separaron. Hemos vivido mucho tiempo separados de mi padre; casi 11 años; sólo espero llegar a ser alguien en la **vida**, y algún día poder recompensar a mi hermano, que es el que me lo ha dado todo.

Donde con esa necesaria sensibilidad a que aludo se puede advertir que, comparativamente, *vida*, *experiencia* o *día* no pueden

simplemente clasificarse como palabras pertenecientes a escenarios como existencia, conceptos generales o medidas exactas de tiempo...

Y pueden ser muy significativas:

17-15-21722M490 No recuerdo nada de mi *vida*, así es que no me pregunte.

24-21822H528 No puedo platicarles mi historia.

18-21422H397 He tenido muchas experiencias de la vida; me han pasado cosas de accidentes en mi niñez; me gustaba mucho andar en la calle con los amigos haciendo travesuras, agarrando vicios, etcétera.

01-21722M476 (Sin redacción)

O una sociedad y un sistema que los abandona a la compañía y los espejismos, a la paradójica y abundante “des-información” –y sus déficit, en tanto bien público concesionado por el Estado– de la televisión:

21-21123M289 No tengo mucho que contar, lo que yo he vivido es algo muy sencillo. Realmente lo que a mí me ha emocionado es la música y la TV: a mí me gustaría ser conductora de TV o de la radio, me gustaría conducir un programa donde hablen de las cualidades o den consejos para los chavos de hoy en día.

Los chavos en estos tiempos estamos llenos de tantas dudas: sobre nuestra vida, o sobre cualquier cosa.

Yo quisiera que en la TV se hablara sobre los chavos, también en la radio. Yo escucho un programa de la radio y se les dan consejos a los chavos, y me parece que es algo fantástico hablar con personas que nos ayuden a orientarnos.

09-21722M485 La muerte de la princesa Diana y la muerte de la madre Teresa de Calcuta; la visita de su Santidad Juan Pablo II.

12-21722M487 La muerte de Luis Donaldo Colosio.

17-21722M492 Lo que creo que afectó más al país fue lo de Carlos Salinas, porque se fue y nos dejó a todos sin dinero y sin la seguridad que le tenían a él.

Dan cuenta también de una problemática social que no está presente en la materialización de las políticas públicas y las estadísticas alegres de funcionarios e instituciones que operan a modo del discurso oficial, de los programas de estudio, de los materiales didácticos –obsérvese que se trata de una chica de 14 años:

15-21622M450 Cuando comprendí que no todo en la vida es un juego, que hay reglas que cumplir y que romper y que el estudio es súper importante para no depender de nadie y salir adelante por ti, no por alguien que te esté manteniendo.

U otro niño de 14 años también:

23-21622H458 Mi vida no es muy, no sé explicarme, pues no sé decirle sino que cuando trabajé, que a uno se le hace fácil cuando es niño, pero es muy duro tenerse que ganar la vida por uno mismo para mantener a la familia, que hay que luchar muy duro y esforzarse como los padres para seguir adelante. Esto es lo que yo pienso, pero no sé cómo lo tomen.

No es menos alarmante si se tienen 20 años, pero se cuentan ya por años los dedicados al trabajo:

05-21822M509 Cuando decidí trabajar. Yo trabajo por las mañanas, porque en mi casa hacían falta muchas cosas y casi vivíamos en la miseria. Yo tenía 15 años cuando mis padres y yo nos fuimos a vivir en un rancho; hacían falta muchas cosas y mi mamá estaba enferma; por eso yo no podía seguir estudiando, pero yo no me conformaba, y cuando cumplí 16 años me vine nuevamente a Axtla y me

puse a trabajar; entré a la secundaria y hoy estoy a punto de terminar. Fue por eso que yo decidí trabajar.

22-21722H497 Fue la primera vez que fui a la pinche secundaria; era mi primer día, y yo tenía que viajar 5 horas desde mi jacal locochón, y tenía que irme en un puto burro sarnoso de la espalda, y me tuve que ir desde las 3 de la mañana, y aún así llegué tarde a la pinche secundaria, donde llegué con mi burro locochón y lo amarré en la puerta del salón, y los compañeros, sobre todo el Birriondo y el Tripa, se burlaron de mi burro sarnoso y de su trasero que lo traía lleno de sarna y yo con un problema de digestión.

O también reacciones defensivas y de rechazo que no dejan de significar:

17-15-21722M490 No recuerdo nada de mi *vida*, así es que no me pregunte.

28-21222M340 He tenido demasiadas experiencias importantes en mi vida.

No quiero decir que todas las redacciones refieren situaciones que reflejan una realidad individual y social preocupante, pues por supuesto también las hay que hablan de experiencias positivas, otras cándidas y felices o simples, como:

14-21122M282 Esto pasó hace poco: esa vez entré a clases como siempre, se suponía que no me tocaba dar clase, yo no venía preparada, entonces el profesor me dijo que diera mi clase, por supuesto que me negué, no venía preparada, entonces en ese mismo momento el profesor me dijo que estudiara y que diera mi clase en ese momento. No sé cómo le hice pero fue la mejor clase de mi vida que di, y eso que no venía preparada.

Al día siguiente el profesor me felicitó porque había dado mejor clase ahora que no venía preparada para darla que cuando vengo. En ese momento sentí que

yo podía hacer todo lo que me propusiera. Nunca voy a olvidar ese día tan especial para mí.

36-20923H237 Cuando fui a concursar a México representando a mi escuela en el concurso de tecnologías a nivel nacional; primero pasé por el nivel zona y después estatal, y por último a nivel nacional.

10-20923M211 La experiencia más bonita que yo he tenido en mi vida fue un día de campo en el que volví a mirar a un chavo que me gusta mucho, y me la pasé muy bien porque estuvimos solos y volvimos a recordar cuando nos conocimos.

Pero, finalmente, no todas las experiencias que pudieran calificarse de positivas, como señalaba más arriba, dejan de llamar a la reflexión:

02-21122M270 Creo que no he tenido experiencias importantes, pero creo que algo fue para mí un poco importante: hace unos días, cuando fui aceptada en el CEBETIS 121, porque para mí es importante estudiar, y pensé que no iba a entrar, ya que había muchos aspirantes, pero no fue así; hace unos días fui por los resultados y logré entrar, no me importó el turno o el grupo que me tocó, lo bueno fue que entré.

Para mí pienso que estudiando voy a ser alguien en la vida, mi mamá me había dicho que si no pasaba el examen de admisión no me iba a poner en otra escuela y ya no iba a estudiar. Creo que esto fue algo un poco importante, como experiencia que he tenido.

Porque creo que lo verdaderamente importante todavía no me ha pasado.

¿Un poco importante?, quizá este ejemplo debería colocarse en el segmento anterior, pues no obstante el logro obtenido es grave la amenaza –no digo familiar, sino social– de dejar de estudiar si no se tiene la oportunidad de entrar a un centro de estudios determinado: al término de este trabajo, en las consideraciones finales, agregó una

exposición de datos que documentan la falta de oportunidades y de horizontes en que se encuentran los jóvenes de hoy.

Por todo ello, se plantea aquí, y más enfáticamente en las conclusiones de este trabajo, que la familia, la escuela, los programas sociales, las políticas públicas deben tomar en cuenta y en serio las diferencias regionales, socioeconómicas, culturales y la dignidad subjetiva e intersubjetiva de los niños y los jóvenes que encarnan el eufemismo del “bono demográfico”. Y para acercarnos a esas dimensiones del individuo, el análisis del léxico mental –reflejo y “contenedor” del esquema experiencial– puede ser de gran ayuda.

Pero volviendo al planteamiento inicial de este apartado, lo importante aquí es tomar en cuenta la importancia de la noción de la organización mental del léxico y el impulso que ha recibido a partir de las posibilidades de procesamiento informático de datos léxicos, lo que suma ricos y potenciales argumentos a la ya de por sí creciente tendencia de la lingüística a desarrollar investigaciones sobre aspectos semánticos y cognoscitivos, sobre las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento.

El siguiente apartado sigue la ruta en torno al asunto central de la teorización y las investigaciones alrededor de las relaciones entre el léxico, la cognición y la estructura mental de los individuos.

1.1.2.4. Perspectiva cognoscitiva

Dicho de otro modo –me refiero al párrafo anterior–, desde una posición epistemológica u otra, un interés común de la lingüística, la psico-lingüística, la neurología y la lexicoinformática radica en la búsqueda de comprensión y explicación del procesamiento lingüístico

—espe-cíficamente léxico— de información y de conocimiento. Pero especia-lmente es necesario explorar en las raíces y en el desarrollo de la psicología cognoscitiva, quizá no desde su propia definición general,²⁶ que apunta a que toda la información de la realidad externa al individuo se procesa por medio de un patrón de conexiones neuronales que la convierten en un hecho cognoscitivo.

De forma más acotada, lo que importa aquí es la aportación de la psicología cognoscitiva a los fenómenos de la cognición y de la estructura mental en relación con el lenguaje, considerando el hecho de que el sistema cognoscitivo en el individuo tiene entre sus principales herramientas a los recursos léxicos.

No es el interés desviar la conceptualización del léxico y sus procesos mentales hacia la psicolingüística, sino solamente señalar los vínculos de ésta con la lingüística en cuanto la relación entre los fenómenos y las leyes del lenguaje con los del pensamiento, ahondar en la tesis de que la estructura de uno nos lleva a conocer la estructura del otro.

El punto de llegada de esta revisión teórica es argumentar la existencia de redes y nodos lexicosemánticos con los que operan los mecanismos mentales del conocimiento, y en ese sentido las teorías cognoscitiva y conexionista, así como las ya referidas asociacionistas,

²⁶ “La psicología cognoscitiva se ocupa de todos los procesos por los que la información de los sentidos se transforma, reduce, elabora, guarda, recupera y utiliza”. Definición elaborada por Ulric Neisser en *Cognitive psychology* en 1967, citada en John B. Best y José Francisco Javier Dávila Martínez en *Psicología cognoscitiva*, México, Thomson, 2002, p. 5.

aportan modelos explicativos del funcionamiento de la memoria lexicosemántica.

Para ello entonces hay que situarse en los antecedentes de esta perspectiva teórica y más concretamente en la posición –denominada voluntarista o estructuralista– de Wilhelm Wundt (1832-1920), acerca de la existencia de una estructura de los hechos mentales como un conjunto de elementos organizados que se podían observar y registrar mediante técnicas “introspectivas”, las cuales consistían en ofrecer a los sujetos de estudio estímulos icónicos o léxicos sobre los que debían manifestarse verbalmente. Más tarde –refieren John B. Best y José Francisco Javier Dávila Martínez en la citada obra *Psicología cognoscitivista*– se consideró que la mentalidad estaba determinada en buena medida por la cultura y el lenguaje, de modo que los procesos mentales superiores se debían estudiar como hechos de una cultura o una sociedad.

Otro impulso a la psicología cognoscitiva radicó en las contribuciones tanto de la teoría de la información planteada por Shannon²⁷ como estrategia para reducir la incertidumbre de la

²⁷ La teoría de la información fue desarrollada inicialmente en 1948 por Claude E. Shannon, ingeniero electrónico estadounidense. En un artículo titulado “A Mathematical Theory of Communication” (“Teoría matemática de la comunicación”), expuso la necesidad de una base teórica para la tecnología de la comunicación, a partir del aumento de la complejidad y de la masificación de las vías de comunicación, como el teléfono, el teletipo y la radio, además de otras formas de transmisión y almacenamiento de información, como la televisión y los impulsos eléctricos que se transmiten en las computadoras y en la grabación óptica de datos e imágenes. En dicha teoría, el concepto de información alude a

información para la toma de decisiones, como el posterior desarrollo

los mensajes transmitidos: voz o música transmitida por teléfono o radio, imágenes transmitidas por sistemas de televisión, información digital en sistemas y redes de computadoras, e incluso a los impulsos nerviosos en organismos vivientes.

En un sentido más amplio, la teoría de la información ha sido aplicada en campos diversos como la cibernética, la criptografía, la lingüística, la psicología y la estadística; y más allá se ha tomado como base explicativa de muchos y diversos fenómenos relacionados con los procesos vitales de los organismos, de la vida social y del comportamiento y el pensamiento humanos.

Para la teoría de la información los componentes de un sistema de comunicación son: una fuente de información que produce un mensaje o información que será transmitida; un transmisor que convierte el mensaje en señales electrónicas o electromagnéticas, físicas en general; un canal o medio a través del cual esas señales se transmiten; además de que dicho canal o medio es susceptible a interferencias procedentes de otras fuentes, que distorsionan y degradan la señal; y finalmente un receptor-destinatario (que transforma, reconstruye e incluso recodifica o hasta corrige la señal recibida en el mensaje originario). Para esta teoría son temas centrales el ruido, los errores por interferencias en los sistemas de comunicación, la reducción de los mismos para el uso más eficiente de la capacidad total del canal, la cantidad de información contenida en un mensaje no como número de datos sino como probabilidad de que un mensaje sea recibido y la entropía o grado de “desorden” en un sistema, no como desorden incontrovertiblemente destructivo, sino como un desorden necesario para la conservación del orden: por ejemplo en los organismos vivos, la estabilidad exterior depende de la inestabilidad interior en cuanto la constante descomposición, eliminación y renovación de elementos “microconstituyentes”: la vida del todo, del conjunto, del ser, depende de la constante muerte y renovación de las partes mínimas; la vida del organismo total depende de la muerte y renovación de células y tejidos.

de las computadoras digitales y los lenguajes informáticos de programación que demostraban, ambos, que la información compleja podía descomponerse en secuencias de decisiones binarias (sí o no, lleno o vacío, prendido o apagado –hablando de bulbos–), y así se soñó con que se podría llegar a recrear el cerebro humano en cerebros electrónicos cada vez más rápidos y potentes.

Desde la lingüística, Chomsky, en esta búsqueda de los principios tácitos y abstractos de las operaciones mentales ocultas del lenguaje, deseaba descubrir las “relaciones básicas” que se sostienen en general en todas las realizaciones de éste.

En afinidad con la teoría de la información de Shannon, dicha tesis de Chomsky²⁸ afirma que lo que se puede decir, el número de mensajes que se puede transmitir, es de mayor interés de lo que se dice en realidad o, dicho de otro modo, un mensaje es de interés si se comprende en relación con todos los mensajes que pudieron enviarse, y no se enviaron, pero aun en su ausencia dan cuenta de la regularidad del código, de las estructuras abstractas que tal mensaje

²⁸ No es propósito de este trabajo machacar en el que creo ya superado debate entre el innatismo chomskyano, es decir sobre la idea de que el desarrollo lingüístico de los primeros años de vida de las personas es esencialmente un proceso genético, y la tesis de que son los factores culturales de transmisión los responsables de los dispositivos de la adquisición lingüística, pues aquí se asume que ambas fuentes son determinantes en la configuración global del desarrollo de las capacidades y el aprendizaje lingüísticos, así como en las competencias comunicativas que suponen tanto capacidades incorporadas como destrezas múltiples socialmente aprendidas.

realiza en su superficie, con las cuales se relaciona por medio de las reglas comunes.

Lo que importa acentuar al señalar las convergencias de ambas teorías es que se ocupan ampliamente de la fuente, no sólo del mensaje, es decir que consideran al mensaje inscrito en el conjunto de su realización y de su configuración, no como resultado aislado, de modo que con el objetivo común de descubrir principios universales que se apliquen al mensaje en general, se puedan hacer predicciones acerca de la estructura del código y, por supuesto –llamémosle en términos semejantes– de la estructura intelectual del agente codificador, el hablante.

Esta conceptualización del mensaje abona sólidamente a la presente búsqueda de una teoría exhaustiva del léxico en el sentido de que éste y sus realizaciones mentales y discursivas no se construyen de manera independiente de otros factores como el del contexto comunicativo, pues como ya se describió el mensaje se codifica con base en las múltiples capacidades cognoscitivas y herramientas comunicativas socialmente diseñadas y adaptadas circunstancialmente en cada situación comunicativa, en la que tanto emisor como receptor contribuyen interactivamente a elaborar los mensajes.

A estas búsquedas se suma la hipótesis de D.O. Hebb –acuñada a finales de los años cuarenta del siglo XX, pero de extensa influencia– respecto a que el sistema neuronal humano operaba como un código de secuencia de cambios en los estados neurológicos del cerebro, es decir, de nuevo, una estructura de conexiones. Esto

significa en términos de conocimiento que la asociación de ideas implica una red de conexiones neuronales.

Más adelante –describen también Best y Dávila–, ya casi en los años sesenta, Rosenblatt indicó que el sistema nervioso está dividido en tres capas: una, de neuronas sensoriales que interiorizan la información externa y se “comunican” amplificando la señal mediante impulsos electroquímicos con la segundas, neuronas de asociación que “escuchan” el mensaje excitatorio o inhibitorio; la tercera, de neuronas de respuesta que se activan si la suma de impulsos es positiva. Así, basados en el postulado de que los procesos cognoscitivos operan en patrones de serie y secuencia (ordenados y jerárquicos), los teóricos del procesamiento de la información se apegaron a la “metáfora de la computadora”, del procesador central del cerebro; la teoría conexionista se distanció de ello y se alineó a la “metáfora del cerebro” o sistema de redes neuronales estudiados como modelos matemáticos no secuenciales ni jerárquicos, sino, en todo caso, paralelos, y que por no ser modular no se puede dividir en partes o archivos separados, sino como un todo en el que intervienen los sistemas neuronal y cognoscitivo.

Los psicólogos de la cognición se han apoyado en métodos experimentales de reacción a estímulos complejos y de observación de los mecanismos de almacenamiento, recuperación y aprovechamiento de datos y concluyeron que la mente eslabona palabras y conceptos en la memoria con base en conexiones de elementos nuevos con elementos ya incorporados.

De ese modo distinguieron entre una memoria episódica, que almacena datos dependientes del contexto, y una memoria semántica

que archiva conocimientos generales sobre el mundo y el lenguaje que no dependen de referentes de tiempo o lugar, sino que son enciclopédicos. Ambas memorias son fundamentales en las actividades lexicológicas del individuo como interfaz del procesamiento de los conocimientos conceptuales.

Teun Van Dijk, aunque desde la perspectiva del discurso pero con base en nociones y términos semejantes, define claramente estas dos memorias o “constructos” teóricos para explicar diferentes tipos de procesos y representaciones mentales y sus funciones: la memoria episódica como “aquella parte de la memoria en la que se almacenan las creencias sobre episodios concretos (hechos, eventos, situaciones, etc.) de lo que hemos sido testigos o en los que nosotros mismos hemos participado, o acerca de los cuales tenemos información a través del discurso de otros; es decir, la memoria episódica almacena nuestras experiencias personales, y podría por lo tanto ser llamada “memoria personal”.

Por otro lado, la memoria semántica alberga “creencias que específicamente compartimos con otros (...) y que por lo tanto pueden ser llamadas simplemente creencias sociales (o socioculturales); nuestro vasto “conocimiento del mundo” está constituido por tales creencias social y culturalmente compartidas”; por eso mismo Van Dijk llama memoria social a lo que la psicología cognoscitiva llama memoria semántica, ya que “no todo ese conocimiento tiene que ver con los significados generales de las palabras”.

Volviendo a las aportaciones de la psicología cognoscitiva, ésta ha reconocido la importancia del léxico como reflejo y “ventana” de acceso a esa estructura de la memoria; inclusive se expresa en

términos de un conocimiento léxico organizado proporcional a una organización del conocimiento en general. Y es en este punto en que convergen las teorías asociacionistas con las cognoscitivas, es decir en que es posible el acceso a los archivos lexicometales a través del registro de la disponibilidad lexicológica.

De acuerdo con el fenómeno denominado “preparación semántica”, “Cuando un elemento lexicológico es evocado por el sistema cognoscitivo, se facilita [acelera] el acceso a elementos relacionados semánticamente” (Best y Dávila, 177); ejemplifican Best y Dávila –con base en los experimentos de Mayer y Schvaneveldt– que cuando dos unidades léxicas como *pan* y *mantequilla* están relacionadas semántica o conceptualmente los sujetos leen y responden más rápido las pruebas experimentales que cuando son inconexas. Esto es que “cuando el sistema cognoscitivo recupera un elemento, también adopta un estado de mayor accesibilidad para otros elementos con los que guarde una relación semántica o conceptual”, (Best y Dávila, 178) ya sea que esa relación semántica sea objetiva o creada en un determinado discurso o argumentación en las pruebas.

El asunto al que se quiere llegar es que así como la experiencia y el conocimiento, el léxico mental se organiza –y se reorganiza constantemente– en esquemas de asociaciones que pueden ser detonados por una palabra, pero que alrededor de ella tejen redes de referencias y vínculos. La psicología cognoscitiva definió este sistema como “nodos” de asociaciones entre conceptos y relaciones de categorías en las que se activan la memoria episódica y la semántica, es decir conocimientos episódicos y conocimientos semánticos o, dicho de otro modo, los conocimientos que dependen de un contexto y

los que no. Los modelos de redes de la memoria describen una búsqueda del conocimiento nodo a nodo, en serie, y diferenciando entre información de clase y de especie, es decir de categorías generales y de casos particulares (en su terminología: clases y especímenes) hasta encontrar la información necesaria, por ejemplo: decir que todas las motocicletas tienen el motor ubicado debajo del asiento, es un conocimiento semántico general (de clase), pero decir que mi motocicleta tiene un motor en V de 650 centímetros cúbicos enfriado por aceite y cromado por encargo especial, es un conocimiento específico o episódico (de espécimen). Los autores de *Psicología cognoscitiva* dan un ejemplo claro de esta recuperación de la memoria permanente en que participan los dos tipos de conocimiento:

Nos valemos de la memoria episódica como base para deducir cuándo nos faltan conocimientos semánticos. Un ejemplo servirá para clarificar esta costumbre. Digamos que le hago esta pregunta: “¿Llegan a fallar las baterías de los automóviles en los días calurosos?”. La pregunta exige conocimientos técnicos sobre las propiedades de las baterías y su relación con los cambios de temperatura. Usted podrá sacar la información de un libro y quizá responda mi pregunta sin tener experiencia personal con las baterías. Ahora bien, como pocos poseemos esos conocimientos, pensamos en las fallas de las baterías que conocemos y concluimos que sin duda la mayor parte, si no es que todas, han ocurrido en días de frío y por tanto nos sentiríamos inclinados a responder que no a mi pregunta. Para llegar a esta respuesta, habríamos tenido que buscar entre los nodos de especímenes que tienen que ver con las fallas de las baterías y hacer una generalización lógica sobre lo que

debe ser verdadero también para los nodos de clases. Como hacemos estas deducciones de rutina, cualquier teoría del conocimiento tendría dificultades para predecir algunas respuestas si no se proporcionaran conocimientos episódicos. (Best y Dávila, 186)

Por otro lado, respecto a la evolución cognoscitiva en los modelos de redes léxicas, Quillian y Collins, quienes, como ya se refirió en párrafos anteriores, entre finales de los años 60 y principios de los 70 propusieron conceptualizar el conocimiento como un mapa mental que traza relaciones semánticas complejas, también plantearon estrategias de enseñanza del lenguaje con base en esa noción, según la cual existen nodos relacionados jerárquicamente en función de categorías de clase y especie, que operan de acuerdo con un principio de economía o restricciones en el almacenamiento de datos y de acceso a nodos específicos y de mecanismos de intersección, por los cuales la búsqueda de información cognoscitiva recorre en paralelo los nodos léxicos asociados con los nodos de partida de dicha búsqueda y en esa propagación se registran intersecciones que se identifican con conocimientos. De nuevo Best y Dávila ilustran este planteamiento con el enunciado “Un tiburón es un animal”, del cual el sujeto de la prueba debe señalar si es verdadero, para lo que inicia su “búsqueda” con los nodos *tiburón* y *animal* y se propaga a partir de ellos, hasta llegar a la intersección *pez-animal/tiburón-pez* y dar una respuesta afirmativa. (Best y Dávila, 188)

Para la lexicología lo recuperable de esta teoría comprobada en sus estudios con sujetos, estriba en la utilidad de la conceptualización de la “distancia semántica” entre nodos lexicosemánticos asociados o paralelos como reflejo de los procesos de búsqueda en la memoria

léxica, que no únicamente dependían de la relación jerárquica de los conceptos, es decir de su contigüidad o distancia, sino de la fuerza de asociación semántica de las unidades léxicas en términos culturales.

Lo que aquí se puede agregar es que cuanto mayor es esa distancia o menor la contigüidad –o inclusive la linealidad, añadido–, se requiere no sólo más tiempo para el procesamiento –como indican Collins y Quillian– sino mayor complejidad lexicosemántica en los recursos lingüísticos del individuo.

Ellos mismos propusieron un siguiente nivel de su propuesta de modelo del conocimiento conceptual, denominada “Modelo de Difusión de la Activación”, en la que incorporan la premisa de la longitud de la línea entre dos conceptos; sin embargo, siguieron sin reconocer la posibilidad de la relación compleja, no lineal, de la asociación de palabras y conceptos.

Llegados hasta aquí, la perspectiva lexicológica se distancia de la psicología cognoscitiva en el sentido de que ésta transita desde el análisis de la estructura léxica para llegar a la estructura mental ante la dificultad de conocer profunda y directamente los procesos cognoscitivos, esto es que el eje cognoscitivo funciona como una interfaz entre el lenguaje y el pensamiento, mientras que una de las principales búsquedas –o la principal– de la lingüística es el código subyacente de la construcción de mensajes verbales, “de este modo la lingüística puede definirse como la investigación de la comunicación de los mensajes verbales”. Pero sólo se distancia, no se escinde,

pues, como expone Roman Jakobson,²⁹ en los últimos tiempos la lingüística ha considerado la función metalingüística como una de las funciones léxicas fundamentales y los fenómenos del lenguaje como fenómenos del pensamiento.

1.1.2.5. Perspectiva lexemática

En ese sentido se puede acceder ya con más bases a una de esas convergencias señaladas en párrafos anteriores y que nos acerca finalmente a los conceptos de arriba de este trabajo; me refiero a la teoría lexemática de Coseriu,³⁰ según la cual los lexemas se organizan en categorías de dominios y subdominios léxicos, concebidos éstos como jerarquías de lexemas que comparten un significado nuclear, mismo que define el campo semántico que determina si un lexema pertenece o no a un área conceptual. De hecho, uno de los principios

²⁹ Roman Jakobson, *Obras Selectas I*, Madrid, Gredos, 1988, p. 331.

Textualmente apunta:

Las operaciones metalingüísticas constituyen una parte importante e inalienable de nuestra actividad lingüística, permitiendo, gracias a la perífrasis, la sinonimia, o bien mediante el desciframiento explícito de formas elípticas, asegurar la integridad y la exactitud de la comunicación entre los interlocutores (...) la función metalingüística introduce la comprensión de los componentes del habla y sus relaciones.

³⁰ Eugenio Coseriu, *Principios de semántica estructural*, Gredos, Madrid, 1977.

del modelo establece que el léxico está organizado en áreas semánticas y que esa organización es jerárquica y compleja.³¹

Así, cada dominio léxico posee un lexema genérico o hiperónimo que opera como el núcleo de contenido que aglutina a un conjunto de unidades más específicas regidas por aquel eje. Dichos hiperónimos son resultado de la descomposición léxica señalada, según la cual la definición de un lexema sólo puede darse por términos más simples que él. Asimismo, cada lexema posee información prototípica de un campo conceptual, tal como los verbos *tener* y *dar* son aspectos del campo que podría denominarse *posesión*.

Dicha visión es una base de los estudios sobre el léxico, pero es unidimensional; es decir que es necesario para una más amplia teoría del léxico subrayar las relaciones léxicas en el lexicón mental para la configuración de categorías, dominios y redes no sólo léxicas, sino también conceptuales en un sistema complejo de interconexiones, de manera que se puede ahora agregar que el léxico no es únicamente una secuencia de unidades sintácticas organizadas en ese único plano de la lengua, sino que los elementos sintagmáticos están estructurados de determinada manera también por estar “semánticamente motivados” de acuerdo con un dominio léxico o un campo lexicosemántico que puede ser más amplio que sus constituyentes léxicos mismos; dicho de otro modo: el que un

³¹ No sobra enfatizar en el hecho de que entre las habilidades intelectuales destacan los mecanismos de categorización como herramientas fundamentales para el procesamiento de significados y conceptos, es decir para establecer categorías que identifiquen características comunes de las cosas y relacionarlas con palabras.

elemento léxico pertenezca a cierto campo, será determinante para su ubicación sintáctica, como lo plantea Coseriu, pero también lo será el hecho de que se agrupe en torno a un sistema complejo de factores (psicológicos, experienciales, socioculturales, etc.) que efectivamente emerge en el plano lingüístico.

Como síntesis de este apartado se puede decir que lo relevante de las aportaciones de las teorías asociacionista, del procesamiento de la información, conexionista, de la cognición y lexemática radica, primero, en la potencialmente productiva aplicación de aquellas herramientas teóricas a la lexicología y, segundo, en la coincidencia con el presente andamiaje que ensambla elementos teóricos para fundamentar la existencia de una organización de la experiencia del mundo, del conocimiento y del lenguaje, que da forma y se refleja a la vez en la competencia lingüística; de modo que si es posible acercarnos a esa organización por la cual almacenamos palabras y estructuramos redes de ellas para también organizar conceptos en categorías y *conglo-merados*³² que activan ciertamente vocablos, pero con ellos significados, experiencias, emociones, recuerdos conocidos para incorporar otros nuevos y nuevas asociaciones, se puede también

³² Luis Fernando Lara en el citado *Curso de lexicología* (p. 178) emplea este término (conglomerados), que en este trabajo se adopta como aglutinador de un conjunto de denominaciones que también se refieren aquí. Más adelante se desglosa este concepto para precisamente concentrar en él esta perspectiva de la agrupación lexicosemántica de vocablos; asimismo, el capítulo tres lo lleva a la práctica como propuesta de análisis que puede aportar un acercamiento sistémico a la complejidad lingüística de un grupo social, lo que representa el centro y el eje que atraviesa esta investigación.

pensar en modelos descriptivos y en modelos de desarrollo de la complejidad intelectual integral y específicamente de la complejidad lingüística.

Al final de este apartado (en el punto 1.2.1.8. Perspectiva de Análisis de Conglomerados Lexicosemánticos) se sintetiza la noción de “conglomerados”, tanto como resultado del seguimiento teórico de las teorías y conceptualizaciones que apuntan a él, como – principalmente– de definición de la propuesta que se hace en este trabajo.

1.1.2.6. Perspectiva lexicográfica de colocación

Este enfoque lexicográfico de colocación, si bien no es nuevo en los estudios lingüísticos, se ha relegado ya sea por efecto de una ambigüedad conceptual, no obstante, como ya señalé, su relación indirecta con otros métodos lexicológicos como el de disponibilidad léxica, o bien porque se ha abocado sobre todo al análisis de textos especializados, por lo que ha parecido más *ad hoc* al registro de términos de alguna disciplina o para la elaboración de diccionarios de términos o de diccionarios multilingües, que de vocablos de la lengua en general; sin embargo, esa tendencia no limita su utilidad lexicológica ni su pertinencia en el análisis de la producción léxica y textual, como una sistematización lexicosemántica de los fenómenos de solidaridad léxica: “la revisión del concepto de ‘colocación’ pasa por un cambio en el punto de vista de la investigación lingüística; no ya

como suplemento al enfoque analítico, sino como perspectiva de estudio alternativa”.³³

Algunos estudios recientes de descripción lexicológica apuntan hacia la investigación fraseológica, el registro de regularidades en las relaciones sintagmáticas y en tendencias combinatorias del léxico. Asimismo, aunque no se menciona explícitamente al enfoque de fraseologismos en los estudios de disponibilidad léxica, subyace un acercamiento a la importancia de la colocación de las palabras en el discurso y en la existencia de conglomerados lexicoconceptuales; diversos autores (como Paul Nation,³⁴ o Gloria Corpas Pastor³⁵), señalan a la colocación léxica como un asunto central del conocimiento lingüístico, pues determina la organización de palabras en grupos, también denominados “chunks”.

Igualmente, en el análisis fraseológico sí se explicita dicha importancia de la colocación, lo que no hace ese enfoque es identificar como un tipo de fraseologismos las construcciones libres o sintagmas sin una fijación formal o cultural, debido a que no conforman una unidad fraseológica del tipo locución o frase hecha.

En este trabajo el análisis no se centra exclusivamente en el método lexicográfico colocacional, sino que, sin subestimar su potencial descriptivo, lo retoma sólo como un paso del análisis del

³³ Eva Muñiz Álvarez, *El concepto de colocación en español*, Tesis de doctorado, Universidad de Santiago de Compostela, 2003, http://www.ciberntetia.com/tesis_es.

³⁴ “What is involved in learning a word?”, *Teaching an Learning Vocabulary Acquisition*, Boston, Ed. Lawrence Erlbaum, 1990, pp. 19-37.

³⁵ *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos, 1996, pp. 20-53.

léxico en conglomerados temáticos, es decir sin limitarse a las combinaciones sintagmáticas circunscritas a un número delimitado de posiciones entre la palabra nodo y las palabras adyacentes, ni como hechos independientes de factores semánticos y pragmáticos. Me parece que así como el concepto de colocación se ha utilizado con base en criterios distribucionales de unidades léxicas en función de las propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas, una teoría exhaustiva del significado debe considerar que las unidades léxicas configuran su significado en relación con la totalidad de factores, es decir no sólo con los elementos que “coocurren”.

Asimismo, la aplicación del concepto y la metodología de colocación léxica se han utilizado como base para el análisis automatizado de corpus, pero también limitando el fenómeno colocacional a la ocurrencia lineal y próxima –o más exactamente, contigua– de dos o más palabras en el texto, no obstante que se obtienen índices de frecuencias de aparición que ya revelan patrones lexicosemánticos, aunque este tipo de análisis no se detiene más que en el aspecto cuantitativo de “bigramas” de unidades en sus diferentes combinaciones (posibilidades como S+V, S sin V, V sin S), para obtener frecuencias de aparición, densidad fraseológica de todo el texto y densidades fraseológicas de segmentos o “zonas” del mismo, etcétera.

Lo que es rescatable para el tipo de estudio de este trabajo es que el enfoque colocacional, al considerar “zonas lexicosemánticas” (que reflejan información tanto sintáctica como semántica) ayuda a identificar patrones en todo un corpus y, proporcionalmente, en los segmentos de éste unidades fraseológicas como constructos

sintagmáticos susceptibles de ser analizados estadísticamente dadas sus regularidades. Es también útil en el sentido de que la presente investigación se centra en las unidades léxicas sustantivas y verbales que, como ya se ha señalado, representan elementos nucleares en los ámbitos de la sintaxis, la semántica y la pragmática, y son igualmente nodales en la metodología colocacional como unidades terminológicas (UT) que determinan sintáctica y conceptualmente la combinación o asociación “núcleo-modificador”, de acuerdo con la nomenclatura colocacional.

Llama la atención que aun los análisis lexicográficos tradicionales reconocen –aunque no lo sistematicen– la importancia tanto del vínculo conceptual complejo (de mutua determinación, quiero decir) en la estructura de la unidad fraseológica, como del contexto comunicativo y de los factores sociolingüísticos en la consumación de dichas combinaciones o asociaciones léxicas.

Al final del apartado anterior se concluía que las nociones de campo y nodo, que ya se desglosaron anteriormente, derivaban en este enfoque colocacional, y esto es así porque la ubicación de una unidad léxica en torno a las otras unidades contiguas es determinante³⁶ para definir el significado de aquella y el campo de significación en que se inscribe.

No se debe soslayar que el citado enfoque no es una teoría de consenso debido a la polémica sobre el alcance sintagmático y semántico de influencia de una palabra-nodo respecto de otras, el cual

³⁶ Exceptuando los casos de locuciones idiomáticas, cuyo significado integral lexicalizado o cultural no depende del sentido de los lexemas individuales.

puede ser diverso, es decir que dicha influencia no sólo puede ser gradual y extensa en la distancia lineal y más aún en la distancia semántica, sino que puede alcanzar a palabras no estrictamente adyacentes o de frases y hasta párrafos apartados, como es propio de un texto complejo o rico en su composición.

No obstante, se ha establecido como una regularidad aceptable un horizonte de fuerte influencia el rango de cinco posiciones (± 5)³⁷ a un lado u otro de la palabra-nodo:³⁸ aquella que posee un significado eje en torno al que se relacionan las demás con una función más de comple-mentación o modificación. Y en este sentido, el enfoque se adecua provechosamente al análisis de esta investigación considerando que son los verbos y los sustantivos las palabras tradicional, sistemática y predominantemente nucleares, y respecto de ellas las adyacentes en general cumplen semánticamente funciones de especialización, restricción, contextualización o incluso variación del significado básico o de diccionario, pero siempre configurando una cohesión semántica; sin embargo, también se ha encontrado que esa medida puede ser eficaz para textos terminológicos o especializados,

³⁷ Silvia Montero Martínez, de la Universidad de Valladolid (Estudios de lingüística española, 2003, ELiEs, <http://elies.rediris.es/elies19/index.html>) cita a Jones y Sinclair, que consideraron un margen de cuatro posiciones (± 4), aunque el proyecto COBUILD la estableció en cinco en coincidencia con autores que llegaron a esa conclusión a partir de encontrar que estadísticamente más de 95 por ciento de la información relevante en análisis colocacionales se hallaba en esa distancia: <http://elies.rediris.es/elies19/cap22.html>.

³⁸ También denominada *key word*, palabra base o argumento, semánticamente dominante respecto de las relacionadas o “colocados”.

pero no para redacciones que arrojan el léxico y el discurso general de un grupo social que al producirlo no está pensando en precisar conceptos y definiciones, ni siquiera “mostrar” su competencia léxica o lingüística, por lo que el criterio colocacional así delimitado no basta para representar un modelo general de análisis léxico ni para definir la pertenencia de toda palabra a determinado conglomerado temático, pues el “núcleo semántico” rector se suele encontrar más allá de esas cinco posiciones o inclusive es aportado por un núcleo temático no sintagmático, sino semántico que atraviesa el sentido de todo el texto, de la oración o de la frase en que la unidad léxica se inscribe.

Así, se ha definido en este análisis una propuesta metodológica que –considero– puede ser más explicativa de las regularidades y la complejidad de las asociaciones léxicas en términos no sólo lexicosintagmáticos, sino léxico-sintagmático-conceptuales: se analiza la cohesión o pertenencia semántica de la palabra a la unidad temática establecida en el margen sintagmático, ya sea que se defina en el rango de las ± 5 posiciones (Margen Colocacional: MC), de la frase (Margen Fraseológico: MF), de la oración (Margen Oracional: MO) o que obedezca a un núcleo temático general que se desglosa y abarca en el conjunto de sintagmas, frases y oraciones del párrafo o inclusive del texto completo del informante (Margen Textual: MT).

Dicho enfoque colocacional también evalúa la constante de que a menudo los conglomerados de unidades léxicas implican “vocaciones”³⁹ colocacionales, determinadas, de nuevo, por factores

³⁹ La teoría en cuestión habla de “restricciones”, pero me parece más abarcador referirlas por su potencial, por su propensión, que por sus limitaciones, debido a la

sintagmáticos, semánticos o paradigmáticos, con cierto predominio de los primeros, pero no absoluto ni independiente de los otros dos; tan es así que algunos autores –como la ya citada Corpas Pastor– consideran que se pueden predecir y sistematizar, así han encontrado constantes y grupos lexico-semánticos recurrentes, algunas de las cuales corresponden con las ya señaladas relaciones de sinonimia, antonimia, etc., o bien con estructuras sintácticas del tipo verbo+nombre, verbo+frase preposicional, adjetivo+nombre, adverbio+adjetivo, etc., que pueden llegar a instalarse en el uso como estructuras fijas, sin que sea el propósito aquí –reitero– abordar los casos de lexicalizaciones, locuciones idiomáticas, compuestos o la amplia gama de combinaciones establecidas de palabras cuyo significado, como ya se dijo, no depende de las palabras individuales ni de la suma de los significados de las mismas, sino de la asignación cultural de significado.

Lo que en este trabajo se ha encontrado es que una redacción suficientemente general –no especializada en alguna disciplina, subrayo–, como la que da pie a los textos de los estudiantes aquí analizados (“La experiencia más importante de mi vida”) arroja, como ya se señaló en la descomposición nocional de “léxico”, el vocabulario activo del grupo social, y de él los núcleos temáticos recurrentes que

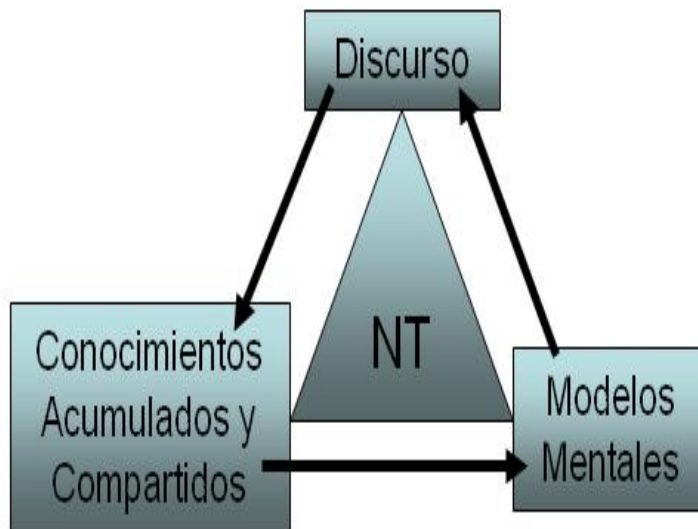
flexibilidad de los constituyentes léxicos en el sistema y el uso de la lengua. Halliday ejemplifica con las palabras *bright*, *shine* y *light*, como naturalmente adyacentes de *moon*. (M.A.K. Halliday, 1966: *Lexis as a Linguistic Level*, p. 156, en Bazell, C.E. et al. eds., 1966, en *Memory of John Firth*. Londres, Longman, citado en: Silvia Montero Martínez, *Estudios de lingüística española*, op. cit., <http://elies.rediris.es/elies19/cap341.html#n38>.

podrían representar más adecuados y más específicos centros de interés –en la terminología de la disponibilidad léxica. Resuelto el asunto de los recursos recuperables del enfoque colocacional, en el siguiente punto se aborda este último aspecto sobre los núcleos temáticos.

1.1.2.7. Perspectiva del discurso y de núcleos temáticos

Más que las posiciones, Van Dijk argumenta que son las proposiciones las que aportan un veneno para el análisis de las creencias compartidas por una sociedad o de los conocimientos socioculturales que se recrean en el individuo, aunque estas proposiciones no se constriñen a las oraciones lingüísticas,⁴⁰ sino se despliegan como uno de los vértices (el del discurso) del triángulo formado también por las creencias y los conocimientos compartidos y los modelos mentales ya referidos:

⁴⁰ Teun A. van Dijk, *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*, España, Ariel, 2003, p. 26.



Donde los conocimientos acumulados y compartidos socialmente e interiorizados por el individuo configuran los modelos mentales, que el discurso representa semánticamente mediante expresiones lingüísticas o proposiciones no limitadas a estructuras oracionales sino a Núcleos Temáticos que configuran Conglomerados Lexicosemánticos

Fuente: elaboración propia.

“Una manera de conectar explícitamente los modelos con el discurso es inferir los significados de un discurso (la representación semántica) de las proposiciones del modelo” –añade Van Dijk, sin dejar de advertir que los modelos suelen contener muchas más información que los discursos, sobre todo mucha más información implícita y supuestos que se sobreentienden o subyacen en las proposiciones explícitas (por esa razón yo les llamo aquí “núcleos temáticos”⁴¹):

⁴¹ Aunque Van Dijk les llama simplemente “temas”, como se detalla en las referencias textuales.

Las representaciones semánticas que definen el “significado” del discurso sólo son una pequeña selección de la información representada en el modelo que se utiliza en la composición del discurso. (Van Dijk, 2003, 36)

Van Dijk, ante la dificultad de encontrar en el discurso las estructuras y variaciones ideológicas, se propone formular una heurística práctica, un método para aproximarse a la ideología a través del lenguaje escrito y oral; en esta investigación el objetivo es encontrar también un método para detectar elementos de la estructura mental, los conglomerados lexico-semánticos, por medio del discurso escrito. Así, pues, se apunala esta argumentación con el hecho de que –como indica Van Dijk– “el significado de las palabras, frases y discursos es extraordinariamente complejo”, dado que “el significado del discurso no se limita al significado de las palabras y las frases”, sino que se construye con base en “significados globales” o “temas”, que “representan la información más importante del discurso y explican de qué trata éste en general”, asimismo tales temas pueden caracterizar de forma abstracta el contenido de todo el discurso o de un fragmento y pueden ser palabras que implican ideas abstractas o proposiciones completas.

En esta investigación se ha comprobado –lo que por cierto puede hacerse en cualquier otro discurso escrito– que esas ideas abstractas o temas a veces pueden estar jerarquizados por su posición de aparición en el discurso con una intención semántica ya sea para la explicitación del tema general al inicio del discurso o para la conclusión y reafir-mación de éste, al final, o inclusive reiterativa de manera intercalada en el discurso.

Aunando al concepto de “temas”, éstos pueden ser representados sintéticamente, para su análisis, en palabras que los concentran –como los núcleos temáticos que aquí se proponen–. Van Dijk ejemplifica con un proyecto de investigación sobre las conversaciones en torno a las minorías realizado en Holanda y California, con el cual constató que existen “temas preferidos”, en ese caso preferidos por los blancos autóctonos para caracterizar a los “otros”: diferencia, desviación, transgresión, amenaza.

Profundizando en su propuesta de “temas”, desglosa éstos en función de propiedades generales: actores (agentes, pacientes o beneficiarios de una acción), modalidades (expresiones que modifican, como lo hacen las expresiones adverbiales o las oraciones subordinadas, evidencias (o pruebas con las cuales el emisor se responsabiliza de su mensaje), ambigüedades (expresiones difusas, eufemísticas o indirectas para disfrazar términos más específicos) y lugares comunes o *topos* en latín (estándares del dominio público que se usan como argumentos).

Hasta aquí esta argumentación en favor de los núcleos temáticos que estructuran el léxico; en esta investigación, en el tercer capítulo se aplica y desarrolla esta conceptualización aunada a la propuesta central del Análisis de Conglomerados Lexicosemánticos cuya noción –como se sugirió en el 1.2.1.5.– se detalla enseguida.

1.1.2.8. Perspectiva de Análisis de Conglomerados Lexicosemánticos

Este término de conglomerados, con muchas coincidencias, apunta a lo que Luis Fernando Lara define como la correspondencia española

del inglés *cluster*, que da cuenta de la agrupación de vocablos formando estructuras (constelaciones, las denomina López Chávez) de significados; a dichas agrupaciones se puede acceder mediante los análisis léxicos cuantitativos por frecuencia y dispersión, como base para posteriores análisis cualitativos y con el objetivo de “medir las relaciones de significado que se forman entre las palabras de un texto” (176).

Tales análisis cuantitativos y cualitativos, como el que desglosa esta investigación, exponen relaciones asociativas que corresponden –añade Lara– a la manera en que el sentido del texto selecciona vocabulario y lo ordena, las cuales pueden visualizarse en representaciones gráficas de, precisamente, la formación de conglomerados.

Igualmente, Van Dijk emplea los términos de redes, conglomerados o esquemas para referirse a los procesos de la cognición y de la arquitectura mental por medio de la cual las personas perciben las cosas, las escenas o acontecimientos, producen o comprenden el discurso verbal. La gente –precisa– posee esquemas ideales, abstractos o prototípicos, que consisten en categorías y ordenamientos de los elementos. Y también hace mención de una posible explicación de la organización mental del conocimiento en función tanto de un modelo neuronal basado en nodos de representación y procesamiento lineal de información, como de un modelo complejo de esquemas abstractos en los que tales representación y procesamiento ocurren de forma no lineal sino paralela. (Van Dijk, 2006, 80-82)

Asimismo, adelantándose a lo que hoy parece empezar a consolidarse como una tendencia y una nueva etapa de la lingüística y proponiendo una revisión de los alcances y enfoques interdisciplinarios de ésta, Roman Jakobson señaló que:

El examen detallado del sistema verbal exigía una consideración cada vez más profunda de su coherencia intrínseca y de la naturaleza estrictamente relacional y jerárquica de todos sus constituyentes, en lugar de su especificación mecánica condenada por los pioneros de un acercamiento estructural a la lengua. La siguiente exigencia indispensable apuntaba hacia una visión similar de las leyes generales que rigen todos los sistemas verbales y, finalmente, de la interrelación de estas leyes implicativas. (Jakobson, 247)

Siguiendo con esta perspectiva de análisis del léxico en conglomerados, como “el método más objetivo para reunir vocablos y poder someter sus significados a un análisis semántico”, el mismo Luis Fernando Lara ofrece en otro capítulo de su *Curso de lexicología* el concepto de campos asociativos (del que ya hice mención en el punto de la perspectiva lexemática), partiendo del método diseñado por Eugenio Coseriu en torno al llamado valor de campo, que se refiere a elementos de significado común en palabras. El planteamiento de los campos asociativos es relevante en función del reconocimiento de la existencia una memoria social del léxico a la que se puede acceder por medio de estudios psicolingüísticos o sociolingüísticos, como el método de la asociación libre, al que recurren diversas teorías psicológicas y cognoscitivas.

Para llegar a ese campo asociativo –señala Lara–, es necesario:

(...) reunir un gran corpus de textos en los que podamos reconocer un tema central en común. Por ejemplo, textos literarios que traten las pasiones humanas, la inteligencia humana, los amores trovadorescos, textos médicos sobre los movimientos del cuerpo humano; textos populares acerca de la vida de los pájaros, o lo que nos parezca más necesario para alguna investigación particular o más interesante. De esos textos se pueden entresacar los vocablos que requerimos... (182-183).

En esta investigación el tema central común es “Lo más importante de mi vida” que, que como ya se señaló en la introducción, es idóneo como base para un texto narrativo y, además, suficientemente personal y no específico para propiciar esa producción *libre* que puede, quizá de manera inversa al método de disponibilidad léxica y al de asociación libre (constelación de vocablos que produce el informante a quien se le propone un tema o una palabra temática), arrojar no sólo los vocablos necesarios para el análisis, sino también los ejes temáticos de los que se pueden extraer los posibles centros de interés y campos asociativos, ahora sí más específicos, que efectivamente ocupan la memoria léxica –y habría que añadir que también la visión del mundo, la cotidianidad, las emociones, los afectos, las preocupaciones, los problemas, los sueños...– de los estudiantes de educación básica en nuestra nación.

Con la metodología que propongo pueden realizarse otros estudios léxicos cuantitativos y cualitativos a partir de los conglomerados temáticos que este estudio desarrolla, es decir que no por la vía de sugerir temas o palabras detonadoras, sino por el camino de encontrar los temas que efectivamente los ocupan en su –como ya

se ha planteado— estructura cognoscitiva y psicológica, y los conglomerados de palabras que se configuran en torno a tales temas.

Un buen ejemplo de este proceso de acopio y análisis léxico lo comenta el mismo Lara al referirse al análisis semántico de conglomerados realizado por el lingüista alemán Burghard Rieger, quien utilizó un *corpus* de periódicos (*Die Welt* y *Neues Deutschland*) para estudiar el vocabulario contenido en sus textos y buscar semejanzas semánticas —lo que aquí se obtiene de redacciones de estudiantes.

Rieger, como hacemos en esta investigación, aplicó una variante de los estudios de léxico disponible que permite “extraer” una especie de centro de interés o el sentido de un texto, el cual determina las relaciones de significado entre las palabras que lo componen.

El corpus de Rieger —como el que aquí nos ocupa, reitero— es una colección “homogénea” de textos (aquéllos periodísticos, éstos redacciones de escolares, con el factor complementario de que surge de un, digámosle, eje temático común: “La experiencia más importante de mi vida”), cuyo sentido general (el del texto completo) es el hilo conductor del significado de los vocablos que lo componen, sin negar el sesgo de los temas de cada uno de los “autores” y que para los efectos de este trabajo se convierten en campos asociativos y, por qué no, equivalentes de centros de interés, sobre todo porque, como se revisó en el apartado 1.1.2.2. (Principios de asociación, cognición y estructura mental), desde los primeros asociacionistas y su legado se destaca la importancia de los mecanismos que preceden a una asociación determinada lexicomental, que si bien quedó establecido para la metodología de los estudios sobre el léxico controlar las

condiciones en que se formaban las asociaciones, inicialmente el procedimiento era analizar las asociaciones ya constituidas y deducir su proceso de formación. Eso es lo que hago aquí. Digamos que con base en el origen de los postulados asociacionistas. Y también porque estoy convencido de que ofrece un acercamiento más fiel a la estructura lexicomental del individuo y el grupo estudiado, pues precisamente ese “control” de la producción léxica y el condicionamiento a determinados temas preestablecidos y no necesariamente ajustados a la realidad y a la experiencia de los sujetos de estudio, conlleva tanto la restricción de la producción a los temas propuestos, como un margen de exclusión de probables temas exclusivos y específicos, diferentes, del grupo.

Siguiendo, pues, con la combinación teórico-práctica de conglomerados, centros de interés y campos asociativos, recogemos la conclusión del *Curso de lexicología* en cuanto que el análisis de los datos por la frecuencia y dispersión de cada vocablo muestran significativos aspectos de la manera en que se agrupa el vocabulario, así como que el análisis cuantitativo del léxico facilita una base objetiva de datos, útil para el posterior análisis cualitativo y la medición de las relaciones de significado que se forman entre las palabras de un *corpus*.

Los resultados como los que obtuvo Rieger, los que apunta Lara y los que se obtienen en esta investigación, muestran las relaciones asociativas que corresponden a la manera en que el sentido general de un texto o de un conjunto de textos selecciona vocabulario y lo ordena; ofrecen también interesantes aspectos de la forma en que se almacena y se estructura el vocabulario de un grupo social.

El paso siguiente es llevar los resultados lexicométricos a representaciones gráficas, en las que se percibe con claridad cómo el vocabulario forma conglomerados analizables topológicamente, es decir a modo de “nubes” o estructuras de significado.

Se puede concluir que los procesos cognoscitivos y la estructura mental corresponden a unidades, estructuras y procesos y léxicos resultantes de construcciones y operaciones lingüísticas que se establecen semántica y sintagmáticamente; la codificación léxica sintagmática se relaciona no sólo con reglas sintácticas, sino con parámetros semánticos que tienen que ver con campos o redes de significados.⁴² Los dominios lexicosemánticos en el modelo lexemático son en sí mismos una suma de regularidades pragmáticas, semánticas y sintácticas.

Con base en la visión de Ramón Trujillo⁴³ al analizar los supuestos que establecen un campo semántico se puede resolver la diversidad terminológica y el probable problema derivado de ella, sí con rigor lingüístico, pero sin desconocer los factores psicológicos: señala que la existencia de dicho campo supone un archisemema que contiene los rasgos diferenciales comunes a todos los elementos que pueden integrarse en ese campo, así como la intersección de los sememas de dos formas distintas, lo que supone la existencia de un

⁴² También denominados “marcos” en la terminología de Charles J. Fillmore (Frames and the semantics of the understanding), Marvin Minsky (A framework for representing knowledge) y Dieter Metzger (Frames conceptions and text understanding), en el sentido de esquemas lexicoculturales, también entendidos como “esquemas de conocimiento” por Johnson Laird.

⁴³ *Elementos de semántica lingüística*, Madrid, Cátedra, 1976.

sema común; esto es, por ejemplo, que barco y tren corresponden a sememas que tienen en común el sema “medio de transporte”; esa afinidad semémica es la base de organización del campo semántico, es decir que el sema “medio de transporte” estructura el correspondiente campo semántico.

La diferencia con esa nomenclatura, es que en el texto y en general en el discurso, un sema determinado puede agrupar a sememas que fuera de tal texto o de tal discurso no pertenecerían a un mismo campo semántico, pero que dentro de él adquieren tal afinidad semémica. Tan es así que el concepto y el hecho lingüístico de los campos semánticos albergan fenómenos retóricos como los que ya apunté y que son por definición subrayadamente asociativos, como la sinécdoque, la metonimia y la metáfora que –como también se retoma más adelante– detallan minuciosamente Lakoff y Johnson dando cuenta de los campos asociativos o conglomerados léxico-conceptuales-psicológicos que forma la mente.

Finalmente, aunque ya se han señalado algunos de los márgenes conceptuales de la noción de conglomerados lexico-semánticos, se precisa en este punto, arribar a la definición que en este trabajo se ha ido acuñado gradualmente incorporando las aportaciones explícitas o implícitas de diversas disciplinas y teorías:

1. Mediante una metodología de análisis basada en la disponibilidad léxica y los centros de interés, pero en un proceso inverso, es decir en lugar de obtener palabras y vocablos a partir de un tema detonador, por medio del análisis del discurso se detectan los temas –o significados globales que contienen la información central, esencial y

general del discurso en el sentido que desglosan Bosque y Demonte (4218) como tema “discursivo”, que puede funcionar como “tema de unidades más amplias que la oración y puede ser abstracto”– predominantes en el corpus de textos de un universo homogéneo de informantes y los núcleos temáticos constituidos por palabras nodos (fundamentalmente verbos y sustantivos) y las palabras periféricas agrupadas en sus márgenes colocacionales, fraseológicos, oracionales o textuales.

2. Con base en cálculos estadísticos de frecuencia, dispersión y ponderación se determina cuáles de dichos núcleos son los más significativos en términos de su densidad léxica y los que revelan la forma y los asuntos más importantes en que se agrupa el vocabulario de un grupo social, así como las relaciones de significado y la complejidad de esas relaciones que se establecen entre las palabras de los textos de los miembros del grupo. Al representar tales estructuras gráficamente, se visualiza esquemáticamente cómo el vocabulario de un conjunto de textos forma constelaciones topológicas que confirman estadística y estructuralmente que las palabras se agrupan por medio de relaciones asociativas de diversa índole.

3. Esos grupos de palabras conforman redes léxicas y de significado en forma de conglomerados.

4. Los conglomerados lexicosemánticos deben ser entendidos como complejas y profundas estructuras de superficie léxica determinadas por factores sintácticos, fraseológicos o colocacionales, cognoscitivos conceptuales, experienciales, psicológicos y neurológicos y factores

socioculturales que configuran el léxico de un grupo social. Esto implica reconocer y aplicar en la cuantificación de vocablos y palabras y en el análisis de las redes léxicas y semánticas otras nociones insoslayables que dan cuenta de una “polisemia social, cultural, emocional”.⁴⁴

5. Los conglomerados lexico-semánticos pueden desplegarse en la producción escrita de tres maneras: como Conglomerados Delimitados Independientes (CDI), es decir aquellos textos en que el núcleo temático recorre como eje semántico único todas las frases y oraciones del párrafo o los párrafos de la redacción; como Conglomerados Secuenciales (CS), en los que se abordan diferentes e inconexos núcleos temáticos independientes; y como Conglomerados Interrelacionados (CI), en los cuales se desarrollan también diferentes

⁴⁴ Para la lexicología y sobre todo para la lexicografía éste es un concepto central, es decir el carácter polisémico del léxico, determinado por múltiples factores incluidos aquellos por los que el significado nuclear de una palabra está dado por una lógica interna dentro del discurso del individuo, por la superposición de esquemas cognoscitivos, por saltos de dominio del significado en los órdenes morales, sentimentales, afectivos, inclusive creativos, etc., en suma por un significado intensional que obedece a las extensiones de sentido socializadas, tanto para la ampliación de la extensión hacia la imprecisión o para la disminución de la extensión hacia la precisión (“una expresión nominal, un sustantivo, implica un concepto, referencia o intensión y un referente o extensión: el objeto o conjunto de objetos designados por el sustantivo”: Ignacio Bosque y Violeta Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo 1, Madrid, Espasa, 1999, p.147)

núcleos temáticos pero concatenados (que llegan hasta cuatro o – aunque no significativos estadísticamente– cinco temas).

De este modo se puede esquematizar la propuesta partiendo del sustantivo o del verbo como Nodo Léxico (NL) ubicado en un margen (MC, MF, MO, MT) que abarca un conglomerado (CDI, CS, CI):

1.1.3. Dimensión neurológica

Principios de asociación Principios de asociación Existe cierto desplazamiento o transvase no entre los fenómenos, sino entre los términos neurológico y psicológico en referencia a los procesos cognitivos y de la memoria en general.

En este apartado, más breve que los anteriores, sólo se quiere hacer una precisión de las aportaciones de la neurología a la comprensión de los procesos del cerebro y de los temas que se pueden abordar transdisciplinariamente junto con la psicología y la lingüística para también ayudar a comprender mejor el funcionamiento interactivo de la lengua y la mente; por eso es que en una visión holística como la que se ha venido aquí proponiendo tampoco se pueden dejar de lado los aspectos emocionales del aprendizaje y del complejo mecanismo cerebral, aunque esto tampoco forme parte de los alcances de este trabajo; sólo baste aceptar que así como los hemisferios cerebrales con sus funciones diferenciadas están interconectados para procesar racional, lógica, matemática, estética y emocionalmente la información y los estímulos del exterior, también las funciones cognitivas superiores de la corteza cerebral y el sistema límbico⁴⁵ están fuertemente relacionados y son interdependientes en la

⁴⁵El cuerpo límbico está constituido por partes del tálamo, hipotálamo, hipocampo, amígdala, cuerpo caloso, septum y mesencéfalo (unidad funcional del encéfalo); tales estructuras están integradas en un sistema que se manifiesta en el control de las múltiples facetas del comportamiento, incluyendo –reitero– aquellas que suelen dejarse de lado en los estudios lingüísticos como las emociones o la memoria.

El punto aquí es que la “cartografía” de la corteza cerebral ha permitido a los neurólogos ubicar las zonas responsables de los movimientos motores, de los procesos sensoriales, de la memoria y de otras funciones cognitivas: estructura

maduración del todo cerebral a través de conexiones neuronales. Esto es que así como los neurotransmisores encargados de transmitir información entre las neuronas son fundamentales en el desarrollo de las capacidades del lóbulo frontal, al que se atribuyen las habilidades de atención, de solución de problemas, de tolerancia a la frustración, manejo de las emociones, así también las tareas lingüísticas de codificación y decodificación de significados en el cerebro obedecen a la activación de determinados circuitos neuronales. El léxico mental mismo se explica como resultado de procesos cerebrales.

Así, pues, dicho de manera esquemática, el cerebro posee un sistema decodificador perceptual que por medio de dos módulos en el córtex “traduce” la información auditiva, visual (incluyendo los signos), táctil, etc., así como dos módulos codificadores que convierten y externan información, mensajes (léase comunicación tanto lingüística y gramatical como no verbal o pregramatical) e instrucciones motoras.⁴⁶

física y manifestaciones intangibles constituyen engranajes de un mismo mecanismo indisoluble. Así lo confirman las funciones –y manifestaciones físicas– diferenciadas de los hemisferios cerebrales: uno controla el lenguaje y las operaciones lógicas, mientras que el otro se ocupa de las emociones, de la sensibilidad y capacidad estéticas y del manejo de los espacios y las distancias.

⁴⁶ Se sabe que también otras especies animales como perros o primates –o , con sus especificidades, los niños en la etapa previa (12 meses) al desarrollo del vocabulario– tienen la capacidad de reconocer significados –atribuidos a objetos, no a conceptos abstractos– correspondientes a palabras, aunque no sean capaces de dominar una gramática.

El asunto de interés en este apartado, para no desviar el curso de la argumentación, es que el estudio de las redes neuronales se ha venido acercando cada vez más a la comprensión de los procesos del lenguaje, particularmente de la configuración del lexicón mental, de las relaciones entre el inventario léxico y el capital conceptual, entre las redes léxicas y la complejidad del conocimiento.

Finalmente se señala solamente, para retomarlo en el inciso posterior sobre la teoría de la complejidad, que es central la noción del mecanismo sistémico de redes y de interconexiones que atraviesa tanto la estructura neurológica cerebral, como las manifestaciones intelectuales y psicológicas de ésta. Y desde la óptica de dicha teoría y de dicha noción, por todo este trabajo cruza la convicción de la correspondencia de forma y manifestación, las semejanzas o principios semejantes entre los distintos niveles y estructuras ecosistémicas de la vida, en particular de la realidad de la especie humana y de sus características sociales e individuales –fisiológicas, psicológicas, neurológicas y cognitivas–, de las cuales nos interesan las habilidades comunicativas lingüísticas y más específicamente los fenómenos lexicometales.

Por todo ello es que este trabajo apunta a no soslayar en el estudio lexicológico la relación entre los aspectos sociales, cognitivos y psicológicos del lenguaje, pero también la semejanza de sus estructuras con la cual algo se nos quiere revelar. Desde hace 20 años (fecha de la publicación), advirtiéndolo que en ciencia 20 años son muchos, Jakobson, en la obra ya citada en párrafos anteriores, llama en ese sentido la atención sobre la analogía tanto entre los andamiajes teóricos de la información genética y el lenguaje verbal,

como en sus estructuras mismas: “El desciframiento del código DNA ha revelado nuestra posesión de una lengua mucho más antigua que los jeroglíficos, una lengua tan antigua como la vida misma, una lengua que supone la lengua más viva de todas”.⁴⁷ Así, y con base en los postulados de científicos como Beadle, Crick y Yanofsky, describe cómo la detallada información genética está contenida en mensajes moleculares codificados en secuencias lineales de “palabras de código” o “codones”, los cuales a su vez constan de unidades denominadas “bases nucleóticas” o “letras” del “alfabeto” o código genético; el léxico de este código comprende 64 palabras distintas, 61 de ellas poseen un significado, mientras que las restantes tres sirven para indicar el final de un mensaje.

Lo sorprendente –señala Jakobson– es que la especificidad genética no está escrita en ideogramas, sino en un alfabeto, y que el significado resulta de la combinación de los signos en secuencias como palabras y la organización de éstas en mensajes como oraciones. Ambos códigos –el genético y el verbal– comparten la característica de basarse en unidades carentes de significado que sirven para construir unidades significativas. Asimismo, todas las interrelaciones de fonemas, morfemas, palabras y sintagmas, y de las unidades nucleicas comparten la condición de identificarse dentro de una unidad superior.

Y si desde la sintaxis –sigue Jakobson– pasamos al “campo aún insuficientemente explorado” del análisis del discurso; éste tiene

⁴⁷ G. Beadle y M. Beadle, *The language of Life: An Introduction to the Science of Genetics*, N. York, 1996, p. 207, en Jakobson, 284.

también similitudes con la “macroorganización” de los mensajes genéticos y sus constituyentes superiores, los “replicones” y los “segregones”. La semejanza en la estructura de estos dos códigos va más lejos –como la existencia, en ambos códigos, de elementos sinonímicos que garantizan la escritura del mensaje comunicativo o el de la herencia, como el intercambio de roles en la emisión y recepción de información comunicativa o celular, como los circuitos de estímulo o represión, aceptación o rechazo, las propiedades ya comentadas de entropía, orden y caos, etc.–, pero basta parafrasear hasta aquí la comparación que ofrece Jakobson para referirnos a la cuestión de interés para este trabajo, es decir para abonar a esa visión de complejidad y semejanza en que se inscribe el sistema lingüístico con el cerebro y más allá con “los sistemas” de la vida:

¿Cómo deberían interpretarse todas estas notables homologías entre el código genético que “parece ser esencialmente el mismo en todos los organismos” y el modelo arquitectónico que subyace a los códigos verbales de todas las lenguas humanas y, *nota bene*, no compartidos por ningún otro sistema semiótico que la lengua natural y sus sustitutos? (Jakobson, 287)

Sin pretender dar una respuesta a tamaña pregunta, podría esbozarse un intento con otros cuestionamientos: ¿se trata solamente de una notable semejanza estructural o de una forzada similitud terminológica que coincide sólo por ser producto de la misma percepción y teorización humanas?, o ¿la arquitectura lingüístico-comunicativa humana es una más de las expresiones genéticas de una especie de la cadena de la vida y por lo tanto responde a principios y leyes

generales?, ¿son dos expresiones de una realidad evolutiva y por lo tanto el lenguaje es una propiedad biológica humana susceptible de ser explicada por principios neurobiológicos?, sin caer en un “biologismo” excluyente de los factores socioculturales ¿son regidos por los mismos procesos el sistema nervioso central humano y el ulterior desarrollo genético del lenguaje que trasladó a aquél del terreno de la biosfera inconsciente al de la noosfera o dominio de las ideas y la conciencia?

Más adelante se retoma la advertencia de Bloomfield sobre la ubicación de la lingüística entre las parcelas de la biología, por un lado, y la etnología, la sociología y psicología, por otro, pero la dilucidación de este asunto sobre la relación y semejanzas de la biología del organismo humano y su cerebro con sus capacidades y acciones lingüístico-comunicativas es tarea de otra pendiente y necesaria transdisciplinariedad de la neurobiología y la lingüística, que ya ha dado pasos importantes en la búsqueda de explicaciones a problemas de lenguaje como la afasia o la agrafía.

1.1.4. Dimensión sociocultural

En este trabajo es especialmente importante ubicar al léxico en su perspectiva social y, en consonancia con algunos de los autores cuyas tesis han apuntalado estas ideas, entender el léxico de una lengua como un hecho que sólo se puede abarcar –entender– en términos sociales, pues el conocimiento y la memoria individuales –así como su correlato en el léxico– son sólo manifestaciones fragmentarias del conocimiento social del vocabulario elaborado “intersubjetivamente”.

Y es sobre este último concepto, el de la intersubjetividad, en el que se pueden dimensionar los alcances sociales de los estudios del léxico y en particular de las aplicaciones de las herramientas científicas de la lingüística a esferas sociales de trascendencia para la comunidad.

Y de ahí, de la intersubjetividad implícita en el léxico social interiorizado en el individuo, me parece que es sutil el salto hacia el reconocimiento de la existencia de una estructura en la que residen “tejidos” los conocimientos sobre el significado de las palabras. Esto es que el conocimiento y la experiencia subjetiva abarcados por una palabra no existen en “expedientes” independientes dentro del archivo de la memoria individual, sino que existen y son activados como constituyentes de redes compartidas de vocablos y significados en las que además intervienen factores de orden psicológico, cultural y, finalmente, social: socialmente contruidos, quiero decir.

Considero, en consecuencia, que el análisis de las palabras no termina en ellas mismas, en su detección y enumeración, sino que se debe explorar en qué de una palabra nos lleva a otra y a otra, pero no solamente como un ejercicio algorítmico sin fin y sin finalidad, sino como un tejido de datos con que los individuos –comunitariamente, insisto– recuerdan, almacenan, representan y recrean las ideas y las cosas representadas, y pueden léxicamente ligarlas, asociarlas y trabajar con ellas, como un esquema multivectorial y, más que ramificado, “rizómico”, como una realidad virtual que sólo se completa en la comunidad entera; en palabras de Halliday:

No sólo “conocemos” nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos... sabemos comportarnos lingüísticamente.⁴⁸

Y por supuesto que esto no es nuevo: la paradoja saussureana nos planteaba ya que “el aspecto social del lenguaje es estudiado observando a cada individuo, pero el aspecto individual sólo se capta observando el lenguaje en su contexto social”. (Lara, 93)

Al respecto, al definir lengua histórica, Lara nos recuerda:

(...) lo importante para la lingüística que es encontrar el punto de unión entre los fenómenos que estudia con los que estudia la psicología (...) el ser humano aprende a hablar su lengua materna en plena inmersión en una gran cantidad de acciones, cada vez más complejas. Parte de esa complejidad estriba en que las acciones que lo llevan a distinguir las gestalten, los prototipos y los demás esquemas de acción pueden ir acompañadas por *signos lingüísticos que las nombran y que contribuyen a construirlas* [las cursivas son mías]. En la medida en que los esquemas de acción y de percepción se forman en multitud de situaciones verbales, los signos que los nombran no pueden ya separarse de su conocimiento. Tal inseparabilidad del signo y el esquema deja huellas profundas en su significado. (Lara, 93)

Y propone, para ilustrarlo, un ejemplo con los verbos entrar y salir:

⁴⁸ Michael Alexander Kirkwood Halliday, *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, FCE, 1982, p. 23.

Si estamos dentro de una habitación y hay una puerta que la separa de su exterior, la acción de moverse una persona del interior hacia el exterior, en español, se significa con salir; la acción contraria, con entrar, independientemente del lugar en que se encuentre la persona que la presencia. Así, decimos entrar a la casa, salir de la casa, ya sea que lo veamos desde dentro o desde fuera de la casa, porque el punto de vista significado por esos verbos del español fija la relación entre interior y exterior de la casa, que no depende ni del observado ni de quien habla (93).

Otro argumento concluyente de esta perspectiva es el que plantea Van Dijk al comparar constantemente las ideologías con el discurso, la gramática y las adquisiciones lingüísticas: se adquieren en contextos sociales, observando el uso y como resultado de la interacción, del discurso intergrupar, aun cuando no existan conocimientos gramaticales conscientes o explícitos, sino implícitos, manifiestos en la simple utilización y dados por sentado en las prácticas comunicativas, tal como el sentido común: “el sentido común es una ‘teoría’ ingenua, implícita del mundo”. (Van Dijk, 2006, 135)

En este trabajo se comparte la visión multidisciplinaria y crítica de Teun A. Van Dijk en el sentido de incorporar en el análisis lingüístico otros factores y puntos de vista cognoscitivos y socioculturales; específicamente Van Dijk los aglutina en torno de lo que puede considerarse una propuesta de una nueva teoría del análisis del discurso, entendiendo el “discurso” –empleado así en este trabajo– como el producto verbal oral o escrito logrado en el desarrollo del acto comunicativo.

En este sentido, aquí es importante retomar la crítica de Van Dijk en cuanto que la mayor parte de la lingüística “dura” se concentró en la gramática y en las oraciones aisladas, mientras que un enfoque multidisciplinario que ha emergido desde los años 60 ha sumado las contribuciones literarias, antropológicas, sociológicas, psicológicas y comunicológicas para hacer del análisis del discurso:

(...) una explicación sistemática de las complejas estructuras y estrategias del texto y de la conversación tal como realmente se las lleva a cabo (produce, interpreta, utiliza) en sus contextos sociales (...) el análisis del discurso y el de la conversación siempre se concentrarán particularmente en análisis sistemáticos, detallados y teóricamente fundamentados de las estructuras del texto y la conversación como realmente ocurren (...) los estudios del discurso se han convertido en una disciplina bastante compleja, y no sería una contribución seria para nuestra comprensión del discurso (...) ignorar los numerosos avances en las diversas áreas de esta nueva disciplina (...) un estudio integrado combina el análisis *per se* de las estructuras del discurso con la explicación de sus funciones y contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales. (Van Dijk, 2006, 251-252)

En otro texto de la misma dirección (Van Dijk, 2003, 20), Van Dijk se refiere al “conocimiento sociocultural” como el ejemplo más importante de lo que llama “creencias compartidas”, gracias a las cuales podemos entendernos e interactuar compartiendo gran cantidad de información sobre la mayoría de los aspectos del mundo y de la vida cotidiana:

Por lo tanto desde el nacimiento hasta la muerte, la gente adquiere este volumen de conocimiento, que va desde el/los idioma(s) y los

principios de interacción, los objetos del entorno, las instituciones de la sociedad y, más adelante, los medios de comunicación o el discurso educativo. (Van Dijk, 2003, 20-21)

Y específicamente para el fundamento teórico de este trabajo, señala que son esas creencias compartidas las que forman la memoria social y ese conocimiento sociocultural el que se convierte en un sistema de representaciones mentales en la memoria social, y tales creencias y co-nocimientos se manifiestan en proposiciones, que no se limitan o constriñen a unidades lingüísticas como las oraciones. Ya se abordó a-trás este concepto de “temas” o “núcleos temáticos” (ver notas 55 y 56).

Por otro lado, si bien la competencia léxica es, como ya se planteó, una totalidad en sí misma, en relación con los diversos factores intelectuales y psicológicos del individuo y con de los de su entorno sociocultural pueden reconocerse tres fuentes y sus correspondientes escenarios de actuación o realización: Yaquelin Fonseca⁴⁹ los ubica y define como conocimientos popular (la red de significados que se aprenden en la comunidad y con los cuales se expresan las vivencias socioculturales de la vida cotidiana), instrumental (correspondiente a la habilidad comunicativa para utilizar los recursos léxicos con base en los aspectos fonológicos, sintácticos, textuales y pragmáticos) y el escolar o académico (aportado por las materias escolares y se desarrolla en los distintos espacios académicos).

⁴⁹ *Internalización del léxico y competencia léxica. Implicaciones socioculturales*, <http://www.santiago.cu/cienciapc/numeros/2007/4/articulo6.htm>.

Aunque de manera un tanto tangencial, Fonseca misma –y por eso lo retomo y enfatizo aquí– señala el hecho de que tales conocimientos de la competencia léxica implican la posesión y uso de recursos léxicos que pueden reflejar la riqueza o pobreza lingüística.

En lo que sí se detiene con cierta exhaustividad es en la configuración de dichos recursos como experiencia subjetiva que reconstruye la realidad y la dota de nuevos significados, como información que el individuo selecciona en el proceso de codificación de los significados, como elementos compartidos en la comunidad para expresar ideas, valores, creencias, idiosincrasias, como conexiones discursivas contextualizadas individual y socialmente, como procesos adaptativos⁵⁰ del lenguaje y la dinámica social, como expresión de diversidad léxica siempre determinada por las relaciones socioculturales y la cosmovisión de la comunidad.

Considero que con base en el conocimiento y reconocimiento –léase acercamiento, pues es preciso no perder de vista que es “sumamente pretencioso” (advierte Juan López Chávez) tratar de acotar exactamente un sistema lingüístico social o explicar rigurosamente los comportamientos lingüísticos de la mente– de la realidad ideológica, de la organización mental reflejada en el inventario espontáneo de pala-bras y vocablos, se pueden proponer argumentos para una reflexión más amplia, que ayude a entender el papel del lenguaje –específica-mente el léxico– en el *conjunto de los fenómenos culturales*; con las cursivas quiero subrayar el sentido amplio de esta

⁵⁰ Adaptación en el sentido de reconfiguración de las redes léxico-semánticas y del propio repertorio de unidades y habilidades lingüísticas.

frase, es decir entendiendo como cultural toda práctica, acción o conducta de una comunidad y dado el supuesto de que las prácticas sociales funcionan como “urdimbres de sistemas significantes”.

De esta manera, los análisis que se pueden hacer del léxico pueden ayudar a detectar la disposición y jerarquización de vocablos en la complejidad de la memoria o, más allá, en esa urdimbre de sistemas significantes; frecuentemente nos referimos a la memoria como si fuera un almacén en el que se disponen ordenadamente las cosas, pero en realidad es un constituyente del complejo sistema humano de procesamiento y almacenamiento de información.

En la orientación que ya se ha señalado en este capítulo respecto a la actualización y expansión de los alcances e instrumentos de la lingüística, Jakobson alude a la profundización del análisis paradigmático o asociativo⁵¹ y a la importancia de la interconexión tanto entre los procesos y los conceptos gramaticales, como en la relevancia del contexto y los significados contextuales en la interpretación semántica, en el análisis semántico de la lengua, en el cual el estudio de los mensajes metalingüísticos –fuertemente contextuales– es un respaldo poderoso.

Esta cuestión –el referirse a mensajes y a significados metalingüísticos– pone de manifiesto una a veces implícita y otras explícita asociación con la teoría básica de comunicación influida a su vez por la también citada en este trabajo teoría de la información: todo hecho

⁵¹ De acuerdo con la dicotomía saussureana paradigma-sintagma: “Conjunto de elementos lingüísticos asociados entre sí, ya sea por su similitud formal, ya sea por el parecido de la idea que expresan. Hay tantos paradigmas como selecciones diversas haya” (Luna, 171).

lingüístico de comunicación implica un mensaje, un círculo de emisor-codificador, un receptor-decodificador, un código (conocido y socializado o compartido), un canal, un margen de “ruido” (obstáculos para la producción, transmisión, recepción e interpretación) y elementos contextuales del acto de comunicación en general y de cada uno de los interlocutores en particular, entre los que destacan sus intenciones, estrategias y competencias verbales y comunicativas; cuando analizamos un mensaje verbal (el interpersonal y también el intrapersonal: el diálogo interior que refirió Peirce o las variadas facetas y funciones de la lengua interna o interiorizada que describió Vigotsky), es necesario en consecuencia tomar en cuenta tanto todos los factores en juego en el acto de comunicación, como “el lugar ocupado por los mensajes en cuestión dentro del contexto de los mensajes de su entorno, que pertenecen bien al mismo intercambio de elocuciones o bien al pasado asumido o al futuro anticipado, y planteamos las cuestiones fundamentales referentes a la relación del mensaje en cuestión con el universo del discurso” –concluye Jakobson.

Quedémonos hasta aquí con la reflexión de que vocablos y palabras pueden ser vistos como la manifestación de las costumbres, circunstancias, expectativas y necesidades discursivas de los usuarios –individuos o comunidades–, pueden ser vistos como recipientes en que los hablantes portamos y vertemos nuestras necesidades de significación y, finalmente, de comunicación. Esto es que los significados de las palabras dependen en buena medida de la experiencia histórica de la comunidad lingüística que pone en juego múltiples factores de enunciación, esquemas de conocimiento y puntos de vista compartidos que destacan algunos rasgos de las

cosas y los conceptos, más allá de una caracterización objetiva, por medio de una práctica lingüística o, en palabras de Hilary Putnam, “estereotipos” construidos socialmente y, por lo tanto, determinantes de la pertinencia social del significado. Lara ejemplifica este fenómeno:

(...) el significado de la palabra *electricidad* no nos ha sido dado por la física... sino de una experiencia previamente socializada de lo que es la electricidad... ¿Cómo se formó este significado de la palabra electricidad? A base de las experiencias de las sociedades que la usan: fue la cultura griega la que plasmó su observación de la electricidad estática que se producía al frotar con un paño de lana una piedra ámbar (el origen de la palabra es *elektron*, que significa “ámbar”), pero no comenzó a investigarse ese fenómeno sino en el siglo XVI... primero se formó un significado estereotípico de la palabra *electricidad* y siglos más tarde se pudo proponer una definición teórica del fenómeno. La experiencia de uso de la electricidad ha creado un significado de la palabra, independientemente de la clase de fenómeno físico-químico de que se trate. (100)

Desde esta perspectiva sociocultural de la competencia léxica, se concluye que ésta es resultado y manifestación de factores sociolingüísticos, dentro de un proceso de internalización de la cultura en el espacio de las relaciones socioculturales en las que lenguaje y conocimiento del mundo se vinculan en una totalidad comunicativa.

1.1.5. Conclusión

Partiendo del hecho de que la mentalidad colectiva –como la lengua– no es la suma de las mentalidades individuales, sino la interacción e

interconexión de tales mentalidades, y éstas urdidas en el indisociable ente social y sistémico que reflejan y que se refleja en ellas, aquí se quiere demostrar que esa mentalidad colectiva expresada en el léxico puede ser recogida, interpretada, expresada y cotejada en términos lexicoestadísticos. Pero también es preciso reconocer que el sistema léxico en la mentalidad individual y social está marcado por factores aleatorios, caóticos, inciertos, mutantes: no sólo por variables de orden lógico y totalmente descifrable. Pensarlo así nos ayudará a evitar juicios radicales, deterministas y totalizantes –o reduccionistas– de los resultados obtenidos en los estudios del léxico de una comunidad, pero así mismo nos da argumentos para tomar en cuenta a otros factores psicológicos y sociales “codeterminantes en ese acercamiento a la memoria y a la estructura del vocabulario en el pensamiento”.

El léxico, en suma, es una manifestación y a la vez un factor determinante de las costumbres, circunstancias, expectativas y necesidades de los usuarios –individuos o comunidades–, como recipientes en que los hablantes elaboramos, portamos, vertemos y compartimos nuestras necesidades de significación y de comunicación dentro de una estructura y memoria social determinadas:

(...) no hay una gran estructura léxica de cada lengua y mucho menos una estructura semántica universal, sino que, por el contrario, las necesidades significativas de cada discurso o de cada texto organizan el vocabulario de acuerdo con sus necesidades, dotándolo de una estructuración (...) el léxico de una lengua forma una red, en la que se crean microestructuras según las condiciones del estado de lengua considerado, de la memoria social del léxico de ese estado y del contexto puntual en que se produce la significación. (Lara, 197)

Desde diferentes teorizaciones del lenguaje se acepta que efectivamente las palabras no determinan a la realidad, pero sí a nuestro sistema conceptual y con él a la forma en que percibimos esa realidad y la manera en que actuamos a partir de dicha percepción, y ese sistema lexicoconceptual depende de los ambientes lingüísticos y socioculturales en que el individuo se desempeña y de lo que así, socioculturalmente, se acepta como convención de la realidad.

Me parece, en conclusión sobre este apartado, que el concepto de la lengua histórica permite fundamentar que las lenguas se transmiten socialmente como resultado de las tradiciones verbales que interioriza cada individuo y todos los individuos de una comunidad mediante una transmisión generacional de los recursos lingüísticos útiles y necesarios para armar, solidificar, entender, conservar y compartir sus experiencias, su visión del mundo.

En la orientación semántica de este trabajo, se destaca el fenómeno por el cual las palabras “materializan” en esquemas mentales los conceptos, las costumbres y tantas otras entidades de orden abstracto, de manera que por los nombres de las cosas y de los hechos, las cosas y los hechos mismos adquieren condición de realidad psicológica, o intelectual si se prefiere, y conllevan una interpretación específica. Mauricio Swadesh hace referencia a esta relación entre las expresiones y los conceptos calificando a la lengua como “un sistema que nos proporciona lentes para conocer el mundo”.⁵²

⁵² Mauricio Swadesh, *El lenguaje y la vida humana*, Fondo de Cultura Económica (Colección Popular núm. 83), México, 1984, p. 135.

Y ésa es también esta búsqueda: aproximarnos a la particular visión del mundo de la comunidad con los lentes de las manifestaciones de la lengua, entendiendo que ésta no es sólo un constituyente de la cultura, sino que –en términos de Roman Jakobson– “en el conjunto de fenómenos culturales, funciona como su subestructura, su basamento y vehículo universal” (Jakobson, 269). Por ejemplo, alude al decisivo papel del comportamiento verbal como instrumento de las reglas y tabúes del noviazgo, matrimonio y parentesco, en la vida erótica, social y religiosa de una comunidad, o también se ejemplifica en la importancia del aspecto verbal simbólico de las transacciones económicas como el intercambio de utilidades “convertidas” en palabras y la traducibilidad de la moneda en mensajes puramente verbales como el cheque u otras obligaciones.

En síntesis, Jakobson aboga por los estudios que se desarrollan bajo encabezamientos coincidentes como sociolingüística, lingüística antropológica o etnolingüística, que representan una reacción a las que califica de “reliquias” que restringen a las tareas y cometidos de la investigación lingüística, “ya que ésta no puede permanecer al margen de las cuestiones del funcionamiento real y del papel del lenguaje en la vida del hombre”. (Jakobson, 272)

Asimismo, Lara resume que el léxico es un símbolo social en función de su “papel privilegiado en la percepción y la reflexión social acerca de las lenguas, debido a su característica central de nombrar objetos, acciones y relaciones”. Por esa función es que el léxico conlleva e implica símbolos sociales, es decir que:

(...) trascienden su naturaleza de signos lingüísticos y se convierten en representantes de concepciones, valores y tabúes sociales, a los que se les atribuyen desde propiedades mágicas hasta funciones morales o ideológicas (...) Podemos significar nuestras experiencias de la vida de varias maneras: podemos nombrarlas, utilizando el significado común de las palabras: el significado que todos los miembros de la comunidad reconocen de inmediato. (189)

Hasta aquí se han revisado algunas de las más significativas reflexiones en la materia –amén de algunas otras que se refieren en el resto de este trabajo– sin ignorar muchas otras aportaciones que podrían enumerarse para fundamentar la histórica relación y complementari-idad entre la lingüística y otras ciencias como la sociología o la psicología, pero son las necesarias y fundamentales para sustentar la postura de este trabajo acerca de que está superada ya la polémica en la tradición lingüística que ha insistido en que el lenguaje debe estudiarse como “una totalidad autosuficiente”,⁵³ no como un conjunto de fenómenos físicos, fisiológicos, psicológicos, lógicos, sociológicos; en una delimitación así del objeto de estudio hay –a mi juicio– una contradicción, pues por otro lado se considera al lenguaje como ese:

(...) depósito de la memoria (...) que tiene sus raíces en lo más profundo de la mente humana, tesoro de recuerdos heredados por la tribu y el individuo, conciencia vigilante que recuerda y avisa (...). Tan inseparablemente se encuentra el lenguaje ligado a la

⁵³ Louis Hjelmslev, *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Editorial Gredos (Biblioteca Románica Hispánica, Estudios y Ensayos 155), 1974 (2ª. ed., 1ª. reimp. 1984), p. 14.

personalidad, al hogar, a la nación, al género humano y a la vida misma, que a veces podemos sentirnos tentados a preguntar si el lenguaje es un mero reflejo de eso o, simplemente todas esas cosas –el cotiledón mismo del que nacen. (Hjelmslev, 11-12)

Pienso que se podría responder que sí, que es todas esas cosas y que analíticamente pueden separarse todos los factores que inciden y determinan el lenguaje, que lo configuran y lo concretan, pero que la búsqueda de acercamientos más profundos y más integrales no puede simplemente hacer a un lado tales factores; en ese mismo sentido cabe diferir de la advertencia hjelmsleviana de que la descripción psicológica y lógica de las palabras y las proposiciones es mera psicología, lógica y ontología: facetas externas del lenguaje que olvidan el punto de vista lingüístico. Aquí se coincide, pues, en que el lenguaje, para su estudio, es un fin en sí mismo, pero no puede divorciarse de su naturaleza de fin y medio a la vez en su realidad compleja.

Las claves de la contradicción se hallan en las mismas bases de la teoría lingüística: una, que habrá de perseguir una constancia que no se apoye en ninguna realidad exterior al lenguaje, entendido como una totalidad organizada; y dos, que la meta de tal teoría –precisa Hjelmslev– es probar la tesis de que todo proceso tiene un sistema subyacente; al respecto considero, por un lado, que no se vislumbran los alcances potenciales de la noción de “totalidad organizada”, sino que sigue influyendo la perspectiva cartesiana de separar realidades

reduccionista y artificialmente,⁵⁴ y, por otro, que es precisamente la visión de “sistema” la que nos puede permitir comprender cualquier fenómeno complejo, como el lenguaje, a partir de su “maquinaria” de engranes y procesos, todos necesarios y todos determinantes, tanto los ordenados y predecibles, como los aleatorios e imprevisibles, tanto los endógenos, como los exógenos.

Pero es el mismo Hjelmslev quien da la razón a la oposición argumentativa al considerar al lenguaje como:

(...) instrumento con que el hombre da forma a su pensamiento y a sus sentimientos, a su estado de ánimo, sus aspiraciones, su querer y su actuar, el instrumento mediante el cual ejerce y recibe influencias, el cimiento más firme y profundo de la sociedad humana.
(Hjelmslev, 11)

Cómo separar de todo ello al lenguaje, cómo separar lo “tan inseparablemente ligado a la personalidad, al hogar, a la nación, al género humano y a la vida misma”; puede hacerse, claro, pero con qué sentido. Sería como analizar el diseño y la maquinaria de un reloj sin tomar en cuenta que sirve desde para medir y ver la hora para “moverse” eficazmente en esa amalgama de dimensiones naturales y sociales, hasta para significar muchas cosas más como afectos, estatus, personalidades, etc., es decir sin asociarlo con su proyección fuera de sí mismo en sus funciones y sus usos. Ya que hago la comparación con el reloj como aparato y como cúmulo de múltiples

⁵⁴ “Viejo dualismo cartesiano” lo califica Van Dijk (2003, 33), como fue referirse a la mente en términos del alma hace algunos siglos: vestigio de los mitos religiosos y académicos.

significados y asociaciones culturales, traigo a cuento este cronopio muy *ad hoc* de Julio Cortázar:

Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan —no lo saben, lo terrible es que no lo saben—, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj. (Julio Cortázar, *Historias de cronopios y famas*)

Icónicamente equivaldría a contrastar las imágenes de estas dos percepciones del mismo aparato, con las conclusiones que cada quien puede sacar de las implicaciones y percepciones que cada una suscita:



Dalí, *La persistencia de la memoria*, 1931.

(tomado de <http://www.geocities.com/neferett/artdali.html>).

Y ciertamente que podemos analizar la imagen plana y unidimensional de un reloj... o del léxico, de qué y cuántos elementos está compuesto, cómo operan éstos en su interior y cómo se visualiza su operación en una superficie, pero creo que tratándose de un hecho humano complejo y multifactorial en el que convergen, se manifiestan y se recrean realidades de jerarquías e índoles muy diversas, debemos acercarnos con una semejante mirada multi y

transdisciplinaria que permita conocer mejor su naturaleza y sus dimensiones.

También Hjelmslev mismo resuelve esta polémica al concluir sus *Prolegómenos* señalando que la teoría lingüística “se inclina por reconocer no solamente el sistema lingüístico, en su esquema y en su uso, en su totalidad y en su individualidad, sino también al hombre y a la sociedad humana que hay tras el lenguaje, y a la esfera toda del conocimiento humano a través del lenguaje”. (Hjelmslev, 176)

En estos términos podemos acercarnos de una manera aséptica, lineal, unidireccional al léxico, o, arriesgándonos a una nueva científicidad y a la edificación de nuevos paradigmas y consensos científicos, podemos de forma más rica y compleja aproximarnos a la convergencia de fenómenos que se materializan en el léxico para comprender mejor a este último.

Quizá la respuesta a esta polémica se resuelve en el juicio de Jakobson cuando apunta que “en términos de Benveniste, ‘el problema consistirá más bien en descubrir la base común de la lengua y la sociedad, los principios que dominan ambas estructuras, en primer lugar mediante la definición de las unidades que, en ambas, se prestarían a ser comparadas y, de esta manera, poner de manifiesto la interdependencia de los dos campos’ [y en que] Lévi-Strauss contempla el camino *de esta futura investigación interdisciplinaria* [las cursivas son mías]” (Jakobson, 273-274) al concebir un diálogo con los lingüistas sobre las relaciones entre lengua y sociedad.

Reitero aquí el apuntalamiento que desde los fundamentos de la lingüística moderna (ver nota al pie 26) se prevé la inminencia de esa *futura investigación interdisciplinaria*: la lengua “delimitada en el

conjunto de los hechos del lenguaje, puede clasificarse entre los hechos humanos” y como “sistema de signos que expresan ideas”, forma parte de:

(...) una ciencia [la semiología] que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social (...) La lingüística no es más que una parte de esa ciencia general, las leyes que descubra la semiología serán aplicables a la lingüística, y, de este modo, ésta se hallará vinculada a un ámbito perfectamente definido en el conjunto de los hechos humanos. (Saussure, 42-43)

Y aunque en palabras de Ferdinand de Saussure se vislumbra un indisoluble vínculo entre la lingüística y la psicología, me parece que ese futuro al que apela ya llegó hace décadas y sus alcances, como insisto a lo largo de este trabajo, no se limitan a la psicología, sino que tocan también a la sociología y la antropología, a la biología y la neurología, a la informática.

Así, y para cerrar el presente apartado, este trabajo está más en consonancia con las tesis de Van Dijk, en cuanto que los estudios cognoscitivos, psicológicos y neurológicos dan por supuesto que está rebasado aquel dualismo cartesiano del que despotricamos sentando a la mesa a Foucault, Morin y Jakobson, y que en síntesis implica que el procesamiento de la información y las habilidades de percibir, comprender, pensar, recordar, hablar e interactuar son propiedades de la mente que tienen además dimensiones biológicas y sociales, en tanto “producto o constructo de la interacción social, en su adquisición, desarrollo y usos”:

(...) aceptamos ser “mentalistas”, siempre que el término *no* sea empleado para implicar que, inversamente, todos los fenómenos que tienen una dimensión mental son “de hecho” o “realmente” *sólo* objetos de la mente. Personas, actores, acciones, interacciones, situaciones, grupos y sociedades como un todo pueden ser constructos mentales o tener dimensión mental en algún nivel de análisis, pero obviamente una teoría de tales constructos necesita ir más allá de un análisis “mental” y pasar a otro nivel de pensamiento corriente y teorización que nosotros llamamos “social”. (Van Dijk, 2003, 33)

Las lenguas –añade Van Dijk– son –como las ideologías, acoto yo– sistemas de conocimiento esencialmente sociales y compartidos por los miembros de un grupo, que las utilizan y las *conocen* individualmente, aunque sea de manera rudimentaria o en una *versión* personal, que a su vez está controlada por una gramática y aquellas reglas del discurso socialmente compartidas, es decir que responden a un sistema tripartito: cognoscitivo-social-discursivo.

Van Dijk propugna una integración de los factores de la cognición social, dentro de un enfoque que denomina dinámico-procedimental (contrario, aunque también complementario,⁵⁵ al

⁵⁵ Esto no es una contradicción, sino que se refiere a que ambos enfoques son complementarios de la descripción de fenómenos de la cognición y la interacción, pues partiendo de categorías abstractas y de determinadas reglas se explican tanto los elementos estructurales de los elementos constitutivos y de construcción del discurso, como los procesos estratégicos de su funcionamiento. Así, las gramáticas son sistemas abstractos de conocimientos o reglas, por medio de las cuales y dependiendo de su competencia los hablantes de una comunidad

estático-estructuralista, más abstracto y desligado del contexto), el cual “se ha tornado más popular luego de la anterior fase estructuralista” y es más apropiado para explicar los procesos, acciones, estrategias y la dinámica mental de la construcción del discurso, esto es: “lo que los actores sociales, pensadores o usuarios del lenguaje están realmente *haciendo* en situaciones concretas”; (Van Dijk, 2003, 77) de acuerdo con tales procesos dinámicos de pensar y actuar, los individuos conocen, usan y comparten reglas y estructuras abstractas, es decir que con base en su competencia saben qué palabras y secuencias están adecuadamente empleadas y formadas, cuáles son aceptables y comprensibles en su discurso y en la comunicación.

Hay dos puntos esenciales que retomar de esta argumentación de Van Dijk; una es que aun desde el planteamiento de las estructuras neuronales y cognoscitivas (ver notas a pie de página 55 y 60) que configuran los guiones o esquemas de conocimiento, en todos los casos se necesita presuponer tres hechos: la existencia de un conocimiento socioculturalmente compartido y representado mentalmente, que ese conocimiento necesita estar organizado de forma que pueda ser adquirido y se pueda tener acceso a él, y que también ese conocimiento necesita de medios estratégicos para su uso variable y efectivo por usuarios individuales en situaciones concretas, es decir que no se adquiere ni se emplea o modifica en situaciones abstractas, sino por individuos en su condición de

lingüística se comunican en los diversos contextos posibles, en los diversos códigos o registros con diversas intenciones y estrategias.

miembros de una comunidad concreta en contextos socioculturales y comunicativos concretos.

El segundo apunta que dicha dinámica mental y dicho proceso de conocimiento, uso y compartimento de reglas y estructuras abstractas que configuran los esquemas de la organización mental del conocimiento y de la conducta asociada a éstos, se manifiestan en la construcción del discurso, en el ejercicio de sus competencias intelectuales, sociolingüísticas y comunicativas en la comunicación.

Y aquí quiero hacer un paréntesis para remontarme también a los ya citados fundamentos de la lingüística moderna en la voz de Saussure en cuanto la importancia del discurso, y por ende de su análisis. Me refiero a una tesis paralela a la de su *Curso general de lingüística*, la teoría de los anagramas, en la cual, en algunas de sus notas rescatadas de su aversión a dejar formalmente escritos sus planteamientos,⁵⁶ declara y apuntala que en el intercambio de palabras en la comunicación los conceptos se revisten de una forma lingüística y, de su condición aislada e independiente, devienen significación del

⁵⁶ “(...) si no estuviera obligado a confesar que tengo un horror enfermizo por la pluma, y que esta redacción me procura un suplicio inimaginable, completamente desproporcionado con respecto a la importancia del trabajo.

Esto aumenta para mí cuando se trata de lingüística, por el hecho de que toda teoría clara, cuanto más clara, más inexpresable en lingüística; porque hago saber que no existe un solo término en esta ciencia que se haya basado jamás en una idea clara y que, por ello, entre el comienzo y el final de una oración uno esté tentado de rehacerla cinco o seis veces”. (Texto interrumpido en borradores de cartas de F. de Saussure, en Jean Starobinski, *Las palabras bajo las palabras. La teoría de los anagramas de Ferdinand de Saussure*, Barcelona, Gedisa, 1996, p. 15.

pensamiento en la relación que establecen en el discurso, esto es que el destino de la lengua es el discurso:

La lengua no se crea sino con vistas al discurso, pero ¿qué es lo que separa el discurso de la lengua, o lo que, en determinado momento permite decir que la lengua *entra en acción como discurso*?

Varios conceptos se encuentran disponibles en la lengua (es decir, revestidos de una forma lingüística), por ejemplo, buey, lago, cielo, rojo, triste, cinco, rasgar, ver. ¿En qué momento, o en virtud de qué operación, de qué juego que se establece entre ambos, de qué condiciones, estos conceptos formarán el discurso?

La sucesión de estas palabras, por rica que sea en cuanto a las ideas que evoca, jamás indicará a un individuo humano que otro individuo humano, al pronunciarlas, quiera *significarle algo*. ¿Qué hace falta para que tengamos la idea de que se quiere significar algo, usando los términos que están disponibles en la lengua? Es lo mismo que preguntarse qué es el discurso, y a primera vista la respuesta es simple: el discurso consiste, aunque más no sea rudimentariamente y por vías que *ignoramos*,⁵⁷ en afirmar un lazo entre dos de los conceptos que se presentan revestidos de forma lingüística, mientras que la lengua sólo realiza previamente conceptos aislados, que esperan ser relacionados entre sí para que haya significación de pensamiento. (Starobinski, 15-16)

Los elementos de la lengua, como el léxico, separados del discurso, añade Jean Starobinski en la exégesis de estas notas de Saussure, son una abstracción, por lo que es necesario analizar las reglas de la utilización de los elementos y materiales de la lengua, del paso de los

⁵⁷ Las cursivas son mías, pues quiero destacar que precisamente trabajos como éste buscan contribuir a allanar un poco ese vacío.

conceptos aislados al discurso. Las palabras, como símbolos entretendidos sólo es tal porque es lanzado a la circulación en la masa social.

Hasta aquí este comentario. Volviendo al caso de esta investigación, el análisis y los resultados demuestran que los conocimientos léxicos de los estudiantes son resultado de –en palabras de Van Dijk– su interacción comunicativa y sociocultural. Por eso es que he insistido aquí en la necesidad de una teoría del léxico que busque explicar exhaustivamente las regularidades de la estructura de éste, sus casos y sus fenómenos, dejando atrás las polémicas sobre su radio de alcance y su interrelación con otras disciplinas, una teoría del léxico que ofrezca un mejor acercamiento a esa compleja realidad que representan tanto la memoria léxica como las operaciones lexicometales.

Así lo pensó y lo expuso hace ya algunas décadas Roman Jakobson cuando, apoyándose tanto en la posición de Bloomfield para reiteradamente incluir a la lingüística entre las ciencias mentales, como en las posiciones de Edward Sapir, C. S. Peirce y B. L. Whorf, quienes, conocedores de la relación entre lengua y pensamiento, sostuvieron que la lingüística y la psicología tendrían un futuro de integración pendiente, no obstante los argumentos antifilosóficos, antimentalistas y antisemánticos de los lingüistas mecanicistas norteamericanos, influyentes desde la década de los 40 y las siguientes cuatro o cinco décadas, en lo que Sapir calificó de “obstinada aceptación de absolutos que pone trabas al pensamiento y entumece el espíritu [cita Jakobson]”, refiriéndose al aislamiento de lingüística dentro de una idea de gramática pura.

No obstante, el ensanchamiento sustancial de los horizontes de la lingüística pronosticaba ya que “los lingüistas, lo quisieran o no, deben ‘ocuparse de una forma creciente de los numerosos problemas antropológicos, sociológicos y psicológicos que invaden el campo de la lengua’, ya que, para un lingüista moderno, ‘resulta difícil limitarse a su terreno tradicional. A menos que carezca de imaginación, no puede sino compartir algunos o todos los intereses mutuos que vinculan la lingüística con la antropología y la historia de la cultura, con la sociología, con la psicología, con la filosofía y, de una forma más alejada, con la física y la fisiología’”.⁵⁸

Es muy sugerente la observación de Bloomfield –referida por el mismo Jakobson– respecto al fenómeno enigmático del lenguaje por sus prerequisites biológicos y su ubicación entre las parcelas de la biología, por un lado, y la etnología, la sociología y psicología, por otro.

Y más específicamente y a favor de la lingüística, Jakobson recorre algunas de las conclusiones del Departamento de Ciencias Sociales de la UNESCO y también de algunas asociaciones de lingüistas, en relación con la investigación en ciencias sociales y humanidades, y cita el creciente interés por los nexos entre la ciencia de la lengua y distintas disciplinas, de lo que destaca que “El problema de la interrelación entre las ciencias humanas parece centrarse en la lingüística”, lo cual se debe –agrega– a la inusual estructuración regular y autocontenida de la lengua y al papel básico que ésta juega en el marco de la cultura. Aún más directamente y *ad hoc* con la

⁵⁸ E. Sapir, “The Place of Linguistics among the Sciences of Man”, en Jakobson, 259.

perspectiva de este trabajo, Jakobson refiere el reconocimiento por parte de antropólogos y psicólogos a la lingüística no sólo como la más progresista y precisa de entre las ciencias humanas, sino por la misma precisión de su cometido como una ciencia con relaciones muy importantes con otras disciplinas en materia de “estudios de las realizaciones y producciones mentales”, en palabras de Peirce y Piaget.

Una última reflexión de estas conclusiones parciales: desde anteriores trabajos –y en éste no renuncio a ello– he venido subrayando que ni las instituciones ni los medios de comunicación ni tampoco la escuela proveen de la información necesaria o difunden las bases y conocimientos que llevarían a los ciudadanos a tomar decisiones con fundamento y convicción, pero es un hecho que éstos toman empíricamente la información de su entorno cultural y la acumulan y procesan en un “archivo mental” que análisis como éste buscan interpretar con fines primero descriptivos y explicativos y posteriormente propositivos. Por eso creo firmemente en la generosidad de la lingüística para conducirnos a encontrar las relaciones no sólo entre cultura y lengua, sino entre lengua y pensamiento, es decir que el análisis del léxico puede darnos abundante información del comportamiento del vocabulario, por supuesto, pero también del pensamiento.

1.2. Competencia

1.2.1. Perspectiva de la competencia y complejidad lexicosemántica

1.2.1.1. Competencia y semántica

La revisión del aspecto semántico de la lengua es relativamente reciente en la lingüística; durante el siglo XIX el esfuerzo científico se encauzó hacia el análisis de la forma de las palabras, no hacia su significación o contenido; en 1883, M. Bréal usó el término *semántica* para designar el estudio de las “leyes intelectuales del lenguaje” (Lamíquiz, 201) y considera la semántica «práctica» como complementación de esas leyes. En consonancia con esa postura, se asume aquí inicialmente una perspectiva semántica sí estrictamente lingüística pero en sentido amplio, es decir que se ocupa del significado pero que describe el funcionamiento entre significado y significante dentro del sistema de comunicación.

Se adopta inicialmente el desarrollo descriptivo de la semántica y la lexicología de Coseriu en lo que corresponde a la función y a la forma del signo lingüístico: una función semántica quedará manifestada por una forma lexicológica (onomasiológicamente) que revelará una función semántica (semasiológicamente). Con ello se diferencia la unidad lexicológica o lexema frente a la unidad semántica o semema, y las relaciones lingüísticas entre ambas unidades conformarán el seman-tema o unidad de significación.

Por ejemplo, en el diccionario el significado de la forma *alimento*, aparece en negritas localizada alfabéticamente como un lexema en el campo de estudio de la lexicología; en seguida el mismo diccionario nos da su definición completa: “cualquier sustancia que sirve para nutrir: el pan es el primero de los alimentos”, que corresponde al semema que se estudia en el funcionamiento semántico; el registro completo del término, o sea su forma lexicológica o lexema y la

función semántica o semema interrelacionados, constituye el semantema.

Pero más allá de esa semántica estrictamente lingüística, es necesario incorporar otras orientaciones de la semántica, como a las que se refiere P. Guiraud⁵⁹ y que se sitúan en otros órdenes de problemas: la semántica lógica, que abarca problemas lógicos de significación, la relación entre el signo lingüístico y la realidad, las condiciones necesarias para que un signo pueda aplicarse a un objeto, las reglas que aseguren una exacta significación y en lo que tiene que ver con el lenguaje como significación comunicable, y por otro lado la semántica psicológica, que se orienta a explicar por qué comunicamos, así como qué ocurre en el emisor y el receptor, cuál es el mecanismo psíquico y las asociaciones mentales que se establecen entre ellos.

Me refiero también a una semántica referencial que, de acuerdo con Ullmann, se ubica metodológicamente en el paso de los universales a la lengua; es decir, aquello extralingüístico que trasciende al dominio del signo lingüístico. Por ejemplo, para el significante *alimento* podemos plantear múltiples realidades que corresponden a “cualquier sustancia que sirve para nutrir”, por lo cual se hace necesario plantear una abstracción cuya forma concentre el concepto a que refiere esa diversa realidad y que a la vez aglutine lo que en cada lengua y cultura se establece como convencionalismo o lo que B. Pottier⁶⁰ llama “una delimitación a las subjetividades” y la

⁵⁹ Pierre Guiraud, *La semiología*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1985 (12ª. ed.).

⁶⁰ “Hacia una semántica moderna”, en *Semántica general*, Madrid, Gredos, 1992.

consecuente objetividad lingüística: “Todos los conceptos pueden ser expresados en una lengua, ya sea por significantes simples o compuestos”. Extremando la precisión, añade, se puede afirmar que no existen dos “sillas” idénticas; sin embargo, ante mil objetos distintos un sujeto puede tener la misma reacción y elegir mil veces el término silla para designarlos. Si se coloca a mil personas ante esas mil “sillas”, se puede obtener el término *silla* un millón de veces; a esta coincidencia de subjetividades es lo que se llama objetividad en lingüística.

1.2.1.2. Competencia y redes lexicometales

Una vez situadas las coordenadas de la perspectiva semántica que aquí se adopta, se puede entonces configurar el concepto de competencia lexicosemántica en el marco más general de la noción de redes lexicoconceptuales que sustenta el trabajo. Para ello se retoma la definición sobria pero abarcadora de Marconi (*La competencia semántica*):⁶¹ la competencia lexicosemántica es un complejo de conocimientos y destrezas individuales que nos hacen posible comprender el lenguaje, la capacidad de entender y usar palabras; sin embargo, para que esta sucinta definición sea más contundente y completa, yo añadiría que no se trata de entender y usar palabras aisladas, sino de conjuntos de palabras que así integradas construyen significados más o menos elaborados; en la comunicación nadie usa palabras sueltas y aisladas, sino urdidas en secuencias y discursos.

⁶¹ Diego Marconi, *La competencia léxica*, Antonio Machado Libros (Lingüística y Conocimiento, 30), Madrid, 2000.

Entonces, la definición dictaría que la competencia lexicosemántica es la capacidad de entender, usar y tejer palabras y significados en conjuntos o redes más o menos elaborados. Con esto se quiere acentuar la convicción de que entender una palabra o entender palabras y usarlas no se limita ni al conocimiento –al menos empírico: reconocer que un verbo no es un sustantivo, por ejemplo– de sus patrones gramaticales ni a la destreza para manejarlos, sino a estas habilidades integradas a la de la vinculación de las palabras y los conceptos con el mundo, de aplicación en el mundo real, tanto el que abarca todo aquello que proviene de la percepción sensible, como el mundo psicológicamente real, y todo ello edificado, compartido y confirmado socialmente como códigos, sentidos y mensajes válidos.⁶²

En ese mismo sentido, Lahuerta y Pujol⁶³ definen la competencia léxica como la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente dentro de un lexicón mental o realidad mental paralela a la realidad física que conocemos como mundo, y el

⁶² Esto implica en otras palabras que la competencia léxica es una habilidad compleja que pone en juego estrategias morfosintácticas (sobre la estructura de palabras y proposiciones), lexicocognoscitivas (sobre la relación del vocabulario con redes de conceptos y con el conocimiento del mundo), lexicosemánticas (sobre las relaciones de las palabras entre sí para formar significados), pragmático-discursivas (sobre la intención y coherencia del mensaje, así como la adecuación del código de acuerdo con el contexto comunicativo).

⁶³ Javier Lahuerta y Mercè Pujol, “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario” en *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 1996, p. 121.

Marco de Referencia Común Europeo⁶⁴ define la competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo con conciencia y control de la organización del significado.

Para sostener su tesis, Marconi desglosa la competencia semántica en una competencia inferencial (la capacidad de usar una palabra como un mecanismo de acceso a una red de conexiones entre esa palabra y otras palabras y expresiones lingüísticas) y una competencia referencial (la capacidad de nombrar o seleccionar la palabra adecuada en respuesta a un objeto o circunstancia dados o aplicar o seleccionar el objeto o la circunstancia adecuados en respuesta a una palabra dada).

Como se ve, dichas posturas hacen referencia tanto a las unidades de ese lexicón, como a las redes, tanto léxicas como semánticas, que mantienen entre sí esas unidades. De este modo se pueden ya integrar y tejer los anteriores conceptos descritos de lexicón mental, nodos y redes lexicoconceptuales, es decir que la constante de las diversas conceptualizaciones en torno a la competencia lexicosemántica coinciden en la existencia y operación de una categorización de conceptos mentales almacenados dentro de un lexicón mental y de procesos de aprehensión lingüística de la realidad a través de un complejo esquema de unidades y redes léxicas interconectadas.⁶⁵ Esta visión del lexicón mental como una red se caracteriza, por un lado, por

⁶⁴ Council of Europe, 2001, en José Ramón Gómez Molina "Concepto de competencia léxica", *La competencia léxica... op. cit.*, pp. 126-131.

⁶⁵ J. Aitchisson, *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Models*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 72-85, en Gómez Molina, 85.

basarse en un sistema asociativo, fluido y dinámico, en constante modificación por la incorporación de nuevas informaciones y la consecuente y diversa modificación de la interco-nexión de los datos y de las redes en que están almacenados; y, por otro, por operar –en su adquisición y desarrollo– no sólo cuantitativa-mente como un inventario de palabras aisladas, sino cualitativamente como segmentos.⁶⁶

Más allá de las diferencias entre las teorías del significado léxico, el hecho que interesa destacar aquí es que de un modo u otro se plantea la existencia de redes semánticas, en sintonía con las categorías y los efectos de prototipicidad de Lakoff o con los estereotipos de Putnam.

1.2.1.3. Competencia y modelos mentales

Destaca –reitero, para los efectos de este trabajo– la propuesta de Putnam sobre los estereotipos para dar cuenta del contenido de la competencia semántica léxica; se refiere a las palabras de clase natural (*natural kind*) como “tigre” y “oro” asociadas, por el hablante, a “ideas convencionales” que contienen determinados rasgos igualmente convencionales y cuyo manejo caracteriza de competente al hablante, es decir conocedor del estereotipo, aunque no sepa con precisión el significado de las palabras, de modo que la competencia estará dada ya no sólo por el conocimiento del significado, sino

⁶⁶ M. Lewis, *The Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications, 1993, pp. 91-103; y *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications 1997, pp. 8-11, ambos en Gómez Molina, 85.

también o más frecuentemente por la información estereotipada o convencional que posee sobre las palabras y sus referentes.

Ello apunta, de nuevo aunque con otra denominación, a una estructura de datos que Minsky⁶⁷ llamó marcos (*frames*) para representar “situaciones estereotipadas”.

Johnson-Laird, aunque relativizado por Marconi, plantea una buena síntesis del concepto de marcos de Minsky:

Si se pregunta por lo que quiere decirse con un componente característico, entonces quizá la mejor respuesta se base en la noción de “marco” de Marvin Minsky. Un sistema de marcos intenta ser un fragmento estructurado de conocimiento sobre cierta entidad o estado de cosas típicos. Contiene variables en las que entran los valores específicos de un ejemplar dado... Los valores de muchas variables pueden ser especificados por defecto... Si no hay información en cuanto al número de patas que tiene un determinado tigre, entonces el valor por defecto es *cuatro*. Un prototipo, o teoría sobre una clase, es simplemente un sistema que especifica todos los valores por defecto.⁶⁸

En síntesis, los marcos pueden representar los sentidos de las palabras en tanto que aluden tanto a los rasgos necesariamente asociados a la palabra como los típicamente asociados a ella, también entendidos como los “valores por defecto”, aquellos que el hablante

⁶⁷ Marvin Minsky, “A Framework for Representing Knowledge”, en Diego Marconi, *La competencia léxica, op. cit.*, p. 36.

⁶⁸ Philip Johnson-Laird, “How is Meaning Mentally Represented?”, en U. Eco, M. Santambrogio y P. Violi (eds.), *Meaning and Mental Representations*, 99-118, Milan, Bompiani, en Marconi, 37-38.

calificaría de “normales”. Marconi (36) lo describe, por ejemplo, refiriéndose al concepto de la palabra *tigre*, recurrimos a los rasgos del tigre típico: fiero, habitante de la jungla, amarillos con rayas negras, etc. A falta de información más específica emergen dichos valores por defecto:

Así, si me cuentan una historia acerca de un tigre sin decirme dónde vive, es razonable que dé por sentado que vive en la jungla. Si no me dicen explícitamente de qué color es admito más o menos automáticamente que es un tigre normal, esto es, amarillo con rayas negras. Y así sucesivamente.

Hasta ahí la interpretación de Marconi sobre los marcos de Minsky es suficiente, sin embargo la aplicación práctica de estos elementos teóricos en el análisis del léxico de grupos específicos con grados de instrucción y estratos socioculturales diversos, puede resultar si no benévola sí muy general respecto de los marcos que puede formularse el individuo. Esto es que tras esa descripción de un posible marco de la palabra y concepto de *tigre*, ofrece un esquema que desglosa las propiedades, los valores posibles y los valores por defecto del mismo, dando cuenta, en el tercer rubro, de elementos que difícilmente maneja cualquier persona como parte de los rasgos típicos, no específicos: 120 kg, 80 cm de altura, 180 cm de largo, la jungla como hábitat y antílopes como alimento.

Así, el conjunto de los valores por defecto de un marco se identifican con el concepto de estereotipo de Putnam, pues los valores por defecto de las propiedades son estereotípicos o expresiones de tipicidad.

Marconi (38-39), en la búsqueda de una teoría semántica integradora de diversas posturas, sentencia: los prototipos son el puente entre el lenguaje y el mundo, y afirma también categóricamente que cualquier teoría de la competencia lexicosemántica debería dar cuenta de los efectos prototípicos. Despliega esta tesis planteando que la mayoría de los hablantes no saben de las condiciones necesarias y suficientes para la aplicación de las palabras, acaso lo que saben son marcos (descripciones esquemáticas) o estereotipos mediante los cuales se representa mentalmente el significado de muchas palabras, y los califica como entidades mentales relacionadas con la percepción, incluso como “elementos primitivos perceptuales”, cuya conexión con el lenguaje *y sobre todo con el mundo* tiene lugar mediante asociación entre entidades mentales.

George Lakoff,⁶⁹ sintetizando los estereotipos putnamianos con los marcos de Minsky, propone la existencia de un “sistema conceptual que desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas” (1980: 39), prototipos y de modelos cognitivos idealizados (MCI), entendidos como contenedores y estructuras de símbolos significativos gracias a su relación con conceptos entendidos directamente. Es decir que entre los constituyentes directamente significativos de los MCI están las “categorías [entidades concretas] de nivel básico” (vaca, silla, etc.) y los “esquemas [conceptos abstractos] de imagen” (recipiente, dirección, orientación, etc.), que son significativos debido a que

⁶⁹ Tanto en *Women, Fire, and Other Dangerous Things*, Chicago: University of Chicago Press, 1987, como junto con Mark Johnson en *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra (col. Teorema), Madrid, 1980.

pueden entenderse mediante estructuras preconceptuales incorporadas (*embodied*) de la experiencia o, dicho de otro modo porque se asocian con la experimentación directa y repetidamente de la naturaleza de nuestro propio cuerpo humano y con el funcionamiento de éste en nuestro entorno.

También Van Dijk hace referencia a la existencia de modelos mentales, entendidos como una complejidad de procesos que culminan en la construcción de representaciones personales y subjetivas por medio de las cuales el individuo comprende e interpreta los acontecimientos y los discursos, así como también operan como base (intención, plan, variaciones y estrategias personales, etc.) para la producción del discurso ya sea en la escritura o la conversación. En ambos casos no son los hechos objetivos los que configuran la experiencia para la interpretación o producción, sino la experiencia o perspectiva subjetiva configurada en dichos modelos, de ahí que los llama específicamente 1) *modelos de experiencia* (Marconi, 2006, 109) de los que se da cuenta en los diversos mensajes y actos comunicativos y en sus diversos roles de agente, paciente, experimentador, etc.:

(...) estas estructuras esquemáticas pueden ser consideradas como la base cognitiva y la explicación de las estructuras del discurso. En otras palabras: las estructuras que organizan el modo en que se comprenden los acontecimientos también influirán en los modos en que se habla sobre esos acontecimientos. (Marconi, 2006, 111)

Por ello es que para este trabajo resulta más que pertinente incluir esta noción de Van Dijk, es decir por lo que representan las estructuras experienciales –para usar un término de Lakoff y Johnson–

en la configuración de los recursos léxicos, y éstos a su vez en la construcción de aquéllas: el discurso –incluyendo el conocimiento y desarrollo de las herramientas para su elaboración– contribuye enriquecer la estructura experiencial, la visión del mundo, la inserción comunicativa del individuo en los espacios sociales.

Por otro lado, los modelos que los individuos construyen no con base en su propia experiencia, sino en experiencias que adquieren a través del discurso, de lo que leen o escuchan, los llama 2) *modelos de descripción*.

Asimismo, los modelos de experiencia o de descripción discursiva son dependientes de un tercero llamado 3) *modelo de contexto*, en el cual se representan las condiciones pragmáticas que determinan el significado y la forma del discurso, es decir una serie de factores propios de los actos de habla y que suponen el conocimiento mutuo entre emisor y receptor, las restricciones y normas de aceptabilidad discursivas, las estrategias e intenciones comunicativas, etc. Estos modelos de contexto, por lo tanto, “cierran” –en el sentido de que “completan”– el acto comunicativo dándole al conjunto de modelos resultantes de las representaciones individuales y las representaciones socialmente compartidas –con frecuencia más determinantes las segundas, por ejemplo las ideologías o los prejuicios– la base semántica y pragmática del discurso.

Podemos pensar en estos tipos de modelos en términos de los prototipos que propone Marconi, como pequeños cuadros en la mente “conectados” con el mundo, en el sentido en que Frege habla de *gedankenbausteine*: ladrillos con que se construyen los pensamientos.

Autores como Aitchison⁷⁰ se refieren, con otra terminología equivalente, al hecho por el cual nuestra memoria procesa y codifica el conocimiento y las experiencias en forma de guiones o esquemas (*scripts* o *mental models*); los primeros se entienden como secuencias estereotipadas culturalmente (*event sequence*), esto es, como estructuras cognitivas o representaciones mentales ancladas en la memoria de largo plazo, que pueden ser activadas en cualquier momento y que operan como conocimientos previos que permiten comprender e interpretar el mundo; los segundos evocan acciones frecuentes (entrar, salir, comer, preguntar por el precio, etc.) y activan esquemas, por ejemplo la palabra “mesero” activa el esquema “restaurante”. Esta diferenciación se confirma en otras posiciones teóricas que sostienen que la competencia lexicosemántica está conformada por un conocimiento lingüístico y por un conocimiento enciclopédico o conocimiento del mundo, como un todo. Específicamente, Marconi considera que una entrada léxica se puede dividir en dos partes: un núcleo de la entrada que comprende (solamente) las especificaciones semánticas que determinan su lugar dentro del sistema de entradas del diccionario y la delimitan de otras entradas no sinónimas, mientras que la periferia se compone de las especificaciones semánticas que aportan algo al significado de una entrada léxica sin distinguirla de otras del diccionario. La distinción de núcleo y periferia corresponde, así, a la diferencia entre conocimiento lingüístico y conocimiento enciclopédico, que ciertamente no poseen

⁷⁰ J. Aitchinson, *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, 1994.

una línea divisoria marcada entre ellos, es decir que aunque hay una distinción natural entre conocimiento léxico y conocimiento del mundo, no se sabría con exactitud dónde trazar el límite.

Esa distinción es señalada también como dos aspectos de la competencia lexicosemántica: el manejo de las proposiciones en las que se usa determinada palabra, esto es aquel conocimiento enciclopédico ya descrito, entendido como la capacidad de hacer inferencias semánticas, paráfrasis, definiciones, sinonimias, etcétera, y el conocimiento pertinente para la aplicación de la palabra en el mundo real.

Desde una perspectiva u otra, el hecho es que una teoría de la competencia semántica debe considerar también el proceso cognitivo por el cual los elementos léxicos se proyectan en el mundo real, y que dicha proyección está sustentada por modelos y experiencias mentales.

1.2.1.4. Competencia y destrezas intelectuales

Otro criterio de análisis de la competencia lexicosemántica, ya sugerido brevemente en párrafos anteriores, se caracteriza por la descomposición, digámoslo así, de las competencias implícitas en ella. Una es la competencia o función referencial, entendida como la capacidad de aplicar palabras al mundo real (la referencia de una palabra), encontrar un nombre para un objeto o asociar una palabra dada con una entidad de la realidad con su representación semántica; se trata de la asociación del concepto del mundo real manifestado por la palabra, con las representaciones mentales. Por ejemplo, la

conexión que vincula el concepto “perro” con los rasgos visuales de los perros representados en la mente. La otra competencia es la inferencial, que obedece a la capacidad de manejar el entramado semántico mediante el léxico, como los actos de definir y parafrasear. La competencia referencial es, pues, una familia de destrezas que implican la interacción de lenguaje y percepción, mientras la competencia inferencial es el dominio de una red léxica (implicando una red conceptual), es la capacidad de relacionar esa palabra con otras palabras en actos comunicativos específicos, entre los que considero que deben incluirse los actos “autocomunicativos”.

Estas destrezas constitutivas de la competencia lexicosemántica no excluyen la existencia de lo que Jackendoff⁷¹ llama una tercera competencia semántica, la estructural, definida como la capacidad de comprender una expresión compleja partiendo de las partes que la componen, “la interacción de la palabra con los patrones gramaticales de la lengua”.

No simplificando necesariamente, más bien allanando el concepto de competencia lexicosemántica, cabe retomar como conclusión la pregunta retórica del mismo Marconi: “¿Qué es la competencia léxico-semántica sino el conocimiento del significado de las palabras?, donde ‘conocer el significado de una palabra’ se entiende como ‘ser capaz de utilizarla’.”

Yo creo que el concepto de competencia léxica y más aún el de competencia lexicosemántica abarca múltiples dimensiones que implican una dificultad para delimitarla dentro de un marco teórico

⁷¹ *Languages of the Mind*, Cambridge: MIT Press, en Marconi, 105.

exhaustivo; por ello se ha definido –más frecuentemente en asociación con el aprendizaje de segundas lenguas– como la "capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente" (Lahuerta y Pujol, 121), o como –en el sentido chomskiano– conocimiento de las reglas fonológicas, sintácticas y léxicas. Y en general se ha soslayado la dilucidación de si forma parte o es independiente de otras competencias semánticas, sintácticas o comunicativas.

Creo igualmente que el mismo Marconi esboza una respuesta cuando registra básicamente dos líneas conceptuales; una con un enfoque lingüístico del análisis de la complejidad del significado y de la estructura de las palabras, y otra con una base psicolingüística relativa a las destrezas implicadas en el aprendizaje.

Ante la ya revisada dificultad de definir o diseñar una teoría abarque todos los factores de la competencia léxica, me sumo a las posiciones (Meara, por ejemplo⁷²) que sugieren que no se necesita la enumeración de todos los rasgos, sino que basta con centrarse en el estudio de la organización léxica y el tamaño de la competencia léxica, es decir las características fundamentales que reflejan las asociaciones mentales del vocabulario. No obstante, y aunque no se integren en un solo marco teórico, se pueden precisar dimensiones estrictamente lingüísticas (fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas) que implican conocer una palabra; sociolingüísticas, que se refieren al uso de palabras en contextos determinados; psicolingüísticas, relativas al reconocimiento de la palabra en sus

⁷² Paul Meara, 1996: *The Vocabulary Knowledge Framework*: www.Swan.ac.uk/cals/ulib.html

niveles receptivo y productivo; y finalmente criterios pedagógicos, en los que la competencia léxica se entiende como la aptitud para la asimilación o incorporación de palabras.

Este trabajo propone un panorama integrado de la competencia léxica, para abonar en una visión amplia del concepto, no sólo en lo que representa aprender o conocer una palabra, sino en una dirección más abarcadora hacia la competencia comunicativa y la naturaleza compleja de la competencia léxica.

Se debe agregar que todos los rasgos y los factores contextuales sociales o individuales que componen la competencia léxica le dan una dimensión dinámica de constante adaptación, es decir que pueden variar porque se aprenden nuevas palabras y se dejan de utilizar, se reincorporan y se hacen redes, cadenas o asociaciones de palabras a lo largo de la vida; la competencia léxica cambia en cada persona de acuerdo con su edad, sexo, cultura, formación, desarrollo cognoscitivo, conocimiento del mundo, etc. Apuntaba Vigotsky que la competencia léxica es dinámica dada la reconstrucción continua del conocimiento. Cuando aprendemos una nueva palabra o asimilamos un nuevo significado de una palabra, lo hacemos no desde cero sino apoyándonos en nuestro conocimiento previo, de modo que no sólo aprendemos nuevas palabras o nuevos significados de palabras, sino que se reconstruye todo nuestro sistema léxico –y todo nuestro sistema conceptual también.

Asimismo, la competencia léxica sustentada en un lexicón mental implica la capacidad de “internalizar”⁷³ las unidades léxicas que posee para interpretar y producir significados, lo cual exige tanto entender un determinado número de palabras como incorporar nuevas y entretelar nuevos significados en una especie de red lexico-semántica.

Algunas posiciones más exigentes conceptualizan a la competencia léxica como el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema léxico de la lengua, por lo cual los hablantes pueden utilizar eficazmente dicho sistema en los diferentes contextos discursivos.⁷⁴

Lo que en este estudio es importante de recuperar es tanto una definición básica de la competencia léxica en cuanto capacidad para comprender y emplear el léxico de una lengua, como el hecho de que

⁷³ El inconveniente que podría presentar esta conceptualización del léxico mental estriba en que si bien se reconoce una organización creativa del léxico en la mente y una estrecha relación de aquél con los factores socioculturales, no se da el lugar o la importancia al hecho de que no basta asemejarlo con modelos “atómicos”, es decir en los que las palabras operan como moléculas alrededor de átomos de significado, lo cual se parangona al de semas propuesto por Coseriu (modelos de “telaraña” en los que las palabras están interrelacionadas por asociación), al de modelos computacionales que explican el léxico mental como un gran fichero almacenado en el cerebro, de ahí que tampoco sea lo más adecuado quizá hablar de un inventario estrictamente, y no sólo porque se excluye o por lo menos se soslaya el factor de la experiencia sociocultural, sino porque se sigue privilegiando así una organización lógica y se niega la posibilidad de una organización dinámica, cambiante y en algunos aspectos hasta caótica.

⁷⁴ En una perspectiva cognoscitiva de la competencia léxica.

representa una competencia inseparable de otras estructuras mentales y factores culturales, como un sistema de determinantes interconectados, del cual el léxico es una materialización.

Esto es que la competencia léxica no se limita a un inventario de palabras conocidas o empleadas ni solamente tampoco a ese inventario sumado a ciertas destrezas lingüísticas y comunicativas, sino que es un constituyente de una red de conocimientos del mundo y habilidades intelectuales y psicológicas; el asunto de la competencia lexicosemántica está relacionada, como se ha planteado, con una más amplia competencia comunicativa en la que intervienen factores no sólo cognoscitivos sino también afectivos y sociales, hecho fundamental soslayado en los estudios lingüísticos tradicionales. De modo que la evolución de la complejidad lingüística de los estudiantes no debe restringirse a estrategias para aumentar su léxico cuantitativamente, sino que debe implicar una perspectiva cognoscitivo-discursiva.⁷⁵

1.2.1.5. Competencia y contexto

⁷⁵ Como la ubica el modelo cognitivo interactivo y estratégico de Van Dijk y Kintsch, *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York: Academic Press. 1983, aunque éste se orienta a la comprensión y producción entendidas como procesos activos, constructivos y predictivos en los que la adquisición y uso del léxico son procesos cognitivos superiores, que a su vez se basan en otros procesos como la memoria y la atención; el texto, entonces, es un todo complejo que incorpora otras informaciones individuales y socialmente compartidas.

A las teorías pragmático-discursivas y metacognoscitivas, que consideran el valor del contexto, es decir que una palabra no aparece sola o descontextualizada en el discurso, hay que agregar que también son determinantes los contextos comunicativos socioculturales. En este estudio se plantea, desde la perspectiva teórica integrada de la psicolingüística, la sociolingüística y la pragmática, la importancia de ese complejo de habilidades léxico-semánticas-culturales, pues se suele hablar de la competencia léxica como algo dado, y no como el proceso de internalización del léxico por el cual socioculturalmente los elementos léxicos concretan el pensamiento y la experiencia mediante la codificación y decodificación de los significados y de sus múltiples relaciones con el mundo, con la realidad, incluyendo –por supuesto– a las relaciones sociales, como “marcas” de ellas impresas en el lenguaje.

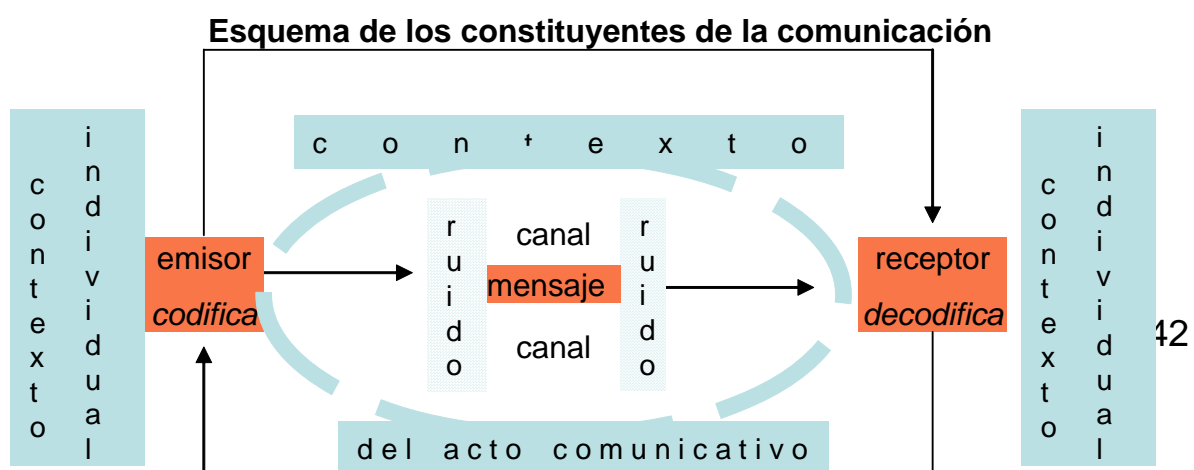
Quizá sea motivo de otro desarrollo de reflexiones, pero se podría sintetizar, en un esfuerzo de especialización de la incuestionable tesis sobre la relación entre lengua, pensamiento y cultura, que una comunidad cultural se determina entre otras cosas por poseer un inventario lexicosemántico propio; el conocimiento léxico es no sólo un recurso intelectual del individuo aislado de la comunidad, sino también y sobre todo un recurso sociocultural por medio del cual un grupo social comparte saberes, ideologías, referentes, cosmovisiones, normas, valores y en general una red de representaciones sociales. De ahí la importancia de la complejidad –ineludible– de las interacciones comunicativas.

Así, el análisis del hecho lingüístico debe abarcar su dimensión social, y en esa perspectiva la competencia léxica tiene las funciones

de estructurar y concretar el pensamiento, servir de base para la comunicación eficaz y operar como un factor de cohesión o identidad social, en tanto supone una selección y planificación léxica y contextual de su producción lingüística para pertenecer y moverse comunicativamente.

Ya se señaló que esta perspectiva semiótica –en tanto investigación de la comunicación de mensajes– se refuerza si entendemos a la lengua, en palabras de Jakobson, como “el proceso comunicativo por excelencia en toda sociedad conocida”, y a la lingüística como la ciencia que “investiga la construcción de mensajes verbales y de su código subyacente.

Las características estructurales de la lengua se interpretan a la luz de los cometidos que sirven en los distintos procesos de comunicación y, de este modo, la lingüística puede definirse sucintamente como la investigación de la comunicación de los mensajes verbales analizados con referencia a todos los factores en juego, esto es, a las propiedades inherentes al propio mensaje, su remitente y destinatario, el carácter del contacto entre estos dos participantes del acto lingüístico, el código común al emisor y al receptor, y tratamos de determinar los rasgos convergentes y las diferencias entre las operaciones de cifrado del remitente y la competencia descifradora del destinatario (Jakobson, 301).



Elaboración propia.

Como ya se esbozó en el apartado 1.1.4. Dimensión sociocultural, entre los elementos del esquema de la comunicación (1. emisor, 2. código, 3. mensaje, 4. contexto, 5. canal, 6. receptor, 7. ruido), el contexto debe ser entendido como ese espacio en que los interlocutores intervienen en la comunicación no como entes aislados y abstractos, sino que se encuentran determinados por el grupo social a que pertenecen, por los intereses materiales y simbólicos de su comunidad.

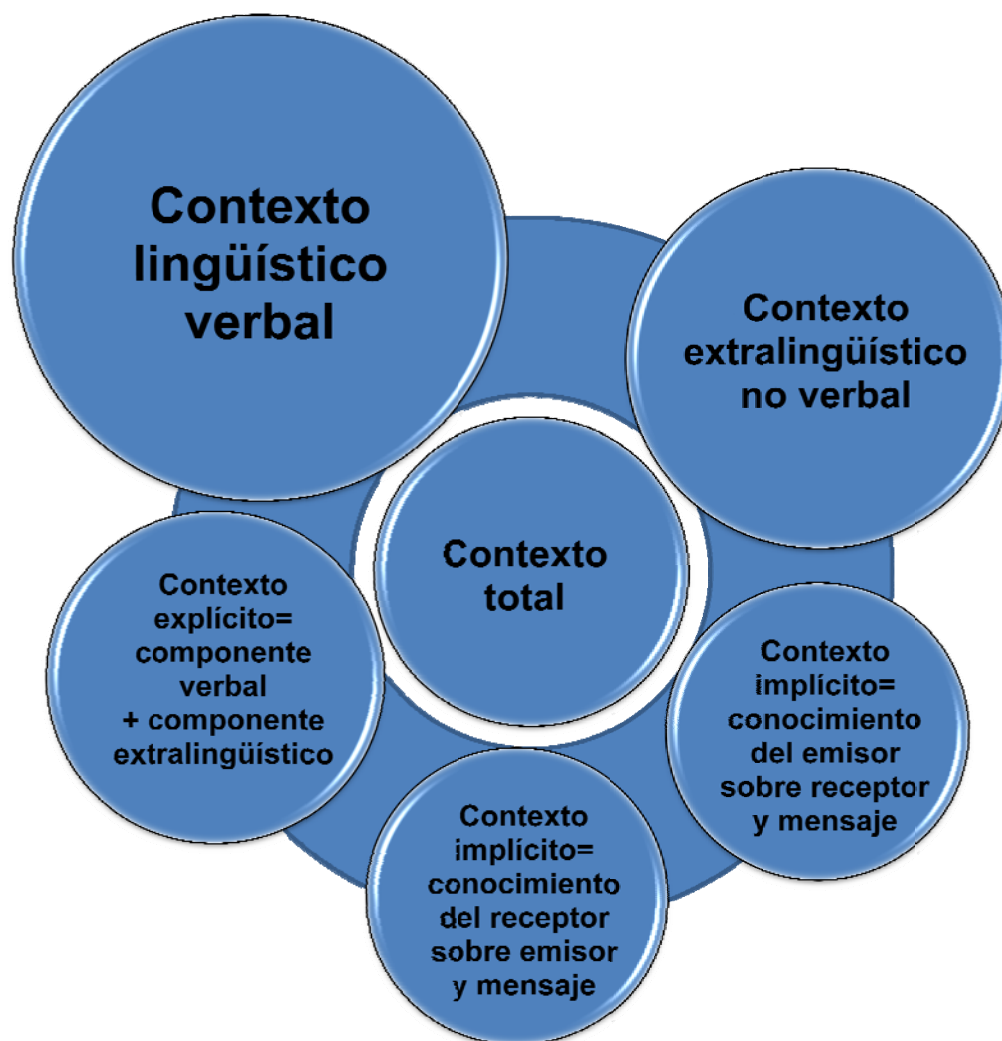
Asimismo, además del contexto social, es necesario tomar en cuenta la introyección de aquél en un contexto personal y la circunstancia individual o la situación particular específica durante la interlocución. Los intercambios verbales se dan en situaciones sociales, en estructuras de interacción que determinan la organización y hasta la orientación de la conversación, y a la inversa: los intercambios lingüísticos pueden permitir interpretar las contingencias de la situación. Las señales tienen potencialmente, de manera abstracta, núcleos significativos diversos, pero el contexto los limita, concretando sólo uno.

El contexto determina la elección de las palabras precisando su sentido, el que corresponde al momento y que se escoge de entre la generalidad de nociones. Tal sentido se precisa, se completa, a través

de los matices elegidos en las coordenadas espaciotemporales de los interlocutores, los usos comunes sociales. El contexto puede crear por sí mismo el significado de una palabra, puede transformar el significado, e incluso dirigir hacia un significado equivocado.

Todo esto confirma que el léxico es un fenómeno dinámico, que se va desarrollando y puede crear nuevas organizaciones e interpretaciones, incluso inéditas al sincronizarse con el dinamismo del contexto.

Esquema de los niveles contextuales



Finalmente entonces la competencia comunicativa y lingüística determinada por el contexto, implica también una competencia sociocultural: capacidad de reconocer las situaciones sociales y las relaciones interpersonales según los roles, jerarquías, circunstancias, etcétera. Para ello es necesario el conocimiento “sociosituacional”, es decir, una serie de supuestos referentes a los elementos que forman parte del contexto inmediato, es decir, los interlocutores, el auditorio, el espacio físico, los objetos presentes en el lugar y en el momento en que se desarrolla la comunicación.

Estas competencias corresponden a los sistemas de que se compone la interacción comunicativa –sistemas dinámicos –en contraposición con un background o trasfondo más estable–, interrelacionados, paralelos y, algunos o todos, simultáneos, pues la ejecución comunicativa es un hecho global en cuanto acto y es también un hecho complejo en cuanto el mensaje y el significado de éste. Es decir que además de los significados referenciales y cognoscitivos del mensaje, intervienen significados sociales, estilísticos, emotivos, vinculados con la intención comunicativa del hablante.

En estos otros significados es determinante el conocimiento del mundo o capital de conocimientos que el individuo posee, ya sea como conocimientos universales de interlocución válidos o precondiciones de la comunicación, que tienen la función de permitir un desenvolvimiento ordenado y coherente de la conversación, por ejemplo cuando se da una orden se espera ser obedecido, cuando se hace una pregunta se espera una respuesta, incluso cuando se emite

una pregunta retórica que no espera una respuesta, se espera una reacción.

Parte de ese conocimiento del mundo lo forman también informaciones que dan cuenta, en la referencia individual, del acervo cultural de una comunidad (por ejemplo las creencias, la manera de hablar, el conocimiento enciclopédico –que está profundamente ligado al léxico). Esos conocimientos se usan, nutren y determinan continuamente la conversación; existen enunciados cuyo significado depende más de estos factores que del léxico y la estructura, pues si sólo dependieran de éstos, resultarían incoherentes.

1.2.16. Dimensión “experiencial” o *gestalts experienciales*

Para definir plenamente a la complejidad lexicosemántica, punto de llegada de este amplio marco teórico, es indispensable incorporar las nociones sobre el sistema conceptual humano de George Lakoff y Mark Johnson, en las que responden a la interrogante de cómo está fundamentado el sistema conceptual.

Con base en los resultados de la ciencia cognoscitiva llamada de segunda generación y en las teorías neurales del lenguaje, Lakoff y Johnson proponen un esquema de los mecanismos con los que la mente decodifica y codifica el mundo, conceptualiza y da significado mediante el lenguaje a la complejidad de ese mundo al que se enfrenta, es decir los mecanismos con los que experimentamos o “experien-ciamos” –de acuerdo con el término acuñado por ellos– la realidad que percibimos, los estímulos externos, los conceptos de razón, la información que recibimos y la que internamente procesamos, las relaciones interpersonales, sociales, las ideologías.

Para Lakoff y Johnson, la ciencia cognoscitiva más reciente apunta que el pensamiento es mayormente inconsciente y que los conceptos abstractos son fundamentalmente metafóricos. Plantean entonces una reconsideración de los conceptos de razón, percepción, experiencia de la realidad, como algo que surge, sí, de la maquinaria neurológica y cognoscitiva del cerebro, es decir del sistema conceptual, pero también de la experiencia corporal, o sea de las formas de percepción y de la inferencia motora, que no son completamente conscientes, sino en buena parte inconscientes. Los conceptos espaciales, por ejemplo, están relacionados con nuestra experiencia espacial, con nuestra interacción con el medio físico y con el conjunto de funciones motoras que realizamos cotidiana y constantemente, y que tienen que ver con nuestra postura en relación con el campo gravitacional en que vivimos; de ese funcionamiento motor-perceptivo se genera una estructura conceptual acerca del espacio –inclusive una “estructura” emocional–: de la postura erguida, por ejemplo, deviene el concepto metafórico-orientacional: feliz = arriba, triste = abajo.

El concepto metafórico del tiempo es otro ejemplo, en tanto cosa valiosa y recurso limitado, relacionado con otros conceptos y actividades fundamentales como el trabajo: implica, cuantificado, un pago por hora, semana, mes, año. El tiempo es dinero en nuestra cultura: unidades de telefonía, de salario, de estancia, de intereses, de préstamos, servicios, etc. “(...) entendemos y experimentamos el tiempo como el tipo de objeto que puede ser gastado, desperdiciado, calculado, invertido, ahorrado, despilfarrado (...) No existe ninguna necesidad por la cual el ser humano deba conceptuar el tiempo de

esta manera; está ligada a nuestra cultura. Existen otras culturas en las que el tiempo no es ninguna de estas cosas”.⁷⁶

Aún más, sostienen que la “experienciación” del mundo –los procesos cognoscitivos del ser humano, las formas y los caminos por los que el ser humano percibe, construye y recrea el mundo– es metafórica e imaginativa, apasionada, con un fuerte componente emocional, de ahí que inclusive hablan de una “inconciencia cognitiva”.

Interpretando la teoría de la estructura conceptual –y por lo tanto, por todo lo visto aquí, léxica– de Lakoff y Johnson, cualquier teoría del sistema conceptual humano debe dar cuenta de la manera en que se fundamentan, estructuran, se relacionan entre sí y se definen los conceptos, y en ello precisamente el lenguaje es una “fuente de evidencias” de dicho sistema conceptual con que pensamos y actuamos.

En la evolución de su teoría, añaden al concepto de experiencia del mundo, el de *gestalts experienciales* para definir los procesos por los que clasificamos las experiencias en el citado sistema conceptual, distinguiendo entre la experiencia misma y los conceptos que usamos para estructurarla, es decir las *gestalts multidimensionales*. Esto es que por medio de la conceptualización de las experiencias identificamos los aspectos “importantes” de una experiencia, y al hacerlo la categorizamos, la entendemos y la archivamos en la memoria o –diría yo– la “entretejemos”. Y esa experiencia –añaden– tiene algunas dimensiones básicas dentro de una estructura de

⁷⁶ George Lakoff y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra (col. Teorema), Madrid, 1980, p. 45.

conceptos, una estructura multidimensional de tales conceptos o, en sus palabras, “totalidades estructuradas” (ellos ponen como ejemplo una discusión entendida dentro del concepto de guerra e incluyendo otros conceptos y dimensiones relacionados entonces en la “gestalt guerra”; así, entender una conversación como una discusión y como una guerra implica sobreponer la estructura multidimensional del concepto guerra sobre la estructura del de conversación.

El argumento es que las estructuras multidimensionales que caracterizan a las gestalts experienciales son maneras de organizar experiencias en totalidades estructuradas.

Para los efectos de este trabajo, retomamos la tesis de que si las experiencias se pueden decodificar en función de su expresión léxica dentro de *gestalts*, podemos detectar esos *todos estructurados* que corresponden a experiencias humanas recurrentes y a organizaciones coherentes de nuestras experiencias.

Lakoff y Johnson, para explicar la forma en que el individuo entiende sus experiencias, indican que el lenguaje –concebido más allá de palabras o conceptos individuales– proporciona datos que pueden revelar los *Sistemas Totales de Conceptos*, y –agrego yo– así como los dominios de la experiencia son un todo estructurado dentro de una gestalt experiencial, el lenguaje –para usar su misma terminología– es también un todo estructurado “contenedor” o por lo menos reflejo de aquella estructura experiencial.

El corolario de este recorrido conceptual apunta –como señala Luis Fernando Lara refiriéndose a la experiencia y construcción de significados (213)– a que la experiencia indisociablemente va acompañada de los signos lingüísticos con que la significamos... La

mayor parte de nuestras evidencias –plantean Lakoff y Johnson como base de su argumentación sobre los sistemas conceptuales– proviene del lenguaje, de los significados de las palabras y las frases, y de la forma en que damos sentido a nuestras experiencias. Una patente muestra de ello –coinciden aunque desde diversas perspectivas Lakoff y Johnson y Ramón Trujillo– es la materialización lingüística de tales sistemas conceptuales en figuras retóricas como la sinécdoque, la metonimia o más intensamente la metáfora, debido precisamente a su estructura como campos semánticos y asociativos en que convergen criterios de orden psicológico y lógico interrelacionados.

No es propósito de este trabajo desglosar la exhaustiva perspectiva metafórica del conocimiento y del lenguaje de Lakoff y Johnson, sino solamente retomar de aquélla lo que abona al concepto de campos y redes, es decir terminar de apuntalarlo con base en la estructura metafórica del sistema lexicoconceptual: el pensamiento es metafórico, y si el pensamiento es metafórico es porque se estructura a partir de procesos neurológicos, psicológicos y cognoscitivos en unidades interconectadas, en campos de asociación que las agrupan y en procesos de escalamiento de unas palabras y unas ideas hacia otras que las hacen significar para los individuos y las comunidades; en función de esa estructura es que la mayoría de nuestros conceptos se entienden parcialmente en términos de otros conceptos o, dicho de otro modo, así como mediante la figura retórica de la metáfora se nombra una experiencia y una realidad en los términos de otra denominación, y así como experiencialmente se experimenta una realidad en términos de otra, se sobreentiende que tanto la estructura experiencial y conceptual, como el sistema léxico mental

correspondiente funcionan como conjuntos de unidades reticularmente organizadas en campos de significado jerarquizados e interconectados de manera dinámica y compleja, es decir ni fija ni lineal, además de que dichos campos no se limitan a una operación endógena ya sea neurológica o intelectual, ajena a otras variables exógenas, sino que son determinados también por factores sociales y culturales que incrementan su complejidad en el sentido que ya se definió complejidad: que no concibe realidades lineales separadas e independientes.

Asimismo, Van Dijk, a lo largo de su teorización, en buena parte de su obra, sobre las relaciones semánticas implícitas en el texto, planteó que las relaciones de significado entre oraciones y la coherencia semántica del texto no está únicamente en las relaciones de significado entre las oraciones, sino en las relaciones referenciales, en las relaciones entre las cosas que las oraciones denotan. En su libro *Texto y contexto* (Madrid, Cátedra, 1977), alude a las relaciones referenciales entre los “hechos en un mundo posible”. Y más adelante (*Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*) habla también de “modelos mentales” en consonancia y una especie de coautoría con el concepto de *mental models* de Johnson-Laird, para referirse a representaciones de acontecimientos o de episodios en la memoria personal, esto es “la interfase entre lo social y lo individual, y por tanto entre lo general y lo particular, y entre representaciones compartidas y las prácticas reales que las generan o manifiestan en situaciones sociales y personales concretas” (119).

Destaco esta frase de Johnson-Laird,⁷⁷ fundamental para la presente argumentación y para todo este trabajo realmente: “(...) a menos que una teoría ponga el lenguaje en relación con el mundo... no es una teoría del significado completa”.

Plenamente coincidente con la postura de este trabajo, Van Dijk en su “gramática del texto”, se opone a la semántica estructuralista en cuanto que la relación de significado no se define sólo por los significados de palabras aisladas, sino por las relaciones entre proposiciones completas, en las cuales opera tanto el conocimiento lingüístico, como su conocimiento sociocultural, su conocimiento del mundo y el contexto de las relaciones interpersonales. (“Discourse in Society”, en: *Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos*, año 2, núm. 6, mayo 1995).

1.3. Complejidad

Finalmente, este capítulo arriba a la integración de todos los conceptos que se han considerado necesarios para argumentar una teoría amplia sobre la competencia y la complejidad lexicosemántica y poder dar pie a la aplicación de la misma en la redacción de estudiantes mexicanos de primaria y de secundaria.

El asunto restante e integrador es el tema de la complejidad, como teoría aplicada a la estructura y los procesos lexicometales y como siguiente paso teórico de los principios asociacionistas, conexionistas, cognoscitivos y lexicológicos.

⁷⁷ *Mental Models*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983, p. 230.

Yo planteo que en el análisis del léxico mental se debe partir de que la organización del léxico en la memoria individual y colectiva –como la lengua y la mente humana mismas– es, como ya se ha señalado a lo largo de esta exposición, un sistema complejo, donde complejidad no es sólo que un sistema tenga una serie de partes que están relacionadas entre sí en formas *no simples*, sino que tal sistema es posible merced al poder de un conjunto de información almacenada y de unas reglas que pueden producir una infinitud o al menos una cantidad impredecible de posibilidades, de realizaciones.

Una postura que guía este trabajo, y por la cual se cierra –en el sentido de esfericidad, no de término– este capítulo con la noción de complejidad, corresponde al convencimiento de que la tarea del científico de la vida o de la lengua o de la sociedad –y es tal el propósito de este trabajo– está en encontrar las regularidades y lo que significan éstas de acuerdo con reglas o principios generales. Esto es que los supuestos teóricos y los resultados del análisis lexicológico permiten acercarse al “comportamiento mental y léxico” del individuo y de la comunidad, sobre la pauta general semejante y sistémica que subyace en su disposición interna y que brota o se manifiesta en la superficie del vocablo en su aparición, su frecuencia, su jerarquía, su organización en redes y campos lexicosemánticos.

1.3.1. Dimensión de complejidad y análisis lexicosemántico

El análisis lexicosemántico desde la perspectiva de la teoría de la complejidad facilita la comprensión del fenómeno integral palabra-pensamiento, en tanto que el léxico en una de sus dimensiones puede

considerarse –como en su momento consideró Chomsky al lenguaje– un “espejo de la mente”, pero también un factor de su conformación:

(...) el estudio de la estructura del lenguaje puede llevar a descubrimientos acerca de las estructuras ocultas de la mente. “Bajo la variedad superficial de los lenguajes del mundo, afirma Chomsky, se encuentran principios y reglas abstractos que son universales”, universales relacionados con reglas y con la forma en que las reglas determinan la estructura de las frases, y nos ofrecen información acerca de las propiedades formales de la mente.⁷⁸

El pensamiento y la relación de la estructura léxica con la estructura mental son realidades sumamente complejas a las que sólo –y únicamente entendiéndolas como tales– podemos *aproximarnos*. Juan López Chávez aclara que en el curso de sus investigaciones pensaba que los datos que analizaba podían ofrecer una estructura lingüística y una estructura mental de la organización léxica, pero porque – advierte– hacía una abstracción del conjunto de datos y los consideraba como los de un hablante-oyente ideal, de modo que proyectaba esa abstracción hacia el sistema lingüístico, hacia la competencia y hacia la organización del léxico, *acercándose* así a la estructuración del léxico mental; sin embargo,

(...) lo que verdaderamente hacía era *tabula rasa* de absolutamente todo tipo de diferencias y consideraba el léxico y los subcomponentes léxicos segmentados, porque los veía desde un enfoque surgido estrictamente de una teoría lingüística que permite captarlos como si fueran realidades cada uno por sí mismo. (López Chávez, 31)

⁷⁸ Jeremy Campbell, *El hombre gramatical. Información, entropía, lenguaje y vida*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989, p. 245.

Y no lo son. En cambio, son elementos interdependientes, engranes de una realidad compleja de factores que se integran en el pensamiento y en el discurso.

Ahora, sin embargo, convencido ya de la extrema complejidad de las lenguas naturales, de la interrelación intrínseca de todos –todos– sus componentes, y de que las disecciones y disecaciones que hace el lingüista –yo mismo– sólo se harán válidas en cuanto se puedan reincorporar y revivir dentro de la complejidad lingüística, dentro de la lengua real, dentro de lo que Ludwig Wittengstein llamaría *juegos de lenguaje*, convencido, pues, de todo esto, veo las cosas de muy diferente manera. Y es así que lo que sé que puedo hacer por cuanto se refiere a las investigaciones lingüísticas que me interesan está para mí ya mucho más delimitado y tiene aspiraciones menos pretenciosas. (López Chávez, 14-15)

El léxico en la mente del individuo es una realidad compleja en el más profundo sentido de la complejidad: no sólo porque no está organizado de manera simple, estable, lógicamente ordenada, como en un diccionario, un archivo o una enciclopedia –sería evidentemente simplis-ta y reduccionista considerarlo así–, sino de una manera más abierta, más dinámica, inclusive más “caótica” o más flexible según definen Cofer, Chmielewski y Brockway:⁷⁹

Es posible que el conocimiento esté ordenado en algún lugar de nuestras cabezas como lo está en los diccionarios, las enciclopedias y las bibliotecas (como lo afirman las concepciones avanzadas), pero las operaciones que llevamos a cabo sobre la base del conocimiento, a la luz de las tareas que

⁷⁹ Charles N. Cofer, Donna L. Chmielewski y John P. Brockway, “Sobre el papel de los procesos activos de la memoria en la percepción y la cognición”, en Charles N. Cofer (ed.), *Estructura de la memoria humana*, Ediciones Omega, Barcelona, 1979, p. 226.

se nos pide que llevemos a cabo, nos sugieren que estos ordenamientos pueden ser muy flexibles.

Y “flexible” puede resultar un adjetivo muy limitado si tomamos en cuenta que no sólo la organización mental del léxico sino la memoria y el pensamiento mismos están lejos de ser algo estable, linealmente ordenado y claro:

No tiene una forma armoniosa y grácil de avanzar de un modo lógico y ordenado. Por el contrario, [el pensamiento humano] da saltos, traza meandros y hace fintas entre una idea y otra, vinculando cosas que no tienen nada que ver entre sí; formando nuevos saltos creativos, nuevas percepciones y nuevos conceptos. El pensamiento humano no es como la lógica; es fundamentalmente algo distinto en género y en espíritu. Esa diferencia no es ni mejor ni peor. Pero es la diferencia que lleva a los descubrimientos creativos y a una gran robustez de la conducta (...) Ha habido muchas teorías de la memoria humana. Por ejemplo, cada método de archivar cosas aparece en algún momento como modelo de la memoria humana. Mucha gente coloca las fotografías por orden en un álbum. Nuestra teoría de la memoria ha postulado que nuestras experiencias están cifradas y organizadas ordenadamente, como si se hallaran en un álbum de fotos. Esa teoría es errónea. Desde luego, la memoria humana no se parece a una serie de fotografías ni a una grabación en cinta magnética. Entremezcla demasiado las cosas, confunde un acontecimiento con otro, combina acontecimientos diferentes y omite partes de distintos acontecimientos.⁸⁰

De acuerdo, pues, con una conceptualización del pensamiento y de la memoria desde la óptica de la complejidad, éstos se adecuan mejor a una teoría de redes semánticas, una “teoría de esquema” configurada

⁸⁰ Donald Norman, *La psicología de los objetos cotidianos*, Nerea, Madrid, 1990, p. 146.

por diversidad y cantidad de referencias cruzadas y de remisiones a distintos archivos, de acuerdo con tres postulados (Norman, 147):

1) Que existen una lógica [compleja] y un orden [no lineal ni simple] en las distintas estructuras.

2) Que la memoria humana es *asociativa*⁸¹ y cada esquema señala y se refiere a muchos otros esquemas con los cuales guarda relación o que ayudan a definir los componentes (de ahí el término “red”).

3) Que gran parte de nuestra capacidad de pensamiento es deductivo y se debe a la utilización de información de un esquema para deducir, salvo excepciones, las propiedades de otro. Por ejemplo, una vez que sabemos que todos los animales vivos respiran, sabemos también que cualquier animal con el que nos encontremos respira, no tenemos que aprenderlo por separado respecto de todos y cada uno de los animales. Aristóteles lo asentó a partir de las formas de la inferencia del razonamiento humano, es decir que una vez establecidas algunas cosas, se llega a otra distinta por el mero hecho de estar aquéllas establecidas; así lo estableció en términos de silogismos o tres figuras del silogismo:

a) El término medio es el sujeto de una premisa: M es P, S es M, por consiguiente S es P: todo animal es sustancia, todo hombre es animal, por consiguiente todo hombre es sustancia.

⁸¹ Con las cursivas quiero enfatizar este concepto recurrente en todo el trabajo.

b) El término medio es predicado en las dos premisas: P es M, S no es M, por consiguiente S no es P: todo hombre es risible (o puede reír), ningún caballo es risible, por consiguiente, ningún caballo es hombre.

c) El término medio es sujeto en las dos premisas: M es P, M es S, por consiguiente S es P: todo hombre es risible, todo hombre es animal, por consiguiente, algún animal es risible.⁸²

A lo que voy es que no podemos entender al léxico como una lista ordenada –simple y linealmente– y lógica –previsible y estáticamente– de elementos en un archivo mental de vocablos y sus correspondientes significados, por lo que los principios de asociación, tanto de la memoria como de las operaciones mentales –las racionales y otras tan impredecibles como subjetivas (ver nota 49)–, que dan cauce a las bases de la teoría de la disponibilidad léxica, desempeñan un papel constructivo en el acercamiento científico a esa compleja realidad que, como tal, no puede limitarse a la existencia de un inventario de palabras y vocablos en la memoria del individuo, ni debe entenderse tampoco como un “archivo” separable de la circunstancia global del individuo mismo, y éste como una entidad aislada de su contexto social y de su entorno vital.

En cambio, una teoría de la asociación y de la disponibilidad léxica más abarcadoras pueden considerar que dentro del sistema de la lengua, por el cual se asimila, se concreta, se conserva, se transmite, se procesa el saber (aunque su morfología, fonética,

⁸² Frederick Copleston, *Historia de la filosofía, Vol. I. Grecia y Roma*, Editorial Ariel, Barcelona, 1979., p. 288.

sintaxis se dominan más o menos en corto tiempo), el léxico es un componente que está más directamente relacionado con la significación social de la realidad y que no se adquiere de una vez y para siempre, sino que es objeto de constantes adquisiciones, que se aprende y se adapta durante prácticamente toda la vida:

(..) el léxico llega a tener una dimensión, en términos cuantitativos, que sobrepasa el conocimiento y la capacidad de memoria de cada ser humano aislado, lo cual da lugar a un fenómeno determinante: la aparición de una memoria compartida, de una verdadera memoria social que sólo existe en la sociedad en su conjunto y que no es equivalente a la agregación de todos los conocimientos léxicos parciales de los miembros de la sociedad.⁸³

El léxico de una lengua, por lo tanto –enfatisa Luis Fernando Lara–, sólo se puede abarcar en términos sociales, pues el conocimiento y la memoria individuales son sólo manifestaciones fragmentarias del conocimiento social del vocabulario elaborado “intersubjetivamente”.

Y es sobre este último concepto, el de la intersubjetividad, en el que se pueden dimensionar los alcances sociales de los estudios del léxico, es decir que si este estudio busca establecer aplicaciones de las herramientas científicas de la lingüística a esferas sociales de trascendencia para la comunidad, me parece pertinente no dejar de lado el compromiso de analizar la trascendencia de tales fenómenos sociales.

⁸³ Luis Fernando Lara, *Teoría del diccionario monolingüe*, El Colegio de México, México, 1996, p. 93.

Pero el asunto aquí es que puede ser fructífero extender el radio epistemológico de la lingüística, y de la disponibilidad léxica en específico, integrando conceptos como los de “complejidad”⁸⁴ y “sistema” – así como los que de éstos derivan– de manera, más que multidisciplinaria, transdisciplinaria. Por qué en la lingüística no hemos de adoptar esa actitud de echar mano de los recursos de otras disciplinas, si en muchas de ellas es precisamente dicha transdisciplinarietàad la que ha posibilitado nuevos instrumentos de observación ante el reconocimiento de la enorme complejidad de la sociedad, de la vida, del mundo.

⁸⁴ Cuando hablamos –y la primera del plural obedece a los estudios iniciados por el doctor Juan López Chávez y seguidos por el Grupo Pinos '97– de complejidad, aludimos no sólo a lo que tiene que ver con lo opuesto a lo simple ni tampoco al sentido coloquial que se refiere a cosas complicadas. La teoría de la complejidad se refiere a las características inherentes de organismos, acontecimientos y procesos que hacen que no puedan ser analizados por la suma lineal y cuantitativa de las partes ni por los análisis parciales de todos sus componentes e interacciones como lo haría un modelo mecanicista y reduccionista, sino que se ocupa de los sistemas entendidos como una totalidad que no es resultado de la mera suma de sus elementos, sino la interacción de sus partes, un todo cuyos constituyentes no se relacionan de manera lineal ni causal, sino transversal y multivectorial, una maquinaria cuyo comportamiento se caracteriza por procesos de orden y caos, por aspectos previsibles e imprevisibles, engranajes complejos que son fuertemente adaptativos y que, por ello, poseen propiedades de autoorganización y factores determinantes múltiples.

El paradigma de la complejidad corresponde a la realización vital o sistémica en que todos los elementos están recursivamente interrelacionados. Esto se aplica igualmente a la complejidad de una teoría lingüística en la cual todos los elementos conceptuales están, repito, recursivamente interrelacionados.

Jakobson lo enuncia claramente:

Este fenómeno enigmático, al igual que el hecho sustancial de que el lenguaje es una propiedad universal y exclusivamente humana, exige taxativamente una atenta investigación de los prerequisites biológicos del lenguaje humano. La advertencia de Bloomfield [*Linguistic Aspects of Science*, Chicago, 1939, p. 55] de que, entre las parcelas especiales de la ciencia, la lingüística “se sitúa entre la biología, de un lado, y la etnología, sociología y psicología, de otro, es de lo más oportuna.

(...) Los espectaculares descubrimientos en la genética molecular de los últimos años son presentados por sus propios descubridores en términos tomados en préstamo de la lingüística y teoría de la comunicación. (Jakobson, 280-283)

1.3.2. Dimensión de los principios de semejanza y ordenamiento: léxico-mundo

En ese último sentido, podemos aunar a los principios de asociación (abordados en el punto 1.1.2.2. Principios de asociación...) el planteamiento de Michel Foucault respecto al reconocimiento de que las cosas⁸⁵ en su realidad –y no sólo en su observación– se acercan unas a otras, se unen, se tocan, mezclan sus fronteras, convergen en sus límites cuando la extremidad de una traza el principio de la otra. Esta

⁸⁵ Supongo que “cosas” puede parecer ambiguo, por eso aclaro que debemos entender a toda entidad tanto de existencia tangible ya sea vital o inerte, como también a las intangibles, ideales o conceptuales. Lo que aquí interesa es dirigir la atención hacia el léxico como conjunto de representaciones simbólicas o abstracciones.

disposición ha sido al menos en Occidente el modo de conocer, de saber, de acercarnos a las cosas, de poseerlas intelectualmente. En el terreno específico del léxico, muchos autores⁸⁶ han coincidido en la existencia, en la mente humana, de una estructura en la que residen nuestros conocimientos sobre el significado de las palabras, pero también muchos señalan que el conocimiento y la experiencia subjetiva abarcados por una palabra no existen en expedientes independientes dentro del archivo de la memoria, sino que existen y son activados como constituyentes de redes de vocablos y significados en que además intervienen factores de orden psicológico, contextual, cultural y social.

Así, de acuerdo con las aportaciones de Foucault, la asociación de unas cosas con otras, de unos conceptos con otros, de unos vocablos con otros, es resultado del principio de “contigüidad”, la cual no es una relación exterior de las cosas, sino la evidencia de un parentesco, es decir que, como otras realidades, también las palabras se asemejan unas a otras por su proximidad, porque el fin de una toca el principio de otra; “vecindad” le llama Foucault: “La semejanza impone vecindades que, a su vez, aseguran semejanzas”.⁸⁷

⁸⁶ “Léxico interno” o “diccionario mental”, le llama Emilio Sánchez: “El aprendizaje de la lectura y sus problemas”, en Álvaro Marchesi, César Coll y Jesús Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Alianza Editorial, Madrid, 1990, p. 121.

⁸⁷ Ciertamente es que Foucault no limita sus principios epistemológicos a la lengua o al léxico, no al menos en este momento de su argumentación, pues más adelante –y así lo señalo– sí aterriza en la importancia de la palabra en la concreción del conocimiento, pero hasta aquí él apunta a una visión más amplia y más

Por medio de la semejanza y la vecindad los hechos forman una cadena, “un enlace recíproco y continuo”; ello valida por extrapolación que por medio de la disponibilidad léxica nos acerquemos a unas realidades por medio de otras, ya sea de unos vocablos a otros o de éstos a la organización de la memoria.

Muy a propósito de los planteamientos centrales aquí expuestos sobre la inseparabilidad de un hecho lingüístico de su existencia dentro de un universo léxico, dentro de la mentalidad y la psicología del individuo que lo porta e incluso éste dentro de la sociedad en que se inscribe, Foucault argumenta su tesis sobre la episteme occidental desarrollada a partir del siglo XVI, en que para superar sus limitaciones deberá proceder por acumulación de relaciones de semejanzas, por la suma de éstas como forma de enlace entre los elementos, es decir que cada semejanza no vale sino por la acumulación de todas las demás; al respecto se ha señalado en varias

abarcadora de estos principios: “(...) ha sido necesario que el pecado hiciera del alma algo denso, pesado y terrestre para que Dios la pusiera en lo más hondo de la materia. Pero, por esta vecindad, el alma recibe los movimientos del cuerpo y se asimila a él, en tanto que ‘el cuerpo se altera y se corrompe por las pasiones del alma’. Dentro de la amplia sintaxis del mundo, los diferentes seres se ajustan unos a otros; la planta se comunica con la bestia, la tierra con el mar, el hombre con todo lo que lo rodea. La semejanza impone vecindades que, a su vez, aseguran semejanzas. El lugar y la similitud se enmarañan: se ve musgo sobre las conchas, plantas en la cornamenta de los ciervos, especie de hierba sobre el rostro de los hombres; y el extraño zoofito yuxtapone, mezclándolas, las propiedades que lo hacen semejante tanto a la planta como al animal”. Michael Foucault, *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México, 1984, p. 57.

partes de este trabajo que la parte no es cabalmente comprensible si no es relación con el todo.

De este modo, Foucault está añadiendo a los principios aristotélicos de asociación el valor de la comparación en un mundo cubierto de signos que revelan semejanzas y afinidades concatenadas, esto es que todo conocimiento se obtiene por la comparación de dos o más cosas entre ellas. Y entiende la operación de “comparar” como un ordenamiento, es decir que la comparación por orden, la comparación ordenada, es un acto que permite pasar de un término a otro y después a un tercero, etc., estableciendo series en las que un primer término puede aproximarse a cualquier otro por medio del ejercicio de descifrar los signos y las semejanzas y afinidades que revelan, esto es: pasando de la marca visible a lo que se dice a través de ella. Ése es el punto de interés: ¿qué se dice en ella en sentido amplio? En otro texto de Foucault, éste sugiere que las palabras son mucho más que representaciones que remiten a contenidos o realidades (a su vez irreductibles a la lengua), es decir que son dispositivos de la episteme, elementos del discurso multideterminado por las prácticas sociales, por todo lo que el individuo aprende.⁸⁸

Puedo reiterar ahora, en lo que a los resultados de los estudios de disponibilidad léxica toca, que es conveniente, en consecuencia con lo anterior, considerar que el análisis de las palabras no termina en ellas mismas, en su recuento y clasificación, sino que se debe ahondar en qué de una nos lleva a otra y a otra, pero no solamente

⁸⁸ Michael Foucault, *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México, 1984, pp. 78-81.

como un ejercicio algorítmico sin fin y sin finalidad, sino que el sentido de descifrar el eslabonamiento es la aplicación social del conocimiento y la investigación.

De ahí entonces que el léxico puede ser visto sí como un sistema de notas con que los individuos –“individualmente”– recuerdan, almacenan, representan y recrean las cosas representadas, y pueden ligarlas, asociarlas y disociarlas y trabajar con ellas, pero más allá de eso como un esquema multivectorial y, más que ramificado, “rizómico”, como una realidad virtual⁸⁹ que sólo se completa en la comunidad entera, no atomizada en los individuos. Y por supuesto que esto no es nuevo: la paradoja saussureana planteaba ya que “el aspecto social del lenguaje es estudiado observando a cada individuo, pero el aspecto individual sólo se capta observando el lenguaje en su contexto social”.⁹⁰

En consecuencia, la determinación del léxico en su realidad individual, sucesiva y lineal nos puede aproximar tanto a la estructura completa del discurso o de la memoria del individuo en torno a determinados temas y al pensamiento colectivo que se trasluce en ese

⁸⁹ Esa virtualidad que existe en la comunidad, en el sentido en que la definió Saussure a la lengua (como ya se refirió en la nota al pie 25) al apuntar que ésta: “tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una comunidad, un sistema gramatical que existe virtualmente en cada cerebro o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos; porque la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa”. (Saussure, 40-41).

⁹⁰William Labov, *Modelos sociolingüísticos*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1983, p. 238.

léxico, es decir que, de acuerdo con los principios de asociación y semejanza, el léxico individual puede acercarnos, como reflejo, al pensamiento social por medio de las leyes generales que permean a ambos.

Los principios de asociación y semejanza no sólo nos permiten argumentar la interconexión de la estructura del léxico en la memoria humana, sino que también, en otro nivel, nos ayudan a comprender la interrelación del léxico individual con el social y éste con la entidad de la sociedad misma en su complejidad. Es decir que debido a que no podemos conocer sólo por medio de la intuición o de un dato aislado una realidad superior, compleja, sí podemos –aristotélicamente– hacer escala de un concepto a otro, de un elemento a otro, recurriendo al arte de subir escalón por escalón en la comprensión de unas cosas por su relación con otras, como a través de una cadena, a la que no es preciso conocer en su totalidad, sino que podemos inferir –reitero– el todo por la parte, o podemos acercarnos a otro eslabón por el parentesco que poseen como unidades de un ente significativo mayor y resultante de reglas generales y comunes:

Las reglas son los eslabones entre la nueva biología y la nueva lingüística. Un modesto número de reglas aplicadas una y otra vez a una colección limitada de objetos conduce a la variedad, la novedad y la sorpresa. (...) Cada secuencia posee cierta estructura. No todas las letras aparecen en la secuencia con igual frecuencia. Más que ello, la probabilidad de que una letra o unas letras aparezcan en cierto lugar en la secuencia puede ser afectada por la letra o por las letras precedentes. En otras palabras, una letra no es, por fuerza, independiente de las anteriores en la cadena. Cual en el lenguaje ordinario, estas reglas de redundancia actúan como frenos, limitando

el número de modos en que la fuente del mensaje puede disponer los símbolos formando secuencias. Sin las reglas, cualquier secuencia de letras sería posible, y el lenguaje sería totalmente privado y arbitrario, libre de alinear letras al azar, haciéndolo, por lo tanto, incapaz de comunicar un significado. (Campbell, 1989, 158)

Ello quiere decir que la relación secuencial de una dimensión de realidades, en este caso el léxico, es comprensible –para Foucault– con base en principios o “similitudes” explicativas de otra realidad, el pensamiento.⁹¹ Dichos principios se aglutinan y consolidan –de acuerdo con Foucault– por medio de la “marca”, de la “signatura”: la palabra. La tesis de Foucault radica en que el léxico tiene con el mundo una relación de semejanza más que la de mera significación, esto es que las referencias léxicas de las cosas reproducen la arquitectura de las cosas mismas y su ordenamiento en otras esferas de realidad: las cosas y las palabras se entrelazan, en sus realidades también operan los principios de asociación, de modo que unas nos llevan a las otras “escalando” de una realidad a otra y encontrando la semejanza, el reflejo, la sustancia común que se pasea en sus fronteras; podemos conocer las cosas por medio sus denominaciones. Pero concretémonos aquí a la “existencia” de las cosas en la estructura mental, a la cual nos podemos aproximar por medio del léxico, que configura a aquella: el léxico mental.

La noción de significante y significado, añade Foucault, se pierde en el siglo XVII cuando se limita al lenguaje a un sistema binario de, precisamente, significante-significado, perdiendo la posibilidad de la

⁹¹ Cfr., Tesis de maestría: Ricardo Arriaga, *Aplicaciones paralingüísticas del índice de disponibilidad léxica*, México, UNAM, 2005.

compleja relación ternaria en que las cosas y sus nombres están relacionados por semejanza en una arquetípica figura de trilogía.

1.3.3. Dimensión de los principios de inclusión y de organización del pensamiento

Quiero incorporar ahora formalmente los principios de inclusión y complejidad, propuestos por Edgar Morin, fundamentalmente en *Introducción al pensamiento complejo*,⁹² a la red de conceptos que, como ya señalé, directa o indirectamente inciden y permean en los principios de asociación que devienen bases de la disponibilidad léxica y configuran la plataforma del pensamiento y de las rutas del conocimiento occidental.

Morin introduce tal principio de inclusión para nombrar la articulación de la parte con el todo, pero no como un vínculo simple, sino paradójico, es decir, en una relación dinámica y abierta, es decir en una relación de equilibrio o estabilidad basada en la movilidad, en la renovación constante. Dicha noción es compartida y entendida por Jeremy Campbell como un principio universal de control y mantenimiento que puede aplicarse a todo tipo de organización o sistema natural o artificial; la define como un juego de entropía y cibernética, es decir de una natural tendencia al desorden y paralelamente una orientación a la autorregulación que recupera el orden, el estado original:

Como todas las cosas del mundo manifiestan tendencia a la entropía, al desorden, las desviaciones fortuitas del orden deben ser continuamente corregidas. Esto se lleva a cabo utilizando la información sobre la conducta del sistema para producir un comportamiento diferente, más regular. Por este medio, el sistema se

⁹² Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 1995.

conserva en servicio. El término *cibernética* proviene de una palabra griega que significa *timonel* y tiene el sentido de estabilidad, de funcionamiento constante y correcto. La enfermedad es entrópica, irregular, un error del sistema viviente; la curación es cibernética, restituye el cuerpo a su estado original, corrige el error. La selección natural también es cibernética, impide las mutaciones genéticas que se desvían de la norma de manera indeseable. (...) La cibernética refuerza la consistencia. Permite el cambio, por éste debe ser ordenado y regido por las reglas. (Campbell, 1989, 24)

En torno a los procesos intelectuales, Campbell plantea también acorde a las nociones de entropía y cibernética, que todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son comandadas por principios de organización del pensamiento o paradigmas, principios “supralógicos” u ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello. (Campbell, 1997, 28)

En materia de organización mental del léxico podemos extrapolar y aplicar dichas operaciones a los procesos cognitivos que intervienen en la formación de redes de asociaciones léxicas y conceptuales, aunque haciendo algunas especificaciones: tales redes asociativas son esquemas flexibles, es decir que los elementos pueden diversificar su función de modo que en un contexto una palabra puede servir de entrada a la trama léxica y de significados, pero en otra circunstancia

la misma puede ser resultado del efecto detonador de otra o un elemento más en la escala de asociaciones.

Por otro lado, la memoria léxica se organiza igualmente mediante la clasificación, asociación y estructuración de las palabras dentro de redes que algunos autores conciben como “ramificaciones” centralizadas por medio de modelos de codificación asociativa (Cofer, 49); sin embargo, el proceso de jerarquización planteado por Campbell y otros puede equivaler al de la discriminación y selección conveniente en el contexto discursivo. Asimismo, en congruencia con los principios de complejidad (Morin) y semejanza (Foucault), yo preferiría intercambiar también el concepto de ramificación por el de espiral: la comparación del conocimiento con la estructura del “árbol” implica que existe un tronco principal y ramas que dependen de él y crecen separadas y en una sola dirección cada una, mientras que el de espiral puede ser más adecuado para representar el esquema multivectorial, de multirreferencialidades, de articulaciones continuas que entrelazan un punto con cualquier otro, en direcciones cambiantes sin comienzo ni final.⁹³

⁹³ Desde la perspectiva de la complejidad de Hugo Assmann (de quien tomo una visión de los conceptos sobre complejidad, transdisciplinariedad, autoorganización, ecología cognitiva, etc., *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*, Narcea, Madrid, 2002), la visión de la totalidad no puede limitarse ni a la suma lineal de los constituyentes ni a la estructura ramificada de éstos, sino que debe concebir su interacción “ajerárquica”, es decir espiral. Nuestro imaginario epistemológico de analizar separando y aislando para mejor observar y luego reunir rectilíneamente los elementos en su suma, puede ser rebasado por esa otra visión que no depende de centros fijos, de bases

Nos enfrentamos, de acuerdo con Assman, con que no se sabe con exactitud lo que ocurre en un sistema complejo como el cerebro cuando se adquiere un saber, y esto abarca la incorporación de un vocablo en el sistema lexicomental, así como su tejido dentro del mismo, pero partiendo precisamente del principio de complejidad habrá que tomar en cuenta que cuando un elemento nuevo – conceptual o lingüístico– ingresa al sistema en cuestión, éste no sólo se incrementa, sino que en mayor o menor medida ocasiona la reconfiguración de todo el sistema.

Es conveniente tomar en cuenta que a partir del siglo XIX, con la renuncia a la especulación como modo de resolver los problemas de la ciencia –es decir cuando los métodos científico-naturales dejaron atrás la formulación especulativa de las hipótesis– arribó la conclusión de que los procesos psíquicos no eran facultades relativamente simples que se producían en zonas delimitadas y limitadas del cerebro como suponía la “mitología cerebral”;⁹⁴ las actividades psíquicas dejaron de interpretarse como facultades obtenidas de la naturaleza y se concibieron como sistemas funcionales complejos, muchos de los cuales son sociales por su desarrollo y autorregulables por sus particularidades funcionales.

Aún más, a partir de la conceptualización de la inteligencia artificial, que revive el viejo intento de construir máquinas “inteligentes”

dominantes y ramificaciones delimitadas del saber constituido en disciplinas autosuficientes, en significados cerrados y certezas concluyentes.

⁹⁴ Alexandr Luria Romanovich, *El cerebro humano y los procesos psíquicos. Análisis neuro-psicológico de la actividad consciente*, Editorial Fontanella (col. Conducta Humana, núm. 38), Barcelona, 1979, p. 17.

–movimiento conocido como nuevo “conexionismo”– se concibe al cerebro humano como un mecanismo paralelo de la mente, que carece de programas y que en sus procesos convoca a una vasta masa de conocimientos implícitos en las conexiones que conforman el grueso volumen cerebral, es decir que nuestro razonamiento cotidiano no se halla gobernado principalmente por las reglas de la lógica o el cálculo de probabilidades, sino que depende en gran medida de lo que sabemos, de la manera en que la memoria organiza el conocimiento, de cómo se evoca tal conocimiento y de cómo el sentido común pone en operación ese conocimiento sobre el mundo; esto debe considerarse en las ideas que tenemos acerca de la totalidad de la vida mental, incluidas las actividades como el pensar y razonar, elegir, discriminar, optar.

Si se ve al cerebro como una inescrutable caja negra o como un dispositivo tan poderoso que es capaz de realizar cualquier clase de pensamientos, entonces estamos en libertad de plantear en teoría (incorrectamente) que alguien que decide, por ejemplo, no viajar en el metro de Nueva York a las tres de la mañana lo hace luego de ensayar en silencio la siguiente inferencia: 1) Todos los trenes son peligrosos de noche. 2) Afuera está oscuro. 3) Luego, es mejor tomar un taxi. En este nivel de descripción, que es indiferente al cerebro, resulta fácil caer en la trampa de creer que el pensamiento de sentido común es inherentemente lógico.⁹⁵

⁹⁵ Jeremy Campbell, *La máquina increíble. Lo que revelan los nuevos descubrimientos de la inteligencia artificial sobre el verdadero funcionamiento de la mente*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 1997, p. 16.

En ese sentido, una entrada léxica en el sistema lingüístico del individuo debe ser considerada en función de su existencia dentro del sistema global de su competencia comunicativa y específicamente lingüística⁹⁶ y dentro de su estructura intelectual y afectiva (léase solidaria, intersubjetiva, capaz de horizontalidad): el cerebro, como la inteligencia, precisan del afecto para desarrollarse plenamente en tanto que las palabras no responden solamente a una función, a una utilidad, sino que también constituyen recipientes afectivos.⁹⁷

⁹⁶ Me refiero al conjunto de precondiciones, conocimiento y reglas que hacen posible y actuable para todo individuo el significar y el comunicar. Esto es que un individuo pertenece plenamente a una comunidad lingüística y social gracias a varios factores como el territorio, las creencias comunes, el patrimonio cultural, el conocimiento y manejo de las reglas sociales establecidas implícitas y explícitas y por el hecho de poseer tanto un código común como la capacidad de emitir y captar eficazmente mensajes que lo colocan en trato comunicativo con otros interlocutores. Tal capacidad corresponde no sólo a las habilidades lingüísticas y gramaticales (de elaborar e interpretar adecuadamente sintagmas –frases y oraciones–), sino también habilidades extralingüísticas sociales (en cuanto adecuar el mensaje a la situación contextual en el momento de la interlocución), semióticas (en cuanto utilizar paralela y complementariamente otros códigos, además del lingüístico, como por ejemplo el kinésico, relativo a los movimientos y expresiones corporales de rostro, extremidades, etcétera). A esto hay que sumar que una persona puede poseer habilidades comunicativas que le permitan utilizar variantes lingüísticas o códigos y registros diversos, para pasar de uno a otro en la búsqueda de una comunicación eficaz en cada ámbito.

⁹⁷ Más adelante me ocupo con detalle de este asunto central de mi visión del fin último del conocimiento, de la investigación, de la comunicación, de la socialización intersubjetiva, de aquel ya citado principio universal de cooperación, pero aquí basta considerar que el cerebro humano no es un sistema operativo,

una máquina cuya perfección mecánica es fuente de inspiración de procesadores de información, no es tampoco una entidad aislada o aislable de su portador, sino que es un sistema que está en interacción con otros sistemas como el medio social, sensorial y afectivo, es decir que depende también del elemento social, intersubjetivo y, aún más, intersubjetivamente afectivo, para alcanzar un nivel adecuado de competencia.

Retomando también en este asunto a Morin (*Amor, poesía, sabiduría*, Magisterio, col. Mesa Redonda, núm. 71, Colombia, 1998, pp. 58-59), él argumenta que:

(...) si se define homo únicamente como sapiens, se oculta la afectividad, y se la separa de la razón inteligente. Ahora, cuando remontamos en el más acá de la humanidad, quedamos golpeados por el hecho de que el desarrollo de la inteligencia en los mamíferos (capacidad estratégica de conocimiento y de acción) está estrechamente relacionada con el desarrollo de la afectividad. La enorme afectividad de los mamíferos comienza de la manera más dulce, la más adorable, comienza con el hecho de que los hijos, que salen inmaduros del vientre de su madre, necesitan de protección, del calor que emana de esas madres peludas con senos múltiples y en los cuales acechan. Es, entonces, en el calor de la camada apelotonada bajo la madre que se crea la relación afectiva, que se establece el lazo que va a continuar más allá de la infancia, y en los humanos, hasta la edad adulta e incluso senil.

Existe entonces esta relación afectiva, y sobre todo las intercomunicaciones que se desarrollan continuamente, como lo muestran, por ejemplo las observaciones en los chimpancés, quienes mantienen relaciones afectivas entre madre e hijo, y sin que ellas devengan incestuosas. En ellos, las relaciones de amistad son múltiples: hay “tíos” y “tías” que se ocupan de los hijos de los otros. En suma, la multiplicidad de la afectividad contribuye al desarrollo de la inteligencia. Diría, además, que el lenguaje humano no responde solamente a necesidades prácticas y utilitarias, responde también a las necesidades de comunicación afectiva. El lenguaje humano permite decir palabras amables,

La palabra, así, no sólo es una herramienta de la memoria y de la comunicación, sino que permite, intelectualmente, reflexionar metalingüísticamente sobre lo pensado y lo dicho, así como, procesar asuntos emocionales. Vivimos en un mundo discursivo, predominante y lingüísticamente discursivo, en un “mundo de papel”, como lo llama David Olson.⁹⁸

El caso es que el sistema lexicomental, como todo sistema complejo, implica una plasticidad y flexibilidad internas, relaciones dinámicas y mutantes –y no rígidas estructuras mecánicas que puedan interpretarse igualmente por inventarios de entradas y significados tipo diccionario–. Pero más aún: un léxico y unos sujetos “pensantes”, usuarios, de tal léxico, forman parte de la realidad compleja que piensan y que es pensada. Bajo el principio de complejidad, la realidad interactúa con su “conceptuador”. En suma, para el término “complejidad” debe ser tomado en su sentido literal: *complexus*, lo que está tejido en conjunto. Refiriéndose al amor, (Morin, 1998, 22) Morin precisa que complejidad es algo así como un tapiz tejido de hilos extremadamente diversos provenientes de orígenes diferentes.

El principio de complejidad propone, como un “punto de vista”, pensar la experiencia humana,⁹⁹ como una realidad que no puede

permite igualmente hablar por hablar, decir cualquier cosa por el solo placer de comunicarse con otro.

⁹⁸ David R. Olson, *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Gedisa, Barcelona, 1994, p. 16.

⁹⁹ Complejo no significa complicado, sino elaborado. El pensamiento complejo se caracteriza por la capacidad de jerarquizar los niveles de realidad y de información. Igualmente, el discurso maduro, elaborado, complejo, se vale de la

resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple, como un fenómeno de gran cantidad de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades y que comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios, una cierta mezcla de orden y desorden que recupera tanto lo lógico, como lo empírico y la incertidumbre.

Desde ese punto de vista hay que añadir que el sistema léxico en la mentalidad individual y social está igualmente marcado por factores aleatorios, caóticos, inciertos, mutantes, no sólo por variables de orden lógico y totalmente descifrable. Pensarlo así ayudará a evitar juicios radicales, deterministas y totalizantes de los resultados obtenidos en los estudios del léxico de una comunidad, pero así mismo dará argumentos para tomar en cuenta en ese acercamiento a la memoria y a la estructura del vocabulario en el pensamiento a otros factores psicológicos y sociales “codeterminantes” insoslayables.

Se puede concluir que entidades tales como el pensamiento y el léxico individual y comunitario, no son realidades aisladas, independientes desvinculadas. Una nos puede llevar a la otra, y ello es algo que facilita los estudios de disponibilidad léxica y de conglomerados lexicosemánticos como el presente.

Pensadores como Gregory Bateson y Paul Watzlawick han reconocido y llamado la atención sobre los grandes errores de los modelos deterministas y, en sintonía con la teoría de la complejidad,

jerarquización de las palabras y los sintagmas para dar cuenta con riqueza expresiva de realidades “ricas” y elaboradas.

desarrollaron nuevos modelos basados en que la totalidad puede ser cuantitativa y cualitativamente diferente a la simple suma de sus partes. Concretamente, Bateson se pronunció en contra de una ciencia impersonal y a favor de un ideal holístico, cercano en sus conceptos aglutinantes a las tesis ya señaladas de semejanza de las partes e integración de éstas en un sistema:

(...) debemos buscar el mismo tipo de procesos en todos los campos de la naturaleza, debemos suponer que la misma clase de leyes está a la obra en la estructura del cristal y en la estructura de la sociedad, la segmentación de un gusano terrestre debe ser realmente comparable al proceso por medio del cual se forman los pilares basales.¹⁰⁰

En ese sentido, Morin propone un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, identificar y asociar sin reducir, en contraposición al imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción en el que vivimos desde el siglo XVII y que llama el 'paradigma de simplificación', que ciertamente ha permitido los progresos del conocimiento científico que ostentó el siglo XX, pero que reduce lo complejo a lo simple (lo biológico a lo físico, lo humano a lo biológico), que por medio de la hiperespecialización desgarrar y fragmenta el tejido complejo de las realidades, para hacer creer que el corte arbitrario operado sobre lo real era lo real mismo, que con base en un pensamiento simplificante no puede concebir la conjunción de lo

¹⁰⁰ Gregory Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente*, Lohlé-Lumen, Buenos Aires, 1998, p. 47.

uno y lo múltiple, pues o unifica abstractamente anulando la diversidad o yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad. (Morin, 1995, 30)

Morin invita a tomar conciencia de la patología contemporánea del pensamiento reduccionista, parcializante y homogeneizador:

La antigua patología del pensamiento daba una vida independiente a los mitos y a los dioses que creaba. La patología moderna del espíritu está en la hipersimplificación que ciega a la complejidad de lo real (...) La patología de la razón es la racionalización, que encierra a lo real en un sistema de ideas coherente, pero parcial y unilateral, y que no sabe que una parte de lo real es irracionalizable, ni que la racionalidad tiene por misión dialogar con lo irracionalizable. (Morin, 1995, 34)

Considero que deben importar mucho los conceptos de complejidad y sistema asociados al léxico y a la memoria individual y social, en el sentido en que Morin apunta cómo el “sistemismo” y la teoría de sistemas aportaron la conceptualización de sistema como una unidad compleja –es decir, no elemental– en que el todo no se reduce a la suma de sus partes constitutivas; aquí se ha planteado ya en varias ocasiones que no es rentable, en términos de frutos de la investigación, conceptualizar al léxico como una cifra resultante de la suma de un determinado número de entradas.

Un sistema, siguiendo con Morin, es una realidad paradójica abierta –no cerrada; aunque la antonimia podría ser obvia, creo que precisa el énfasis– en el sentido de que su condición de estabilidad y la continuidad, a la que nos acercamos en la investigación, es posible por el dinamismo de sus estructuras. Morin refiere este concepto aplicado a las entidades vivientes, definidas como “sistemas

organizando su clausura por medio de su apertura”; por ello sostiene que las leyes de organización de lo viviente no son de equilibrio, sino de desequilibrio, de dinamismo. Si extrapolamos estas consideraciones a la conceptualización del léxico, lo entenderemos como un sistema que no está definido y cerrado en el individuo y la comunidad, sino que debe su existencia y funcionalidad representativa semántica y comunicativa, a su constante, dinámica, adaptación en relación con las necesidades de los usuarios:

La razón de esto es que (...) los organismos vivos deben funcionar en forma segura, en general, aunque no pueda esperarse siquiera que sus partes componentes se desempeñen a la perfección todo el tiempo. Las partes funcionan correctamente sólo con cierta probabilidad, y esta probabilidad debe estar integrada a la lógica del sistema. El objetivo es asegurar que aun si las partes, por separado, con toda probabilidad funcionaran mal, sea razonablemente pequeña la posibilidad de que todo el sistema se descomponga. Conforme se hacen más complejos los sistemas, esta propiedad estadística de confiabilidad general, en oposición a la confiabilidad de las partes por separado, se vuelve cada vez más importante. (Campbell, 1997, 242)

Por otro lado, tal apertura del sistema consiste también en que éste “no puede ser comprendido más que incluyendo en sí al ambiente, que le es a la vez íntimo y extraño, y es parte de sí mismo siendo, al mismo tiempo, exterior.”(Morin, 1995, 45) Esta visión, en el análisis del léxico de una comunidad, nos lleva a considerar insoslayablemente el contexto en que esos dos componentes del sistema también complejo –léxico y comunidad– que los abarca coexisten y se determinan mutuamente.

Considero, por tanto, preciso acercarnos a los hechos de la lengua como el léxico, tomando en cuenta:

1) Que son instrumentos del pensamiento, que expresan conceptos e ideas y por lo tanto hay también que analizarlos en conjunto con las es-estructuras del pensamiento y con tales conceptos e ideas como un todo.

2) Que dicho todo o unidad compleja que conforman existen sólo por su carácter social, por el consenso colectivo ejercido en la comunicación, nunca como signos aislados, sino posibles sólo “en el seno de la vida social”.

3) Que tales signos no sólo no existen aislados de su referente psíquico y conceptual, sino tampoco aislados en el sentido de compartimientos separados en la estructura del pensamiento, sino urdidos en conglome-rados lexicosemánticos, determinados éstos por factores psicológicos (no sólo los intelectuales sino también los emocionales y afectivos), neurológicos, sociales, culturales.¹⁰¹

¹⁰¹ Creo que se puede pensar en darle una perspectiva de amplios horizontes al planteamiento de Saussure respecto a que el lenguaje “tiene un lado individual y un lado social, y no se puede concebir el uno sin el otro”, esto es que retomando sus propios razonamientos básicos, pero llevándolos más allá a este futuro de la lingüística que él vislumbró, la forma material, tangible, de la lengua “no es más que un instrumento del pensamiento”, de modo que la lengua, como “sistema de signos que expresan ideas” está obligadamente ligada a conceptos y asociaciones psíquicas y conceptuales “ratificadas por el consenso colectivo”, pues no tendrían sentido los signos aislados, por tanto los hechos –tangibles– de la lengua se pueden ubicar, separar y estudiar como hechos del circuito de la

De ahí que en este trabajo incluyo un breve apartado sobre el contexto que caracteriza en lo fundamental a la sociedad en que vivimos; quiero decir en que viven, aprenden, crecen, maduran, conocen el mundo y se insertan en él y lo construyen también; no tomarlo en cuenta sería –creo yo– inconsecuente con las mismas tesis que aquí se manejan.

1.3.4. Conclusión

En suma, las conceptualizaciones sobre la competencia léxica con todo y sus diferencias convergen en que en ella se conjugan conocimientos lingüísticos, conocimientos y experiencia del mundo –y su incorporación en una visión que busca integrarlas todas, o al menos, sus particulares aportaciones pertinentes– en abona a la evaluación cuantitativa y cualitativa del léxico de grupos sociales. En este caso parece suficientemente demostrado que conocer la competencia lingüística de nuestros estudiantes es fundamental para pensar en el aprendizaje escolar en general.

comunicación siempre asociados a conceptos, a esa “especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad”. Y así concluye el último apartado (“Lugar de la lengua en los hechos humanos. La semiología”) del capítulo tres (“Objeto de la lingüística”) definiendo: uno, que la lengua, producto social de la facultad de lenguaje y conjunto de convenciones adoptadas por el cuerpo social, “es un sistema [el más importante] de signos que expresan ideas”; dos, que la lingüística es una parte de la ciencia general de la semiología, que estudia “la vida de los signos en el seno de la vida social”, y tres, que “la tarea del lingüista es definir lo que hace de la lengua un sistema especial en el conjunto de los hechos semiológicos”. (Saussure, 33-44).

Puede ser más abarcadora una definición que se elabore desde una perspectiva que tome en cuenta la relación dialéctica entre el conocimiento del mundo (y la red de significados que lo refieren) y la configuración de los recursos léxicos en un contexto determinado y de acuerdo con propósitos comunicativos específicos,¹⁰² considerando tanto la internalización y la constante reorganización del léxico en las circunstancias socioculturales. Esto es que la competencia léxica se constituye por situaciones e intenciones comunicativas específicas en las que intervienen el conocimiento del mundo y las relaciones socioculturales. Pero interesa aquí destacar la coincidencia en cuanto que esa competencia léxica puede manifestar déficit o riqueza léxicos.

Así, es evidente –me parece– la distancia que aquí se toma respecto de la insistencia disciplinaria de la lingüística tradicional de considerar a los campos léxicos como conjuntos de datos o agrupaciones de palabras ajenas a aspectos referenciales o denotativos. Ello significa que no se comparte la postura de separar teóricamente a los campos léxicos como estrictamente lingüísticos, de los campos léxicos referenciales, entendiendo a los primeros como hechos estructurales del sistema de la lengua y a los segundos como hechos culturales; me parece que se deben entender como dos caras de una sola realidad; en términos de la teoría de la complejidad –así como de los principios asociacionistas, conexionistas y de la gestalt– la realidad, el observador de la realidad, la experiencia de la realidad, la denominación lingüística y, en su caso, la comunicación de

¹⁰² Así la competencia léxica puede entenderse como el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema léxico de la lengua, en función de lo cual las palabras pueden ser eficazmente usadas por los hablantes.

la realidad y de la experiencia son un esquema, una estructura un todo indisoluble. Sólo así –estoy convencido– podemos acercarnos con responsabilidad social y pedagógica al léxico de los estudiantes mexicanos para incrementarlo en la proporción que deseemos ampliar su visión del mundo, su inserción en el tejido social, su crecimiento como individuos y como ciudadanos, en el entendido de que aumentar sus registros y sus redes léxicas no es un asunto de cantidad de vocablos y palabras, sino de estructuras de pensamiento, de conciencia y de acción.

En ello radica que el interés y los estudios llámense holísticos, integrales o transdisciplinarios –antecedentes anónimos de una teoría de la complejidad– hayan aumentado significativamente hasta incorporarse más estructuralmente a los estudios lingüísticos y psicológicos detonados por las teorías de Skinner, Vigotsky, Bandura, Piaget, Ausubel, Chomsky, Lakoff y Johnson, llegando inclusive a hablar de una revolución pragmática por la importancia del contexto, de la “situación de comunicación”, aunque aún con énfasis en la aplicación de terapias de lenguaje o del diagnóstico de problemas de lenguaje. Aun desde la ya superada polémica chomskyana de la capacidad genética incorporada e independiente de los recursos y las habilidades lingüísticas que se desarrollan socioculturalmente en la interacción con la comunidad, se ha aceptado que tales posiciones no son excluyentes, sino que esa cartografía genética encargada de desarrollar el potencial comunicativo del lenguaje verbal y los demás lenguajes se conjuga con la inmersión del individuo en un entorno sociocultural comunicativo; Ignacio de Bosque ya lo explicita con claridad al definir a la competencia gramatical como el conocimiento

interiorizado y las habilidades propias del uso que se desarrollan con la práctica y la constancia, y que posiblemente respondan a predisposiciones congénitas a desarrollar ciertas capacidades físicas anatómicas o mentales.¹⁰³

Con base en lo anterior se puede concluir que la competencia lexicosemántica es un sistema de estrategias tanto incorporadas como adquiridas que gracias al uso y a la interacción de procesos cognoscitivos individuales y comunicativos culturales, posibilita la eficacia comunicativa intersubjetiva. De este modo, la competencia lexicosemántica se puede entender también como el dominio de los recursos estratégicos comunicativos que comprende un engrane de capacidades innatas y un conjunto de habilidades y conocimientos adquiridos culturalmente, por lo que para hablar exhaustivamente de la competencia lingüística hay que considerar sus aspectos sociolingüísticos, psico-lingüísticos, pragmáticos, discursivos, y culturales y hasta retóricos.

De acuerdo con Morin y un reivindicación de los principios aristotélicos de semejanza y de contigüidad significativa, el mundo exterior no sólo está reflejado, relacionado con el interior, sino que está en el interior del cerebro/mente y –en sus términos– del espíritu, los cuales están, finalmente, en el interior del mundo, entendido como un todo: sujeto y objeto son constitutivos uno del otro; lo uno –insisto– nos lleva a lo otro. En nuestros términos, pensamiento, léxico, individuo y comunidad son así mismo constitutivos uno del otro,

¹⁰³ Ignacio Bosque, “La competencia gramatical”, en Acero, J. J. (ed.) *Filosofía del lenguaje I. Semántica*, Madrid, Ed. Trotta, 1998, p. 31.

entidades asocia-das, contiguas, interdependientes y transdireccionales.

Partiendo de la importancia de la lengua como organizador y como concreción de la experiencia, la visión del mundo del individuo puede decodificarse al menos parcialmente reproduciendo la estructura del léxico mental, detectando las asociaciones conceptuales tejidas en la complejidad de las ideas estructuradas en el discurso:

Entonces, ¿de dónde vienen las ideas complejas, que no son directamente sentidas? La respuesta a esta segunda pregunta nos proporciona el principio de la asociación: “Las ideas complejas provienen de la asociación de otras más simples.”¹⁰⁴

Juan López Chávez sentó las bases para hacer más indagaciones en torno a la estructura del léxico mental y de la lengua, más allá de la simple descripción del léxico de una lengua. En esa dirección, y para los fines de este trabajo, apunto la atención hacia la palabra y el vocablo como hechos en que convergen la historia, la cultura, el pensamiento social y el individual, como espejos de la visión del mundo, como “tecnología” con la que se adquieren, construyen, organizan, plasman y reproducen las ideas, con la que se concreta, se transmite y se comparte el pensamiento.

¹⁰⁴ Melvin Marx y William Hillis, *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*, p.125, en López Chávez, 21.

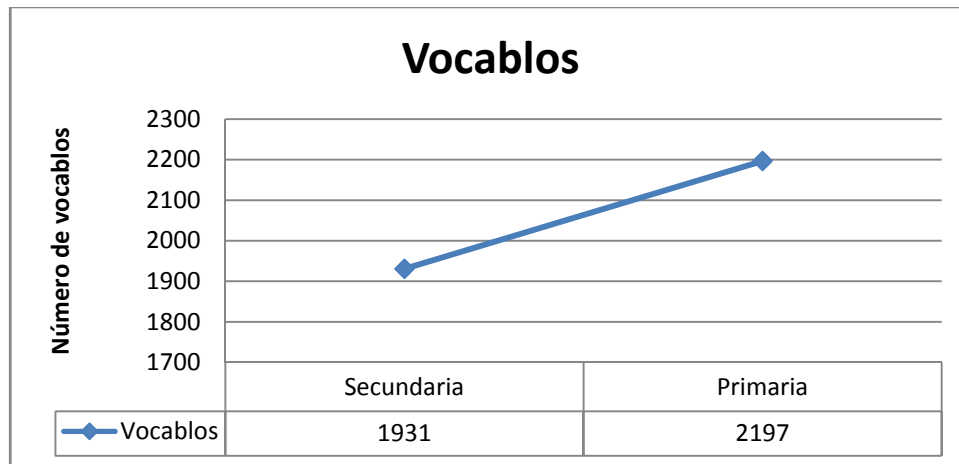
Capítulo 2

Análisis cuantitativo del léxico

2.1. Caudal léxico general de estudiantes de primaria y de secundaria

De entrada, ya con los primeros datos generales que se presentan en seguida se pueden documentar los bajos índices de riqueza léxica de los escolares que terminan la primaria y la secundaria, pero especialmente el decremento cuantitativo en la producción total de vocablos en el segundo nivel:

Número de vocablos por nivel

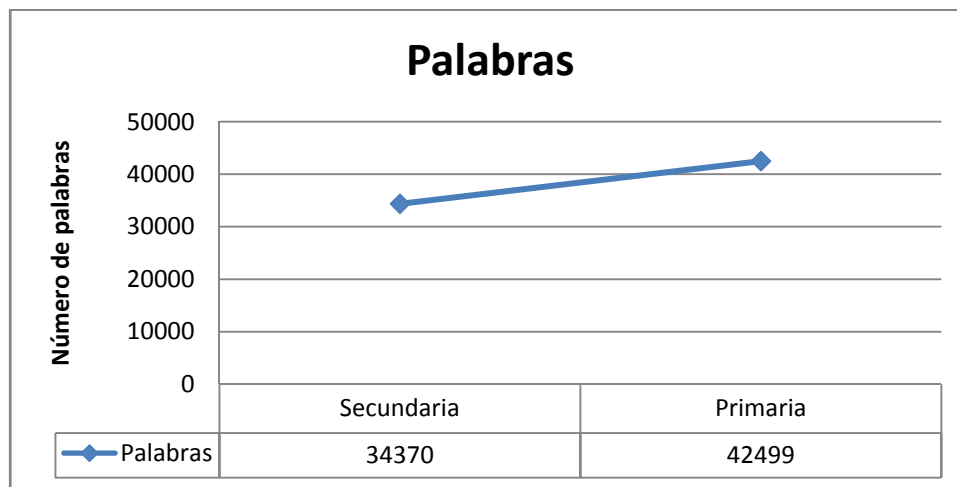


Esto es serio, de por sí, como lo es también, aunque no sea objeto de esta investigación, el bajo dominio de la ortografía, la puntuación, las habilidades discursivas y hasta, como señala Juan López Chávez en la obra referida, “el temor y la falta de disposición hacia la redacción”, lo cual se refleja, aunque no solamente en ello, en que en 50 minutos muchos alumnos no produjeron ningún texto, y otros sólo un escrito breve y escueto; algunos sólo plasmaron su negativa a hacerlo argumentando que no tenían nada de qué escribir, ninguna experiencia

o ninguna cosa importante que referir, cuando sabemos que detrás de esa negativa hay un rechazo que psicológicamente puede significar muchas cosas, como comentaré en el capítulo tres.

En la revisión de esta producción léxica desde la categoría de las manifestaciones de dichos vocablos, se puede decir llanamente que los estudiantes de secundaria producen menos palabras que los de primaria:

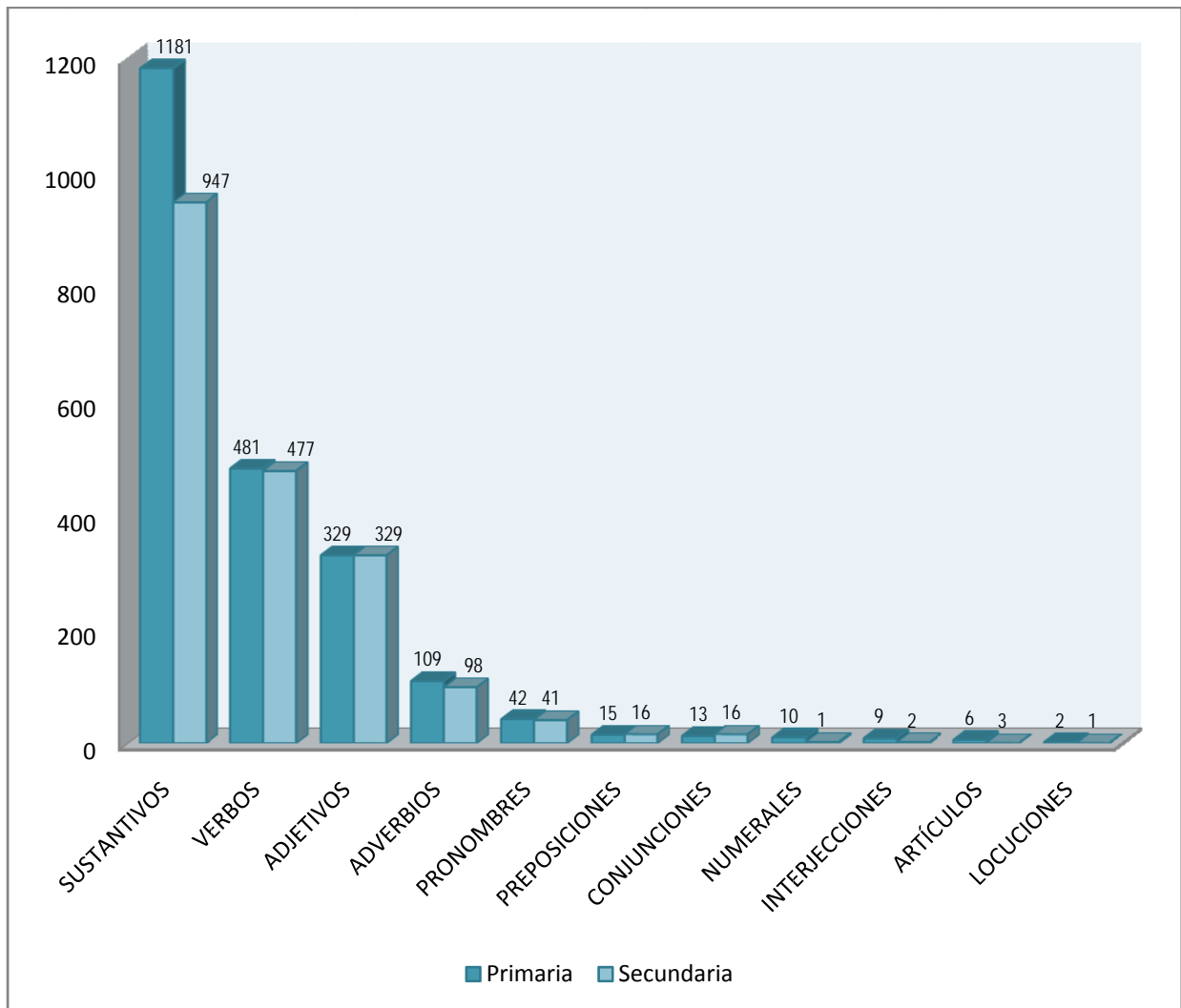
Número de palabras por nivel



Y como es entonces de esperarse esto es así también casi en cada categoría gramatical, salvo en el caso de adjetivos, que la producción es semejante, 329 –aunque que se esperaría que fuera mayor en secundaria, sobre todo con esta categoría que después de los verbos y los sustantivos es la más cargada de significado y susceptible de usos sintáctica y discursivamente más elaborados–, y las preposiciones y conjunciones, que son mínimamente superiores en secundaria (15 y 13 contra 16 y 16 respectivamente). Gráficamente se visualiza con nitidez dicho decremento cuantitativo en la producción total de vocablos,

cuantificando los tipos de cada una: en primaria se producen 1181 tipos de sustantivos, contra 947 de primaria; 481 contra 477 verbos, 109 contra 98 adverbios, 42 contra 41 pronombres, 10 contra 1 numerales, 9 contra 2 interjecciones, 6 contra 3 artículos, 2 contra 1 locuciones. Los siguientes cuadros y gráficas despliegan estos datos:

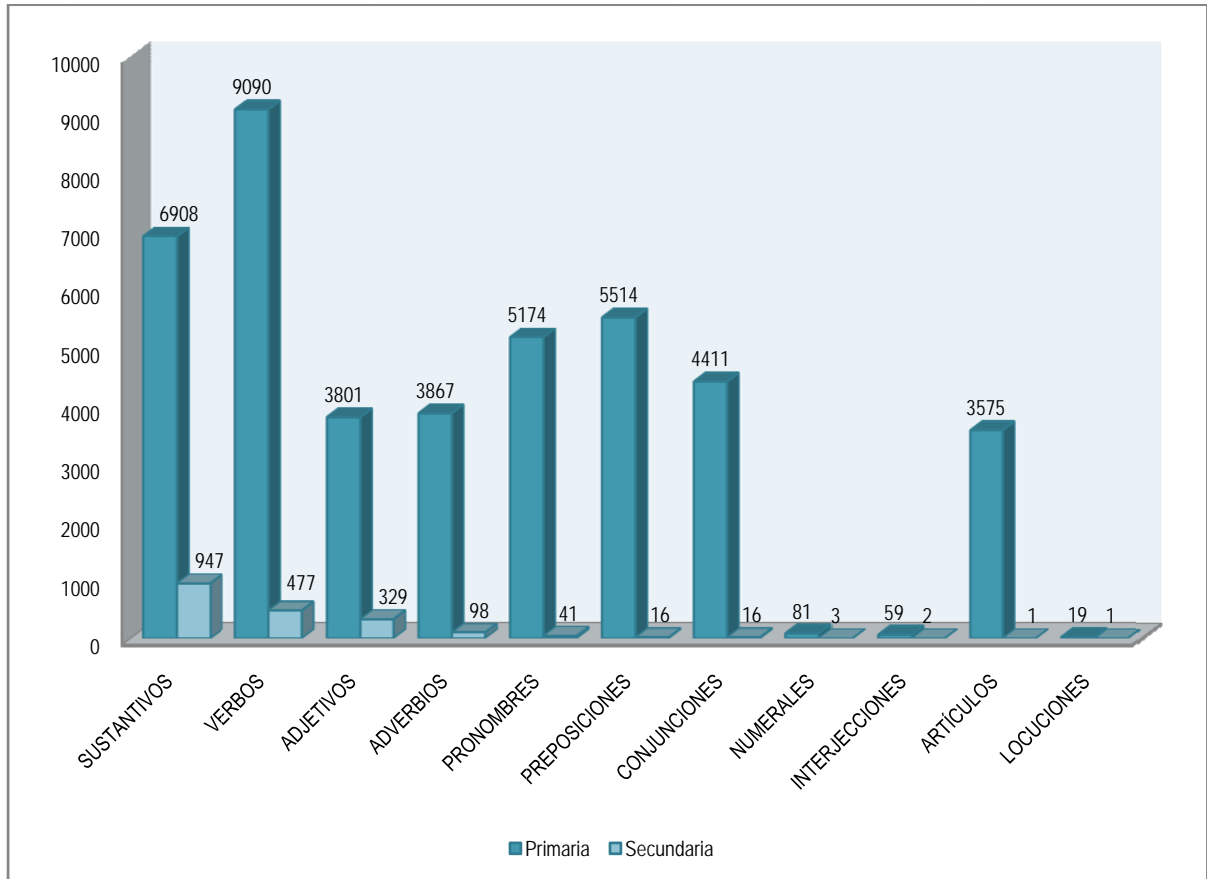
Frecuencia por vocablo



Ya la diferencia es importante sobre todo en las primeras categorías, las más significativas para el discurso, como se ha dicho, pero se

manifiesta todavía más polarizada cuando observamos la frecuencia de las formas léxicas de dichos vocablos en palabras:

Frecuencia por palabra



Estas gráficas anteriores proceden de estos datos desglosados:

Primaria

CATEGORÍA	FV	FP
<i>SUSTANTIVOS</i>	<i>1181</i>	<i>6908</i>
<i>VERBOS</i>	<i>481</i>	<i>9090</i>
ADJETIVOS	329	3801
ADVERBIOS	109	3867
PRONOMBRES	42	5174
PREPOSICIONES	15	5514
CONJUNCIONES	13	4411
NUMERALES	10	81
INTERJECCIONES	9	59
ARTÍCULOS	6	3575
LOCUCIONES	2	19
	2197	42499

Secundaria

CATEGORÍA	FV	FP
<i>SUSTANTIVOS</i>	<i>947</i>	<i>5547</i>
<i>VERBOS</i>	<i>477</i>	<i>7396</i>
ADJETIVOS	329	4061
ADVERBIOS	98	2594
PRONOMBRES	41	4222
CONJUNCIONES	16	4036
PREPOSICIONES	16	4520
ARTÍCULOS	3	1986
INTERJECCIONES	2	4
LOCUCIONES	1	3
NUMERALES	1	1
TOTALES	1931	34370

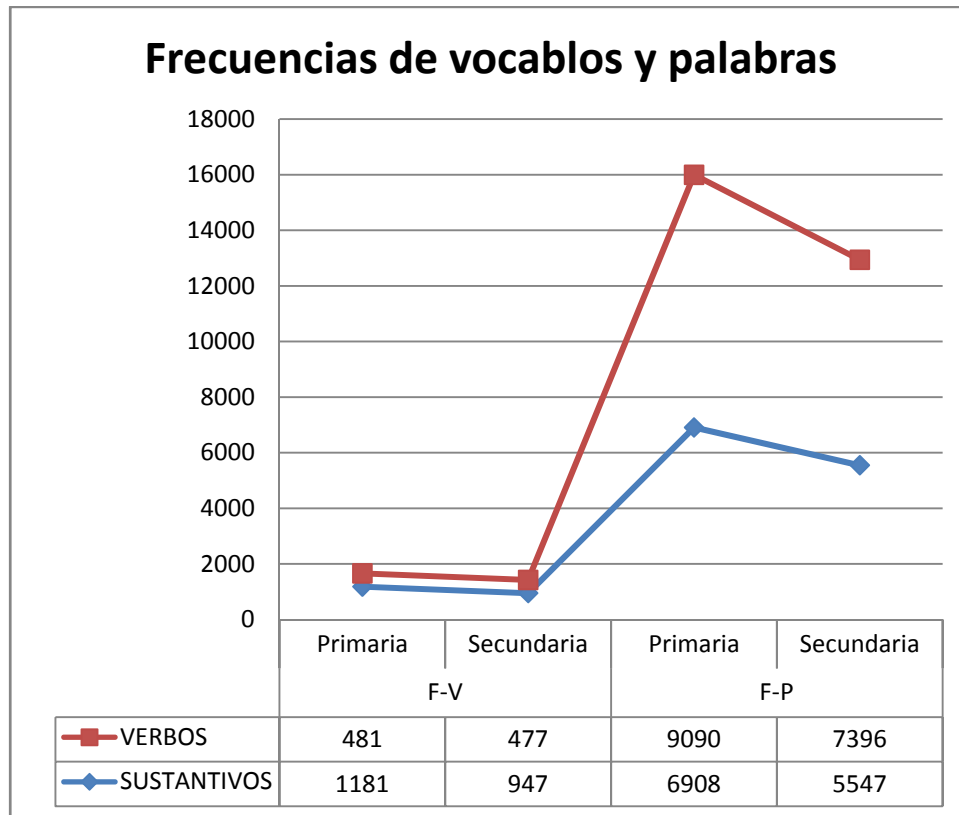
Se destacan gráficamente los verbos y los sustantivos, que como vocablos representan casi el 75 por ciento de la producción total (ver 2.5. Importancia de verbos y sustantivos en la producción léxica total), pero si nos concentramos en los objetivos de este análisis comparativo entre primaria y secundaria conviene observar primero la distribución de todas las clases de palabras para ubicar y enfocarnos después detalladamente en los sustantivos y los verbos.

Como se ve, en los dos niveles los alumnos dejan de utilizar vocablos nuevos muy rápido en su producción escrita y finalmente en los dos la aportación total de vocablos es muy pobre, pero aún más serio es el hecho de que con tres años más de escolaridad, la competencia lingüística de los estudiantes de secundaria, reflejada hasta aquí solamente en el caudal de su léxico, no se incrementa.

Como ya se definió en el primer capítulo –ver 1.1.1.3., aquí sólo reitero lo esencial–, “palabra” corresponde a las distintas realizaciones de un mismo “vocablo”, y por lo tanto “vocablo” es el paradigma conceptual, la abstracción, la representación esquemática del conjunto de formas léxicas que se manifiestan en el discurso: *amo, amas, amamos*, etc., son distintas expresiones del vocablo *amar*.

Comparativamente, sobre los dos tipos de vocablos en que se centra el análisis se puede fácilmente apreciar el peso de éstos en la pobreza léxica en general y la reducción que opera en secundaria:

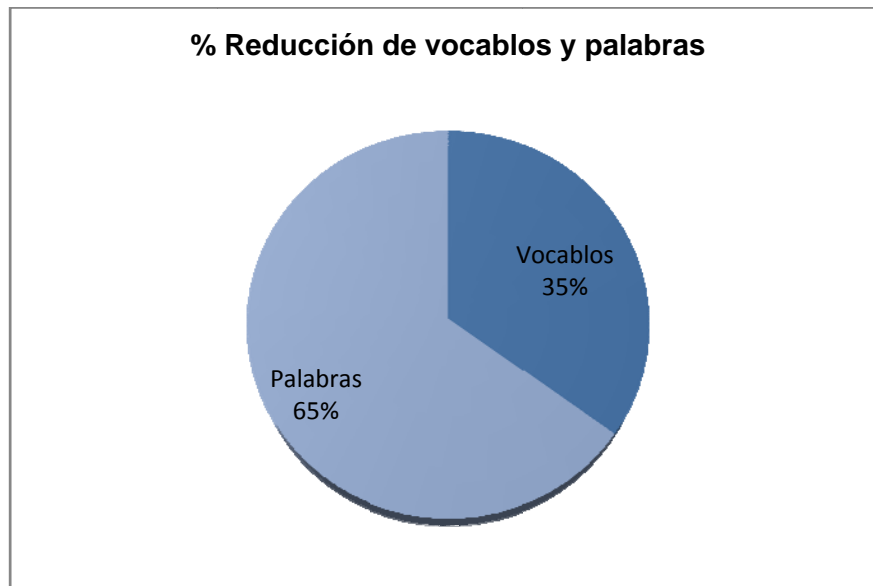
Frecuencia de verbos y sustantivos por vocablo y por palabra



He venido advirtiendo que no sólo es significativo el ya descrito numéricamente descenso en la producción léxica general, sino también la reducción específica en sustantivos y verbos, en el entendido de que éstos representan tanto núcleos sintácticos, como importantes nódulos de las estructuras discursivas, de la red lexicosemántica y del esquema experiencial de pensamiento y conducta del individuo.

Esto quiere decir que por vocablos –en términos lexicoestadísticos básicos– dicho esquema lexicosemántico –ahora en términos experienciales– en secundaria es 20 por ciento más acotado que el de primaria, y en materia de palabras es de casi 40 por ciento más constreñido:

Porcentaje de Contracción del Esquema Experiencial Lexicosemántico de Secundaria (verbos y sustantivos)*



*Obtenido tomando las frecuencias de vocablos y de palabras de primaria como 100%

Dicho de otro modo, el núcleo discursivo de la percepción del mundo, de la “experienciación” del mundo y de su reflejo lexicomental es entre 20 y 40 por ciento menor para los estudiantes de secundaria.

Se parte de que verbos y sustantivos representan también unidades que funcionan más allá de la mera gramática (como los artículos, preposiciones, conjunciones) y que para este tipo de análisis son los elementos de mayor peso en tanto designaciones que se manifiestan como formas lexicológicas con alto valor semántico. Lo que yo planteo es que el conocimiento de la entidad que conforman el estado de la escritura y la complejidad semántica implícita –aquí estudiada desde la producción de nombres y verbos– puede acercarnos de manera confiable –gracias a los recursos de la lexicoestadística– a la realidad multifactorial de la competencia lingüística.

2.2. Extracción y análisis de los vocablos de las dos categorías seleccionadas

En relación con los ítems centrales de esta investigación dos cosas más se pueden advertir inicialmente a partir de la revisión de los cuadros totales del caudal léxico de los estudiantes de primaria y de secundaria. Como ya se observa en los cuadros anteriores, una es que así como la producción léxica disminuye en general de primaria a secundaria, específicamente la aportación de sustantivos y verbos es claramente menor de un grado a otro: en primaria 1181 sustantivos y 481 verbos, de 2197 vocablos; en secundaria 947 sustantivos y 477 verbos, de 1931 vocablos.

2.3. Relación general de verbos

Verbos primaria

VOCABLO	FV
ir	1106
ser	798
estar	432
haber	358
tener	335
hacer	249
decir	228
pasar	197
ver	195
llegar	164
salir	157
jugar	147
querer	145
dar	144
gustar	114

Verbos secundaria

VOCABLO	FV
ser	903
ir	688
haber	387
tener	308
estar	307
pasar	195
hacer	179
salir	165
conocer	157
decir	142
ver	141
dar	140
querer	109
poder	106
gustar	101

llevar	111
caer	106
conocer	103
divertir	99
poder	99
poner	91
comer	86
andar	82
quedar	79
subir	73
empezar	70
meter	70
saber	69
comprar	68
sentir	68
venir	68
visitar	59
recordar	57
regresar	54
vivir	54
entrar	51
nadar	49
dejar	46
viajar	44
traer	42
acordar	41
llorar	38
llamar	36
sacar	36
hablar	35
ganar	34
dormir	33
encontrar	33
enseñar	33
nacer	33
pelear	32

llegar	93
sentir	75
llevar	71
recordar	71
saber	71
venir	71
entrar	69
jugar	66
andar	62
empezar	60
vivir	58
visitar	53
dejar	51
divertir	49
creer	47
poner	42
caer	41
quedar	41
pensar	38
seguir	38
convivir	37
olvidar	36
cumplir	35
bailar	32
hablar	32
platicar	31
regresar	31
aprender	30
tomar	30
volver	30
comprar	29
estudiar	28
subir	28
contar	26
meter	26
acordar	24

pegar	31
agarrar	30
trabajar	30
cambiar	29
caminar	29
aprender	28
morir	28
perder	28
acabar	27
correr	27
regalar	26
volver	26
cumplir	24
pensar	24
seguir	24
convivir	23
enojar	23
asustar	21
bañar	21
contar	21
estudiar	21
buscar	20
durar	20
mojar	20
terminar	20
esperar	19
regañar	19
tomar	19
echar	18
quitar	17
preguntar	16
recoger	16
reír	16
romper	16
tocar	16
aventar	15

comer	24
correr	24
ayudar	23
ganar	23
agarrar	22
esperar	21
traer	20
cambiar	19
llamar	19
terminar	19
echar	18
llorar	18
nadar	18
pasear	18
sacar	18
durar	17
perder	17
regalar	17
tocar	17
tratar	17
compartir	16
trabajar	16
decidir	15
encontrar	15
enojar	15
entregar	15
participar	15
pedir	15
acabar	14
enseñar	14
mandar	14
mirar	13
caminar	12
deber	12
escribir	12
manejar	12

bailar	15
chocar	15
invitar	15
pedir	15
ayudar	14
cortar	14
creer	14
leer	14
platicar	14
pescar	13
tirar	13
concurrar	12
despertar	12
juntar	12
mirar	12
oír	12
vestir	12
gritar	11
olvidar	11
recibir	11
vender	11
abrir	10
bajar	10
matar	10
parecer	10
raspar	10
suceder	10
tratar	10
atropellar	9
compartir	9
crecer	9
enfermar	9
fallecer	9
festejar	9
levantar	9
parar	9

nacer	12
regañar	12
buscar	11
preguntar	11
aventar	10
bajar	10
concurrar	10
dormir	10
faltar	10
lograr	10
viajar	10
alcanzar	9
apoyar	9
asustar	9
declarar	9
suceder	9
aceptar	8
brindar	8
cantar	8
casar	8
comprender	8
entender	8
gritar	8
organizar	8
pelear	8
presentar	8
recibir	8
saludar	8
tirar	8
acercar	7
ahogar	7
arreglar	7
celebrar	7
cuidar	7
doler	7
enamorar	7

perseguir	9
sentar	9
ahogar	8
cenar	8
deber	8
entender	8
escribir	8
escuchar	8
mandar	8
morder	8
mover	8
operar	8
reunir	8
separar	8
tardar	8
aburrir	7
cantar	7
comenzar	7
competir	7
coser	7
cuidar	7
descansar	7
lastimar	7
lograr	7
llover	7
montar	7
patinar	7
resbalar	7
usar	7
acercar	6
brincar	6
comprender	6
doler	6
faltar	6
importar	6
jalar	6

enfermar	7
extrañar	7
felicitar	7
festejar	7
invitar	7
morder	7
morir	7
reír	7
resultar	7
reunir	7
robar	7
servir	7
soltar	7
tardar	7
crecer	6
curar	6
importar	6
juntar	6
llover	6
operar	6
parecer	6
planear	6
quebrar	6
superar	6
acompañar	5
amar	5
amarrar	5
chocar	5
cortar	5
danzar	5
desapartar	5
desear	5
molestar	5
necesitar	5
parar	5
pegar	5

lavar	6
manejar	6
pagar	6
picar	6
reprobar	6
acostumbrar	5
amanecer	5
aparecer	5
cansar	5
cargar	5
casar	5
curar	5
encantar	5
golpear	5
pintar	5
presentar	5
quemar	5
rentar	5
repartir	5
soltar	5
torcer	5
voltear	5
acostar	4
adaptar	4
alcanzar	4
anotar	4
arrastrar	4
asistir	4
avisar	4
besar	4
caber	4
cerrar	4
conseguir	4
corretear	4
desayunar	4
descalabrar	4

quitar	5
realizar	5
respetar	5
romper	5
separar	5
aburrir	4
acostumbrar	4
aprovechar	4
cenar	4
conducir	4
contestar	4
cursar	4
despertar	4
escoger	4
lastimar	4
leer	4
levantar	4
mantener	4
matar	4
mojar	4
montar	4
ocurrir	4
oír	4
pagar	4
partir	4
pesar	4
portar	4
prestar	4
quemar	4
recoger	4
recorrer	4
revisar	4
valorar	4
voltear	4
abordar	3
abrir	3

despedir	4
empujar	4
entre	4
escoger	4
extrañar	4
formar	4
imaginar	4
llenar	4
molestar	4
participar	4
portar	4
prestar	4
probar	4
quebrar	4
realizar	4
tapar	4
tumbar	4
acampar	3
acompañar	3
amar	3
apagar	3
apoyar	3
burlar	3
cicatrizar	3
cobrar	3
confesar	3
confiar	3
decidir	3
desaparecer	3
desganchar	3
desmayar	3
disfrutar	3
doblar	3
enterar	3
entregar	3
explicar	3

alegrar	3
amanecer	3
aparecer	3
atravesar	3
bañar	3
brincar	3
cargar	3
comunicar	3
descalabrar	3
descansar	3
despedir	3
detener	3
disfrutar	3
encantar	3
encargar	3
fijar	3
golpear	3
graduar	3
imaginar	3
imponer	3
ingresar	3
iniciar	3
interesar	3
lavar	3
mejorar	3
pintar	3
ponchar	3
practicar	3
raspar	3
representar	3
reprobar	3
sonreír	3
tropezar	3
unir	3
vender	3
abrazar	2

hallar	3
hospedar	3
instalar	3
intentar	3
mantener	3
mochar	3
necesitar	3
notar	3
obscurecer	3
ocurrir	3
oler	3
organizar	3
pisar	3
prender	3
preocupar	3
preparar	3
recorrer	3
repetir	3
resultar	3
revolcar	3
rezar	3
saltar	3
salvar	3
servir	3
superar	3
tronchar	3
volar	3
acariciar	2
aceptar	2
adornar	2
aguantar	2
alegrar	2
alzar	2
anunciar	2
arder	2
arreglar	2

agredir	2
aguantar	2
aplaudir	2
apreciar	2
arrepentir	2
asaltar	2
asistir	2
aterrizar	2
besar	2
burlar	2
columpiar	2
comenzar	2
confiar	2
conformar	2
declamar	2
dedicar	2
defraudar	2
demostrar	2
dificultar	2
distraer	2
educar	2
empatar	2
ensayar	2
ensuciar	2
enterar	2
esconder	2
escuchar	2
esforzar	2
existir	2
explicar	2
expresar	2
formar	2
hospedar	2
impactar	2
inscribir	2
integrar	2

Artesanía	2
Atender	2
Aterrizar	2
Atravesar	2
Bautizar	2
Brillar	2
Castigar	2
Celebrar	2
componer	2
conducir	2
construir	2
contentar	2
contestar	2
cruzar	2
desesperar	2
destapar	2
embarazar	2
emocionar	2
empapar	2
esconder	2
esquiar	2
expresar	2
fracturar	2
gastar	2
gozar	2
hinchar	2
incendiar	2
inundar	2
investigar	2
inyectar	2
laborar	2
limpiar	2
maltratar	2
nevar	2
obtener	2
ocupar	2

intentar	2
intercambiar	2
internar	2
ladrar	2
luchar	2
mostrar	2
mover	2
observar	2
ocupar	2
prometer	2
proponer	2
recurrir	2
reflexionar	2
reparar	2
repetir	2
resbalar	2
resistir	2
responder	2
revolver	2
rodear	2
salvar	2
sentar	2
soñar	2
sorprender	2
sufrir	2
suponer	2
temblar	2
tragar	2
verificar	2
abandonar	1
acelerar	1
aclarar	1
actuar	1
adaptar	1
adquirir	1
afectar	1

orillar	2
partir	2
planear	2
robar	2
rociar	2
safar	2
saludar	2
sangrar	2
significar	2
sorprender	2
tragar	2
tronar	2
valorar	2
vomitara	2
abordar	1
abrazar	1
acomodar	1
adelantar	1
admirar	1
alejar	1
aliviar	1
almorzar	1
amarrar	1
amontonar	1
animar	1
antojar	1
apachurrar	1
apapachar	1
aplantar	1
aplaudir	1
apreciar	1
aprovechar	1
armar	1
arrancar	1
arruinar	1
asar	1

agradecer	1
alejar	1
alimentar	1
aliviar	1
amagar	1
anhelar	1
animar	1
antojar	1
apapachar	1
aparentar	1
aprehender	1
arrancar	1
arrastrar	1
arrojar	1
arrollar	1
asomar	1
asombrar	1
atacar	1
atrever	1
atropellar	1
beber	1
beneficiar	1
borrar	1
calmar	1
callar	1
cansar	1
celar	1
chapotear	1
colgar	1
colorear	1
cometer	1
competir	1
complacer	1
complicar	1
componer	1
comportar	1

asombrar	1
asomar	1
atranicar	1
atrapar	1
aturdir	1
aventar	1
borrar	1
bucear	1
cabecear	1
calentar	1
carrerear	1
chillar	1
chupar	1
clavar	1
columpiar	1
comentar	1
componer	1
conceder	1
confirmar	1
consentir	1
conseguir	1
consolar	1
contemplar	1
contratar	1
convertir	1
corregir	1
costar	1
crear	1
culpar	1
danzar	1
declarar	1
defraudar	1
desanimar	1
descargar	1
descubrir	1
destender	1

conquistar	1
conseguir	1
considerar	1
conseguir	1
consolar	1
controlar	1
convencer	1
conversar	1
convertir	1
corregir	1
corresponder	1
corretear	1
costar	1
decepcionar	1
defender	1
demandar	1
depender	1
derrotar	1
desamarrar	1
desaparecer	1
desaprovechar	1
desayunar	1
descomponer	1
descontrolar	1
descuidar	1
desenvolver	1
desmayar	1
desplazar	1
destruir	1
dibujar	1
dirigir	1
disculpar	1
dominar	1
embarrar	1
emocionar	1
encaminar	1

desviar	1
detener	1
devolver	1
dibujar	1
dirigir	1
disculpar	1
discutir	1
disparar	1
divorciar	1
dorar	1
elaborar	1
embarrar	1
empacar	1
encajar	1
encaminar	1
encargar	1
encerrar	1
encontentar	1
enchuecar	1
enfrentar	1
empingar	1
ensayar	1
enterrar	1
entusiasmar	1
escalar	1
escapar	1
esforzar	1
espantar	1
espiar	1
estrellar	1
explorar	1
expulsar	1
extender	1
extinguir	1
falsear	1
fastidiar	1

encariñar	1
engañar	1
enterrar	1
entrenar	1
equivocar	1
escurrir	1
espantar	1
estampar	1
estrellar	1
experimentar	1
falsear	1
fallar	1
fallecer	1
fastidiar	1
fincar	1
gastar	1
grabar	1
hallar	1
hinchar	1
hospitalizar	1
humillar	1
identificar	1
iluminar	1
impartir	1
inaugurar	1
incluir	1
insistir	1
instalar	1
inundar	1
jalar	1
limpiar	1
lonchear	1
llenar	1
madurar	1
manchar	1
maniobrar	1

felicitar	1
frenar	1
granizar	1
guiar	1
habitar	1
hincar	1
hundir	1
inflamar	1
inflar	1
inscribir	1
interesar	1
internado n.	1
internar	1
lamer	1
lonchar	1
luchar	1
madurar	1
manchar	1
marchar	1
marear	1
mejorar	1
mear	1
moler	1
multiplicar	1
observar	1
ordeñar	1
pajarear	1
patear	1
pelar	1
pellizcar	1
perdonar	1
permitir	1
procurar	1
rajar	1
rascar	1
rayar	1

marchar	1
merecer	1
naufragar	1
negar	1
notar	1
obtener	1
odiar	1
orientar	1
patinar	1
peinar	1
percatar	1
perdonar	1
perjudicar	1
pertenecer	1
pescar	1
picar	1
preferir	1
prender	1
preocupar	1
preparar	1
probar	1
proceder	1
procurar	1
provocar	1
rampear	1
reaccionar	1
rebajar	1
recapacitar	1
reconciliar	1
reconocer	1
rechazar	1
reflejar	1
regar	1
relatar	1
remediar	1
rentar	1

rebasar	1
recaer	1
reclamar	1
recompensar	1
recortar	1
reflexionar	1
relampaguear	1
remar	1
reponer	1
representar	1
resolver	1
respirar	1
responder	1
retirar	1
revisar	1
revivir	1
secar	1
sepultar	1
simpatizar	1
sobar	1
sonar	1
soñar	1
sospechar	1
susurrar	1
testerear	1
topar	1
trabar	1
tranquilizar	1
transportar	1
trépar	1
untar	1
velar	1
vencer	1
vocear	1
	9094

repartir	1
reponer	1
reportar	1
rescatar	1
revolver	1
retirar	1
revelar	1
reventar	1
revolcar	1
rocanrolea	1
safar	1
saltar	1
sobrevivir	1
sofocar	1
soportar	1
sostener	1
soler	1
tapar	1
temer	1
tentar	1
traicionar	1
transportar	1
tronchar	1
tumbar	1
vacilar	1
valer	1
vestir	1
vigilar	1
volantear	1
volar	1
	7391

2.4. Relación general de sustantivos

Sustantivos primaria

VOCABLO	FV
día	318
año	224
mamá	212
casa	173
papá	166
vez	158
experiencia	140
hermano	127
amigo	115
escuela	90
tío	90
primo	89
cosa	86
hermana	80
amiga	74
tía	74
niño	71
vida	69
familia	61
bicicleta	57
lugar	55
abuela	52
fiesta	52
juego	51
fin	44
noche	44
parque	44
prima	44
padre	43
agua	42
kínder	41

Sustantivos secundaria

VOCABLO	FV
experiencia	279
día	216
año	154
vez	146
amigo	139
vida	110
casa	98
escuela	97
familia	97
cosa	87
amiga	83
mamá	75
papá	75
hermano	72
compañero	65
secundaria	64
lugar	63
chavo	59
primaria	55
padre	52
tiempo	47
viaje	41
fiesta	38
primo	37
gente	34
persona	34
tío	34
maestro	31
cuenta	30
novio	29
novia	28

niña	41
mar	38
comuni3n	35
alberca	33
futbol	32
mes	31
gente	30
hotel	30
mano	30
tiempo	30
vacaci3n	29
abuelo	28
hora	26
cumpleaños	24
maestra	24
perro	24
cuarto	23
primaria	23
semana	23
madre	22
playa	22
camino	21
pastel	21
regalo	21
animal	20
mañana	20
novio	20
carro	19
lado	19
miedo	19
misa	19
camión	18
grado	18
pie	18
caballo	17

hermana	27
gracias	26
tía	26
etcétera	25
niño	25
noche	24
bicicleta	23
carro	23
problema	23
sal3n	23
centro	22
maestra	22
mes	22
momento	22
vacaciones	22
agua	21
grupo	21
lado	21
parte	21
concurso	20
familiar	20
fin	20
perro	20
prima	20
camioneta	19
campo	19
onda	19
baile	18
futbol	18
hora	18
autobús	17
cumpleaños	17
juego	17
parque	17
señor	17

estado	17
hospital	17
vuelta	17
barco	16
cascada	16
centro	16
dinero	16
equipo	16
iglesia	16
maestro	16
parte	16
recuerdo	16
tarde	16
ciudad	15
comida	15
compañero	15
gol	15
hija	15
momento	15
rancho	15
cabeza	14
colegio	14
feria	14
ola	14
salón	14
señor	14
trabajo	14
brazo	13
ropa	13
avión	12
calle	12
campamento	12
película	12
piedra	12
secundaria	12

abuelo	16
chava	16
ciudad	16
iglesia	16
playa	16
compañera	15
gana	15
rancho	15
recuerdo	15
abuela	14
comunión	14
mañana	14
niña	14
regalo	14
verdad	14
camino	13
miedo	13
paseo	13
rato	13
volibol	13
dinero	12
dios	12
disco	12
estudio	12
muchacho	12
muerte	12
profesor	12
retiro	12
vuelta	12
carretera	11
fecha	11
museo	11
vértebra	11
alegría	10
alumno	10

tienda	12
baño	11
camioneta	11
carretera	11
compañera	11
foto	11
muchacho	11
pueblo	11
restaurante	11
sábado	11
sangre	11
toro	11
víbora	11
campo	10
cuenta	10
examen	10
familiar	10
hijo	10
juguete	10
libro	10
mejor	10
montaña	10
muchacha	10
novia	10
paseo	10
pescado	10
zoológico	10
árbol	9
baile	9
carrera	9
cine	9
clase	9
columpio	9
dedo	9
doctor	9

amistad	10
animal	10
equipo	10
grado	10
mejor	10
ocasión	10
palabra	10
pie	10
repente	10
semana	10
tarde	10
vals	10
calle	9
cascada	9
forma	9
kínder	9
mano	9
misa	9
moto	9
mujer	9
realidad	9
accidente	8
cariño	8
caso	8
clase	8
colegio	8
consejo	8
examen	8
festival	8
gusto	8
llanta	8
madre	8
refresco	8
tienda	8
alberca	7

domingo	9
gracias	9
gusto	9
jardín	9
madrina	9
monte	9
moto	9
padrino	9
persona	9
primero	9
televisión	9
verdad	9
cielo	8
competencia	8
disco	8
dulce	8
historia	8
llamada	8
maquinitas	8
mundo	8
música	8
ojo	8
señora	8
tobogán	8
balneario	7
caldera	7
cama	7
corazón	7
espalda	7
gana	7
lancha	7
luz	7
nombre	7
plaza	7
presa	7

amor	7
aventura	7
burro	7
comida	7
edad	7
feria	7
foto	7
fotografía	7
hotel	7
metro	7
muchacha	7
río	7
señora	7
sorpresa	7
telesecundaria	7
tipo	7
bailable	6
caballo	6
camión	6
certificado	6
diversión	6
escolta	6
final	6
himno	6
historia	6
hospital	6
manera	6
mar	6
momia	6
noviazgo	6
sueño	6
tema	6
zapato	6
abrazo	5
árbol	5

recreo	7
refresco	7
risa	7
susto	7
accidente	6
adiós	6
autobús	6
beso	6
bote	6
caso	6
cierto	6
conejo	6
confirmación	6
cuerpo	6
diciembre	6
diversión	6
edad	6
escalera	6
grupo	6
machete	6
madera	6
madrugada	6
malo	6
medio	6
piñata	6
piso	6
río	6
tarea	6
teatro	6
torneo	6
tristeza	6
video	6
zapato	6
aire	5
arena	5

baño	5
basquetbol	5
beso	5
bueno	5
calificación	5
cambio	5
campamento	5
canción	5
carrera	5
carta	5
cerveza	5
cine	5
coraje	5
danza	5
domingo	5
ejemplo	5
estudiante	5
guitarra	5
hijo	5
medio	5
música	5
oportunidad	5
pastel	5
permiso	5
pedra	5
pollo	5
presa	5
principio	5
resultado	5
rollo	5
sentimiento	5
ser	5
tristeza	5
zoológico	5
adolescente	4

balón	5
boda	5
cara	5
cariño	5
cascabel	5
cerro	5
columna	5
cuerda	5
danza	5
delfín	5
diploma	5
esquina	5
estómago	5
final	5
isla	5
lumbre	5
llave	5
momia	5
muerte	5
papel	5
pierna	5
policía	5
pólvora	5
pollo	5
reja	5
resbaladilla	5
suerte	5
terror	5
tortuga	5
vaca	5
vecino	5
vela	5
alegría	4
bailable	4
berrinche	4

apoyo	4
avión	4
bachillerato	4
barco	4
convivio	4
cuerpo	4
dolor	4
dulce	4
estadio	4
estado	4
etapa	4
gol	4
inglés	4
mayor	4
mercado	4
mundo	4
niñez	4
nivel	4
ojo	4
oratoria	4
panteón	4
papa	4
papel	4
partido	4
patrón	4
plaza	4
poesía	4
punto	4
radio	4
rama	4
regreso	4
restaurante	4
risa	4
ropa	4
salida	4

boca	4
borracho	4
bosque	4
cachorro	4
calor	4
campeón	4
cancha	4
capilla	4
carne	4
central	4
chavo	4
clínica	4
concha	4
congreso	4
deseo	4
enfermedad	4
espuma	4
estadio	4
fábrica	4
flor	4
forma	4
frente	4
golpe	4
hueso	4
jueves	4
leche	4
leña	4
lujo	4
mascota	4
mecate	4
mico	4
minuto	4
mitad	4
modo	4
muerto	4

selección	4
sobrino	4
sonido	4
susto	4
teléfono	4
televisión	4
temor	4
tren	4
TV	4
visita	4
ambiente	3
apapacho	3
artista	3
atención	3
automóvil	3
banca	3
banda	3
biografía	3
bolsa	3
botella	3
bronca	3
cachucha	3
cerro	3
colonia	3
comunidad	3
control	3
copa	3
costumbre	3
cuarto	3
cuidado	3
curso	3
diploma	3
discoteca	3
emoción	3
futuro	3

nintendo	4
noticia	4
pájaro	4
palo	4
partido	4
patín	4
pato	4
paz	4
pelota	4
periódico	4
personaje	4
pez	4
pleito	4
puente	4
puerta	4
quinto	4
resultado	4
retiro	4
revista	4
sobrino	4
splash	4
trofeo	4
venado	4
ventana	4
viernes	4
alta	3
altura	3
alumno	3
amor	3
anestesia	3
anzuelo	3
artista	3
atención	3
bandera	3
basquetbol	3

hija	3
hoja	3
hombre	3
jardín	3
joven	3
laguna	3
lona	3
luz	3
manga	3
máscara	3
máximo	3
mexicano	3
minuto	3
modelo	3
modo	3
monte	3
nervio	3
oso	3
padrino	3
paraíso	3
pareja	3
pariente	3
pelo	3
pista	3
planetario	3
pozo	3
preescolar	3
princesa	3
puesto	3
reconocimiento	3
rumbo	3
sábado	3
sangre	3
secreto	3
show	3

bolillo	3
bomba	3
broma	3
café	3
calificación	3
cangrejo	3
caricatura	3
castillo	3
catequista	3
chancla	3
chivo	3
cola	3
computadora	3
crucero	3
cuello	3
cuento	3
cueva	3
culebra	3
culpa	3
cuna	3
dibujo	3
emoción	3
enano	3
escalón	3
estrella	3
estudio	3
fantasma	3
festival	3
fogata	3
frijol	3
futbolito	3
himno	3
hombre	3
hostia	3
invento	3

suerte	3
tarea	3
teleférico	3
travesura	3
trofeo	3
turno	3
vaca	3
vestido	3
zona	3
aceite	2
actividad	2
acuario	2
admisión	2
adolescencia	2
ánimo	2
arena	2
arroyo	2
artesanía	2
balneario	2
boda	2
brazo	2
broma	2
burla	2
cabo	2
cadena	2
canto	2
carne	2
castillo	2
cena	2
chica	2
chiva	2
chocolate	2
chorro	2
clima	2
coche	2

jugo	3
lago	3
lonche	3
manera	3
mayo	3
medalla	3
mercado	3
mesa	3
nieve	3
octubre	3
onda	3
operación	3
oportunidad	3
orilla	3
otate	3
pala	3
permiso	3
peso	3
pintura	3
pizza	3
planta	3
portero	3
pozo	3
premio	3
presentación	3
problema	3
profesor	3
punto	3
raspón	3
raza	3
regreso	3
reto	3
roca	3
rodilla	3
ruido	3

color	2
compañía	2
comportamiento	2
compras	2
conductor	2
confianza	2
convivencia	2
corazón	2
cortada	2
cotorreo	2
cuate	2
cuñada	2
daño	2
deseo	2
desesperación	2
destino	2
doctor	2
electricidad	2
empeño	2
encuentro	2
enfermera	2
error	2
espalda	2
estación	2
felicidad	2
flor	2
frente	2
fuerza	2
gane	2
gasolina	2
giro	2
goleador	2
golpe	2
graduación	2
grúa	2

salud	3
santo	3
secretaria	3
seguro	3
silla	3
sorpresa	3
tierra	3
tipo	3
torta	3
travesura	3
tren	3
tubo	3
verano	3
volibol	3
yate	3
alacrán	2
alfalfa	2
alicante	2
ambulancia	2
anécdota	2
arma	2
arroyo	2
artesanía	2
auditorio	2
auxilio	2
aventura	2
bajada	2
balazo	2
ballena	2
banda	2
basura	2
beisbol	2
Biblia	2
bien	2
bola	2

guerra	2
héroe	2
hielo	2
infancia	2
institución	2
intersalesiano	2
invitado	2
lago	2
lástima	2
lección	2
leña	2
libro	2
madrina	2
madrugada	2
maquinitas	2
matemática	2
materia	2
mayoría	2
mecánico	2
menos	2
mina	2
mitad	2
montaña	2
montón	2
mosco	2
municipio	2
naturaleza	2
nombre	2
nopal	2
número	2
opinión	2
orilla	2
país	2
paleta	2
pasillo	2

bolsa	2
bombero	2
bombón	2
borrego	2
bruja	2
búho	2
bye	2
cacho	2
cadena	2
cámara	2
camarón	2
cambio	2
camilla	2
campañã	2
cañada	2
caracol	2
carrusel	2
categoría	2
chava	2
cicatriz	2
cilindro	2
circo	2
club	2
conducta	2
conocimiento	2
cultura	2
cuñada	2
curso	2
curva	2
departamento	2
desfile	2
dolor	2
don	2
don	2
duda	2

paso	2
payaso	2
paz	2
pecho	2
pelea	2
película	2
pelota	2
peluche	2
pena	2
perdón	2
personaje	2
pierna	2
pila	2
planta	2
playera	2
pólvora	2
porra	2
prefecta	2
premio	2
preparatoria	2
presidente	2
programa	2
pueblo	2
puerta	2
punto	2
rayo	2
reata	2
receso	2
recreo	2
regla	2
relación	2
relajo	2
reportaje	2
ride	2
rock	2

edificio	2
encuentro	2
enfermería	2
ensalada	2
entrenador	2
escalofrío	2
espina	2
estatua	2
falsete	2
fecha	2
figura	2
fila	2
final (f.)	2
flojera	2
fotografía	2
fruta	2
fuego	2
futuro	2
gallina	2
gallo	2
gas	2
gato	2
gelatina	2
grande	2
gringo	2
gruta	2
guante	2
hambre	2
hecho	2
hermanastra	2
hielo	2
hoja	2
honor	2
hoyo	2
inglés	2

sal	2
sala	2
salesiano	2
salud	2
santo	2
seguridad	2
seminario	2
señorita	2
sitio	2
sobrina	2
suelo	2
supuesto	2
tardeada	2
teatro	2
técnica	2
terreno	2
terror	2
tocado	2
tontería	2
toro	2
torneo	2
tubo	2
tuna	2
túnel	2
valor	2
velocidad	2
verano	2
víbora	2
vicio	2
vidrio	2
acierto	1
acompañante	1
acto	1
adiós	1
admiración	1

invitado	2
jaula	2
jirafa	2
joya	2
jugador	2
junio	2
ladrón	2
lata	2
leyenda	2
limón	2
lodo	2
lunes	2
manguera	2
mariachi	2
marzo	2
máscara	2
material	2
metro	2
mina	2
mineral	2
mochila	2
mojarra	2
molde	2
mall	2
montón	2
multiplicación	2
muñeca	2
muñeco	2
museo	2
músico	2
nacimiento	2
natación	2
noviembre	2
nube	2
número	2

adrenalina	1
adulta	1
adulto	1
afecto	1
afortunada	1
afueras	1
agencia	1
agresor	1
aire	1
ala	1
alambrado	1
alambre	1
alameda	1
albergue	1
alcance	1
alcohol	1
alimento	1
alivio	1
alma	1
almacén	1
alta	1
altura	1
aluminio	1
anhelo	1
antepasado	1
aparato	1
apéndice	1
aprovechamiento	1
apuro	1
arco	1
arma	1
armonía	1
arte	1
as	1
aspirante	1

obra	2
ocasión	2
opinión	2
oreja	2
oveja	2
palomitas	2
pan	2
panal	2
pandillero	2
par	2
pared	2
parrilla	2
pase	2
patinaje	2
pavo	2
pedazo	2
peligro	2
peluche	2
perra	2
pesar	2
piel	2
pista	2
pistola	2
playera	2
pompis	2
puerto	2
puntada	2
rana	2
rayo	2
recuperación	2
red	2
regadera	2
resortera	2
resta	2
rifle	2

asunto	1
atracó	1
auditorio	1
avenida	1
avioneta	1
azúcar	1
bajada	1
balazo	1
balón	1
banana	1
banqueta	1
barda	1
barrera	1
batería	1
bautizo	1
bebé	1
bebida	1
belleza	1
beneficio	1
billete	1
biología	1
bisabuela	1
bola	1
bolo	1
bomba	1
borde	1
borrego	1
botellazo	1
brasero	1
brindis	1
bruja	1
bulevar	1
cabello	1
cabeza	1
cachetada	1

robachico	2
rodada	2
rodeo	2
roncha	2
sala	2
salvavidas	2
sandwich	2
santuario	2
sierra	2
sopa	2
suelo	2
sueño	2
suero	2
tambo	2
telesecundaria	2
ternera	2
tigre	2
tiro	2
tráfico	2
tráiler	2
trampolín	2
troca	2
tumor	2
túnel	2
valor	2
vals	2
vaso	2
venda	2
venida	2
vestidor	2
yeso	2
abeja	1
aceite	1
acierto	1
admisión	1

caída	1
caldo	1
calma	1
calor	1
cama	1
camisa	1
campañá	1
campeonato	1
canario	1
cansancio	1
cantar	1
capacidad	1
capital	1
cara	1
carcajada	1
cárcel	1
caricia	1
carnaval	1
carnicería	1
cáscara	1
cascarón	1
castigo	1
casualidad	1
causa	1
celebración	1
central	1
chalán	1
chambelán	1
chamorro	1
charco	1
chicle	1
chico	1
chofer	1
choque	1
cicatriz	1

aeropuerto	1
agente	1
agosto	1
aguacate	1
agujero	1
ahuehuete	1
alarma	1
álbum	1
alineación	1
alma	1
almuerzo	1
all around	1
ambición	1
ambiente	1
americano	1
amistad	1
anciana	1
ángulo	1
ansia	1
aparato	1
aprendizaje	1
aprovechamiento	1
araña	1
ardilla	1
armonía	1
arquitectura	1
asador	1
asiento	1
asilo	1
asta	1
asunto	1
atari	1
atletismo	1
atrapadas	1
autógrafo	1

cinturonazo	1
cita	1
clavícula	1
clínica	1
cobija	1
cocina	1
cochino	1
cohetes	1
columna	1
columpio	1
collar	1
coma	1
comandante	1
computadora	1
concierto	1
concreto	1
conducta	1
conductora	1
confirmación	1
conmemoración	1
conocimiento	1
constelación	1
contacto	1
contaminación	1
contención	1
contrario	1
copia	1
corretiza	1
cristiano	1
cuadra	1
cualidad	1
cuestión	1
culpa	1
cuñado	1
declamación	1

autor	1
avance	1
avestruz	1
azotea	1
azúcar	1
ball	1
banqueta	1
barandal	1
barbacoa	1
barda	1
barranco	1
barra	1
barro	1
bastón	1
batidora	1
bautismo	1
bebedero	1
beca	1
bejuco	1
bengala	1
billar	1
billete	1
bistec	1
blusa	1
bocina	1
bolanda	1
boleto	1
boquerón	1
boca	1
borde	1
botana	1
bota	1
botón	1
brinco	1
bronca	1

dedicación	1
dedo	1
defecto	1
depresión	1
derecha	1
desacierto	1
desfile	1
diente	1
difícil	1
digestión	1
dignidad	1
dinámica	1
dirección	1
director	1
disculpa	1
don	1
dormitorio	1
drogadicto	1
duda	1
dueño	1
durazno	1
edificio	1
educación	1
e-mail	1
embargo	1
enemiga	1
enemigo	1
enfermo	1
enojo	1
entrega	1
entretenimiento	1
época	1
escalera	1
escalofrío	1
escalón	1

burro	1
buzo	1
cable	1
cachetada	1
cachete	1
caja	1
cajón	1
calceta	1
calzón	1
camello	1
canal	1
cáncer	1
canción	1
canica	1
cantidad	1
caña	1
capacidad	1
capitán	1
carácter	1
carnal	1
carreola	1
carrizo	1
cartucho	1
cáscara	1
catarata	1
catarro	1
catedral	1
causa	1
cebolla	1
cebra	1
celebración	1
cerebro	1
ceremonia	1
cerveza	1
chance	1

escarmiento	1
escoba	1
escritorio	1
escritura	1
esfuerzo	1
espacio	1
español	1
especialidad	1
espectáculo	1
esperanza	1
esposa	1
esposo	1
esquina	1
estatua	1
estilo	1
estómago	1
estrella	1
evento	1
excursión	1
experto	1
exposición	1
expresión	1
extranjero	1
falda	1
falla	1
fallecimiento	1
fan	1
farol	1
ferrocarril	1
festejo	1
figura	1
flojera	1
fogata	1
forraje	1
frontera	1

chango	1
charal	1
charola	1
charro	1
chicharrón	1
chisme	1
chiste	1
chocolate	1
chofer	1
choque	1
chorro	1
churro	1
ciencia	1
cigarro	1
clavado	1
closet	1
cocinera	1
coco	1
coche	1
codo	1
cohete	1
cojín	1
coladera	1
colchón	1
colmo	1
comezón	1
compañía	1
compra	1
comunidad	1
concierto	1
confeti	1
consejo	1
conserje	1
consuelo	1
contestación	1

fruta	1
fruto	1
fuelle	1
gallina	1
garganta	1
gasolinera	1
gelatina	1
gemela	1
gimnasio	1
gorra	1
grito	1
hambre	1
harina	1
hígado	1
homosexual	1
hoyo	1
huarache	1
hueso	1
idea	1
imagen	1
impaciencia	1
importancia	1
impresión	1
individuo	1
inducción	1
inquietud	1
instante	1
intención	1
intercambio	1
internado	1
invitación	1
jacal	1
jeans	1
jirafa	1
jitomate	1

control	1
convivio	1
copa	1
cornamenta	1
coro	1
corral	1
cortadura	1
costa	1
costal	1
costurera	1
cotorro	1
creencia	1
cresta	1
cuadrado	1
cuadra	1
cuadro	1
coágulo	1
cohete	1
cuate	1
cubeta	1
cubetazo	1
cuerno	1
cuidado	1
curación	1
dálmata	1
dama	1
daño	1
dentista	1
deportista	1
deportivo	1
desayuno	1
descanso	1
desesperación	1
desgracia	1
destino	1

jugador	1
juguete	1
juventud	1
kilogramo	1
laca	1
ladrido	1
lámpara	1
lancha	1
lápiz	1
lectura	1
lesbiana	1
letra	1
leyenda	1
libreta	1
línea	1
listón	1
lunch	1
lucha	1
lumbre	1
llanto	1
machete	1
maíz	1
malentendido	1
malo	1
maldad	1
maldición	1
mandado	1
mango	1
manotazo	1
manubrio	1
maña	1
mapa	1
marca	1
mascota	1
materno	1

diábolo	1
diario	1
dinosaurio	1
directora	1
disculpa	1
disfraz	1
disparo	1
distancia	1
distintivo	1
división	1
do	1
doctrina	1
dolencia	1
droga	1
dueño	1
dulcero	1
ejemplo	1
electricidad	1
elevador	1
elote	1
encendedor	1
energía	1
enero	1
enfermera	1
enojo	1
entrada	1
entrenadora	1
ecualizador	1
escenario	1
escolta	1
escondidas	1
esmero	1
español	1
especie	1
espectáculo	1

medicina	1
médico	1
megapantalla	1
mensualidad	1
mentira	1
mercurio	1
meta	1
micrófono	1
miembro	1
milímetro	1
minibús	1
mirador	1
miseria	1
mocosa	1
mochila	1
moneda	1
mono	1
monstruo	1
mordida	1
mordisco	1
moretón	1
motel	1
motor	1
mundial	1
muñeca	1
nerviosismo	1
nieto	1
nivelación	1
noticia	1
objetivo	1
obra	1
oído	1
olor	1
olla	1
paca	1

espejo	1
esperanza	1
espiral	1
espólón	1
esposa	1
esposo	1
estalactita	1
estatura	1
estéreo	1
estrés	1
estructura	1
estudiante	1
estufa	1
etapa	1
excelencia	1
éxito	1
explosión	1
facilidad	1
febrero	1
ferretería	1
fiebre	1
fierro	1
fondo	1
fórmula	1
fragmento	1
frase	1
fregadazo	1
frenón	1
fresa	1
frizzbie	1
frontera	1
fuelle	1
función	1
funeral	1
garrafón	1

paisaje	1
panal	1
panda	1
pandilla	1
pants	1
pantalla	1
pantalón	1
paracaídas	1
paro	1
participación	1
pasada	1
pasado	1
pasaporte	1
pasión	1
pastorela	1
pata	1
patada	1
patinaje	1
patineta	1
patio	1
pato	1
patrulla	1
pedazo	1
peligro	1
pellizco	1
perdido	1
perdición	1
peregrinación	1
periódico	1
perspectiva	1
pertenencia	1
peso	1
pez	1
piel	1
pinta	1

gasolina	1
gel	1
gemelo	1
gimnasia	1
gimnasio	1
girasol	1
globo	1
gloria	1
gobernador	1
gordita	1
gorro	1
granja	1
granjero	1
gringa	1
gruñido	1
guerrillero	1
guión	1
gusano	1
hábito	1
hacienda	1
hamburguesa	1
hamster	1
harapo	1
helado	1
hepatitis	1
hernia	1
hierba	1
hogar	1
hombro	1
hueco	1
huella	1
huerta	1
huevo	1
huracán	1
imaginación	1

pintura	1
piñata	1
pirámide	1
pirata	1
piso	1
pizza	1
placa	1
planeta	1
plátano	1
plato	1
policía	1
porrista	1
portón	1
posición	1
práctica	1
precaución	1
prefecto	1
pregunta	1
preocupación	1
prisa	1
propósito	1
protección	1
psicólogo	1
puntada	1
rabia	1
rajada	1
razón	1
recogebalones	1
recorrido	1
recreativo	1
refacción	1
referente	1
refrán	1
regaño	1
religión	1

incubadora	1
independencia	1
infancia	1
ingeniero	1
internado	1
izquierda	1
jacuzzi	1
jagüey	1
jalón	1
jaripeo	1
jazz	1
jefe	1
jitomate	1
joven	1
junta	1
karate	1
kilo	1
laberinto	1
lagartija	1
lágrima	1
laguna	1
lástima	1
lazo	1
lección	1
lectura	1
lente	1
licuadora	1
líder	1
listón	1
literatura	1
logro	1
lombriz	1
lucha	1
luna	1
llama	1

relís	1
renta	1
reta	1
reto	1
reunión	1
revista	1
revolución	1
riñón	1
rival	1
rol	1
rúbrica	1
sacramento	1
santidad	1
sargenta	1
sarna	1
satisfacción	1
secretaria	1
sede	1
segundo	1
sentido	1
sentón	1
serenata	1
serio	1
simulacro	1
sistema	1
sol	1
sombra	1
sorteo	1
strip-tees	1
sucedido	1
suceso	1
sueldo	1
tabla	1
taxi	1
tecnología	1

llegada	1
llorona	1
machetazo	1
mal	1
maldad	1
maldición	1
mandado	1
manda	1
manga	1
mansión	1
manzana	1
mañanitas	1
máquina	1
maravilla	1
marisco	1
marranada	1
masa	1
mayor	1
mecánico	1
médico	1
memoria	1
mentada	1
mente	1
mercancía	1
mesabanco	1
meta	1
microbús	1
milagro	1
mil	1
milpa	1
mole	1
moneda	1
monja	1
mono	1
moretón	1

tenis	1
tétanos	1
texto	1
tianguis	1
tierra	1
tobogán	1
tormenta	1
tortillería	1
tostada	1
tradicción	1
tráiler	1
transformer	1
tránsito	1
transporte	1
tras p.	1
trasero	1
tratamiento	1
través	1
tronco	1
unidad	1
uniforme	1
unión	1
universitario	1
urgencia	1
utilizado	1
vacuna	1
vaquera	1
variedad	1
vaso	1
vecino	1
ventana	1
ventanilla	1
vergüenza	1
veterinario	1
vía	1

motivo	1
muelle	1
muerta	1
mujer	1
muleta	1
naca	1
nación	1
naranja	1
nervio	1
nieto	1
nopal	1
novillero	1
nuca	1
oscuridad	1
oficial	1
oficina	1
oído	1
olimpiada	1
olvido	1
oro	1
oso	1
padraastro	1
página	1
país	1
palabra	1
palanca	1
palma	1
palmera	1
pandilla	1
pantera	1
papa	1
parabrisas	1
pareja	1
parto	1
pasado	1

victoria	1
video	1
viernes	1
volcadura	1
vuelo	1
vulcanizadora	1
5550	

paso	1
pastilla	1
pasto	1
patada	1
pata	1
patinadero	1
patrón	1
payaso	1
pecado	1
pecho	1
pena	1
pénalti	1
penca	1
pepsilindro	1
perfume	1
perrera	1
pescador	1
petróleo	1
petrolero	1
piano	1
pila	1
pileta	1
piloto	1
pingüino	1
pipí	1
pirámide	1
pirata	1
pistolero	1
plancha	1
plata	1
plato	1
poema	1
poesía	1
polen	1
pomada	1

portería	1
posible	1
poste	1
postre	1
potrero	1
pozole	1
precaución	1
preescolar	1
pregonero	1
preparatoria	1
preparativo	1
presidencia	1
presidenta	1
princesa	1
príncipe	1
profesional	1
programa	1
puesto	1
pulgada	1
pulgar	1
punta	1
puño	1
quebrado	1
quemadura	1
quinceañera	1
quirófano	1
radiografía	1
rajada	1
raqueta	1
rasguño	1
rata	1
rato	1
ratona	1
realidad	1
recado	1

reconocimiento	1
recorrido	1
reina	1
reloj	1
remolino	1
remordimiento	1
repaso	1
reportera	1
representación	1
responsabilidad	1
respuesta	1
retrato	1
revolvedor	1
rey	1
ridículo	1
riñón	1
robot	1
robótica	1
rollo	1
rosario	1
rueda	1
rumbo	1
sacerdote	1
saco	1
sacramento	1
sal	1
salchicha	1
salida	1
saludo	1
sandía	1
sapo	1
saxofón	1
secreto	1
selección	1
sello	1

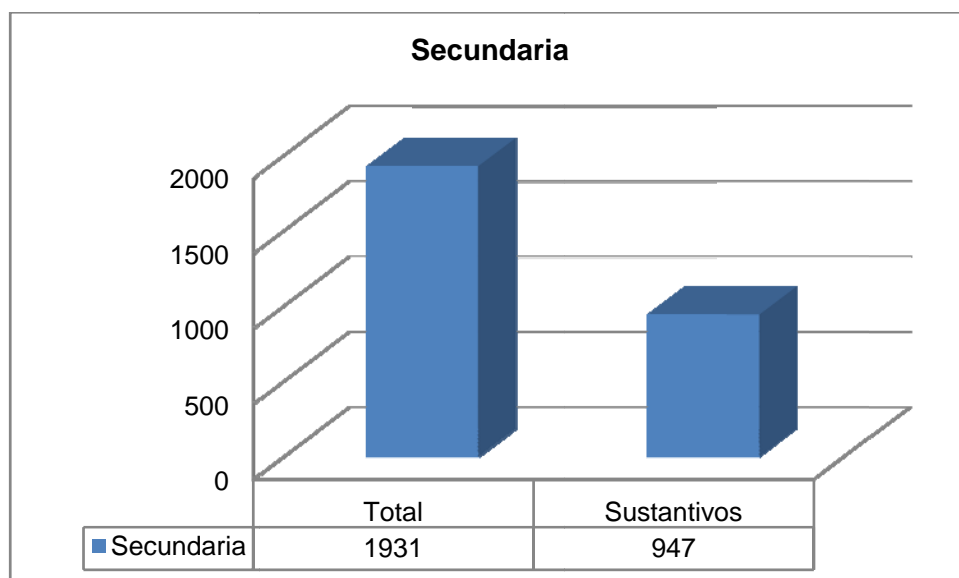
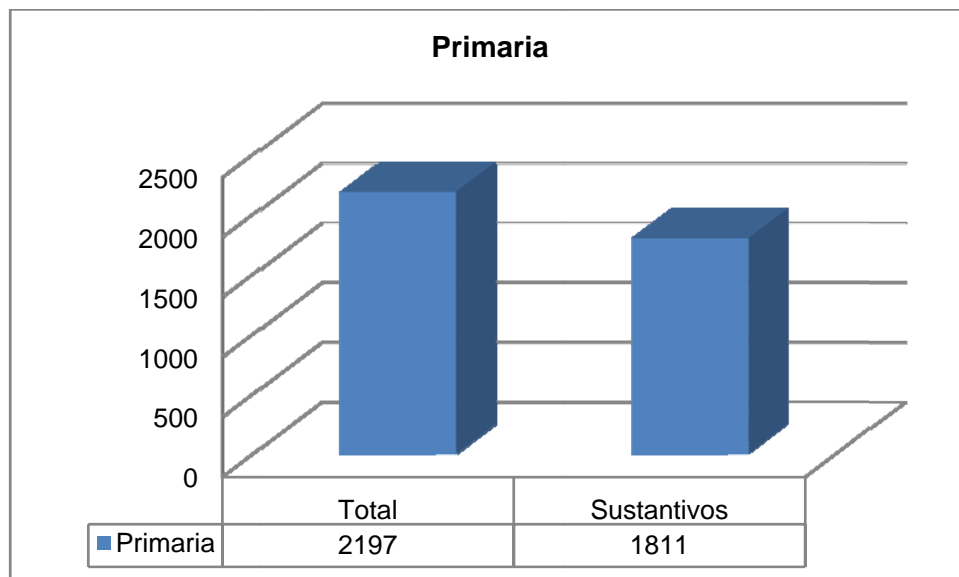
semilla	1
sensación	1
sentimental	1
sentimiento	1
sentón	1
señorita	1
serenata	1
show	1
siesta	1
signo	1
sirena	1
sistema	1
six	1
sobrecargo	1
sobrina	1
sofá	1
sol	1
solución	1
sombra	1
sombrero	1
sonido	1
sosa	1
spray	1
suegra	1
suéter	1
suite	1
suma	1
supermercado	1
tabla	1
taco	1
tamal	1
tamaño	1
tatarabuela	1
taxi	1
taza	1

teclado	1
técnica	1
techo	1
teléfono	1
tema	1
temblor	1
tenis	1
tepetate	1
terapia	1
terremoto	1
teta	1
tianguis	1
tifoidea	1
tijera	1
timbre	1
tina	1
títere	1
título	1
toalla	1
tocado	1
torre	1
tortilla	1
tos	1
total	1
Trabant	1
transcurso	1
trapeador	1
traste	1
trenza	1
trineo	1
tronco	1
trucha	1
tumba	1
turbulencia	1
turista	1

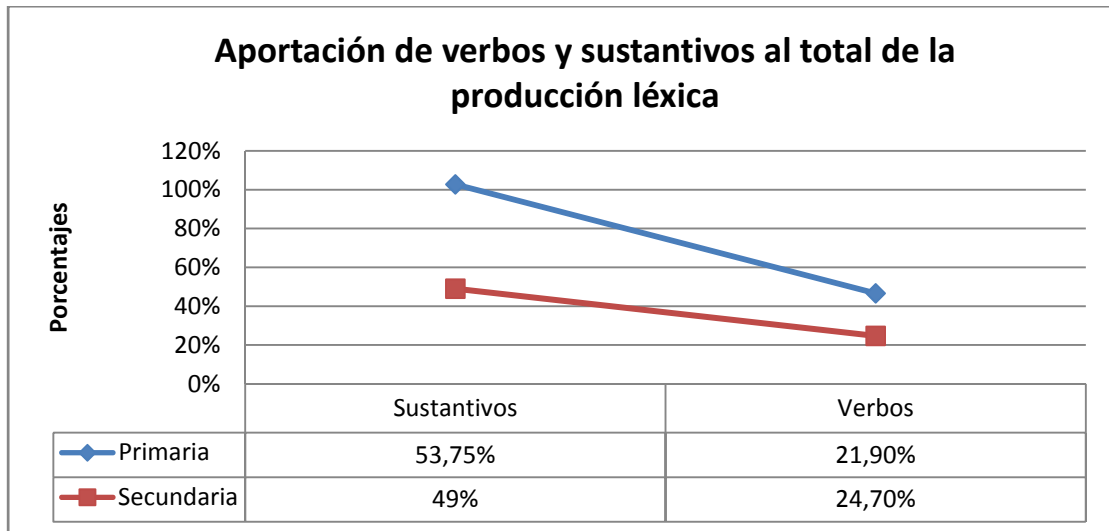
twister	1
uniforme	1
urgencia	1
vagón	1
varicela	1
velo	1
velocidad	1
vendaje	1
veneno	1
venta	1
vergüenza	1
vestimenta	1
vestuario	1
vía	1
vicuña	1
vidrio	1
viejo	1
viga	1
vista	1
vivo	1
vocal	1
volante	1
volcán	1
vómito	1
vuelo	1
zacate	1
zafra	1
zángano	1
zapatería	1
	6887

2.5. Importancia de verbos y sustantivos en la producción léxica total

Como segunda característica hasta este punto del análisis, es relevante que la mitad o más de la mitad de las palabras de las redacciones de estos escolares sean sustantivos, los cuales rebasan por mucho a cada una de las otras clases de palabras:



Se puede observar también que en los dos niveles escolares entre ambas categorías representan casi el 75 por ciento de la producción de vocablos, lo que justifica, confirma y apunala el hecho de buscar medir la complejidad léxica con base en ellos.



Pero también se advierte otro resultado inmediato: es significativo que en primaria sea mayor la aportación de sustantivos al total de la producción de vocablos, en cuanto que, como ya se señaló en la introducción, éstos son más característicos del vocabulario menos frecuente y, podría decirse, de un uso más especializado, así como que en secundaria es mayor el registro de verbos, que, por lo contrario, son más frecuentes y propios de cualquier discurso o contexto, cabe decir menos especializados. Quizá éste sea un primer rasgo que revela la mayor complejidad léxica de los estudiantes de primaria.

Ya señalé que es evidente la pobreza léxica reflejada en la limitada aportación de vocablos y la rapidez con que en las redacciones los escolares dejan de proporcionar vocablos nuevos. Este hecho delimitado en la producción de verbos y sustantivos, confirma también que no existe

variación favorable de un nivel a otro, es decir que se comprueba con claridad cómo unos cuantos vocablos constituyen el 50% o el 75% del total; en primaria, con sólo 19 y 94 entradas, respectivamente, se cubren esos porcentajes; en secundaria se cubren similarmente con sólo 20 y 92 entradas. Si de esos vocablos extraemos la aportación que representan los verbos y los sustantivos para el 75% de vocablos, obtenemos:

Sustantivos Primaria

	VOCABLO	FRECUENCIA
1	día	318
2	año	224
3	mamá	212
4	casa	173
5	papá	166
6	vez	158
7	experiencia	140
8	hermano	127
9	amigo	115
10	escuela	90
11	tío	90
12	primo	89
13	cosa	86
14	hermana	80
15	amiga	74
16	tía	74
17	niño	71
18	vida	69
19	familia	61
	Total	2417

Sustantivos Secundaria

	VOCABLOS	FRECUENCIA
1	experiencia	279
2	día	216
3	año	154
4	vez	146
5	amigo	139
6	vida	110
7	casa	98
8	escuela	97
9	familia	97
10	cosa	87
11	amiga	83
12	mamá	75
13	papá	75
14	hermano	72
15	compañero	65
16	secundaria	64
17	lugar	63
18	chavo	59
19	primaria	55
20	padre	52

Verbos Primaria

	VOCABLO	F-V
1.	ir	1106
2.	ser	798
3.	estar	432
4.	haber	358
5.	tener	335
6.	hacer	249
7.	decir	228
8.	pasar	197
9.	ver	195
10.	llegar	164
11.	salir	157
12.	jugar	147
13.	querer 50%	145
14.	dar	144
15.	gustar	114
16.	llevar	111
17.	caer	106
18.	conocer	103
19.	divertir	99
20.	poder	99
21.	poner	91
22.	comer	86
23.	andar	82
24.	quedar	79
25.	subir	73
26.	empezar	70
27.	meter	70
28.	saber	69

29.	comprar	68
30.	sentir	68
31.	venir	68
32.	visitar	59
33.	recordar	57
34.	regresar	54
35.	vivir	54
36.	entrar	51
37.	nadar	49
38.	dejar	46
39.	viajar	44
40.	traer	42
41.	acordar	41
42.	llorar	38
43.	llamar	36
44.	sacar	36
45.	hablar	35
46.	ganar	34
47.	dormir 75%	33
Total		6820

Verbos Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	ser	903
2.	Ir	688
3.	haber	387
4.	tener	308
5.	estar	307
6.	pasar	195
7.	hacer	179
8.	salir	165
9.	conocer	157
10.	decir	142
11.	ver	141
12.	dar 50%	140
13.	querer	109
14.	poder	106
15.	gustar	101
16.	llegar	93
17.	sentir	75
18.	llevar	71
19.	recordar	71
20.	saber	71
21.	venir	71
22.	entrar	69
23.	jugar	66
24.	andar	62
25.	empezar	60
26.	vivir	58
27.	visitar	53
28.	dejar	51

29.	divertir	49
30.	creer	47
31.	poner	42
32.	caer	41
33.	quedar	41
34.	pensar	38
35.	seguir	38
36.	convivir	37
37.	olvidar	36
38.	cumplir	35
39.	bailar	32
40.	hablar	32
41.	platicar	31
42.	regresar	31
43.	aprender	30
44.	tomar	30
45.	volver	30
46.	comprar 75%	29

Total 5548

2.6. Comportamiento exclusivo de verbos

Se sigue, como se anticipó en la introducción, la estrategia metodológica de los estudios de disponibilidad léxica de Juan López Chávez, es decir buscar los índices más significativos mediante la detección de los vocablos con que se alcanzan el 50% y el 75% del total de la producción léxica, ya que después de esos límites se detiene considerablemente la aparición de nuevos vocablos; igualmente en este apartado se analiza el comportamiento exclusivo de verbos y sustantivos con base en estos índices para detectar los registros más representativos.

Así, con base en el dato de que los verbos representan en primaria un total de 481 vocablos distribuidos en 9090 apariciones, esto es un índice de 18.9 de apariciones por vocablo, se sostiene que es bajo el número de vocablos con que se llega al 50% del total de la producción de sustantivos: 13 vocablos (4511 apariciones); el 75% se cubre con sólo 47 vocablos (6820 apariciones).

Mientras que en secundaria, del total de 477 verbos, distribuidos en 7396 apariciones, el 50% (3695 apariciones) de los vocablos se cubre con sólo 12 vocablos y el 75% (5548 apariciones) con 46 vocablos.

Verbos primaria para el 50% y 75%

	VOCABLO	F-V
1.	ir	1106
2.	ser	798
3.	estar	432
4.	haber	358

5.	tener	335
6.	hacer	249
7.	decir	228
8.	pasar	197
9.	ver	195

10.	llegar	164
11.	salir	157
12.	jugar	147
13.	querer 50%	145 4511
14.	dar	144
15.	gustar	114
16.	llevar	111
17.	caer	106
18.	conocer	103
19.	divertir	99
20.	poder	99
21.	poner	91
22.	comer	86
23.	andar	82
24.	quedar	79
25.	subir	73
26.	empezar	70
27.	meter	70
28.	saber	69
29.	comprar	68
30.	sentir	68
31.	venir	68
32.	visitar	59
33.	recordar	57
34.	regresar	54
35.	vivir	54
36.	entrar	51
37.	nadar	49
38.	dejar	46

39.	viajar	44
40.	traer	42
41.	acordar	41
42.	llorar	38
43.	llamar	36
44.	sacar	36
45.	hablar	35
46.	ganar	34
		33
47.	dormir 75%	6820

Verbos secundaria para el 50% y 75%

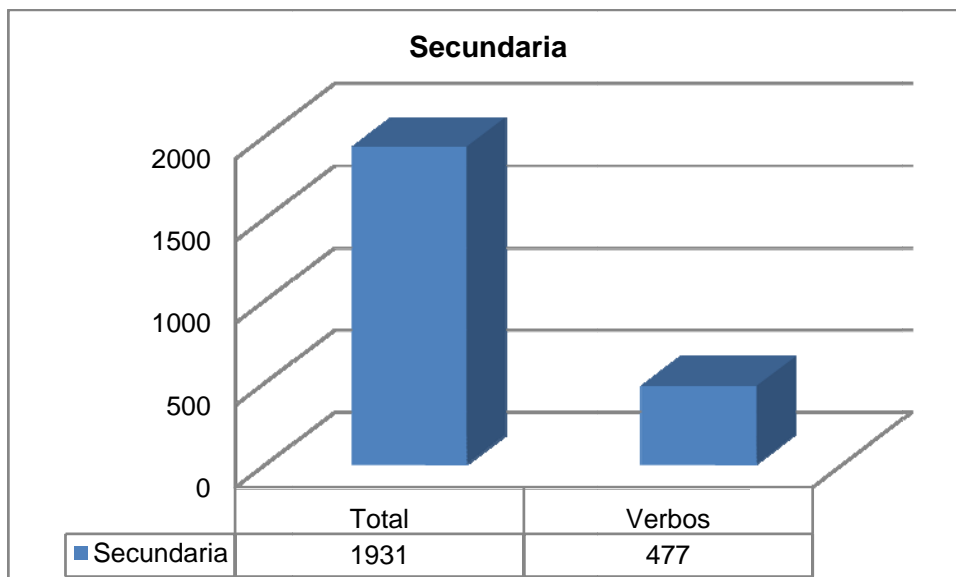
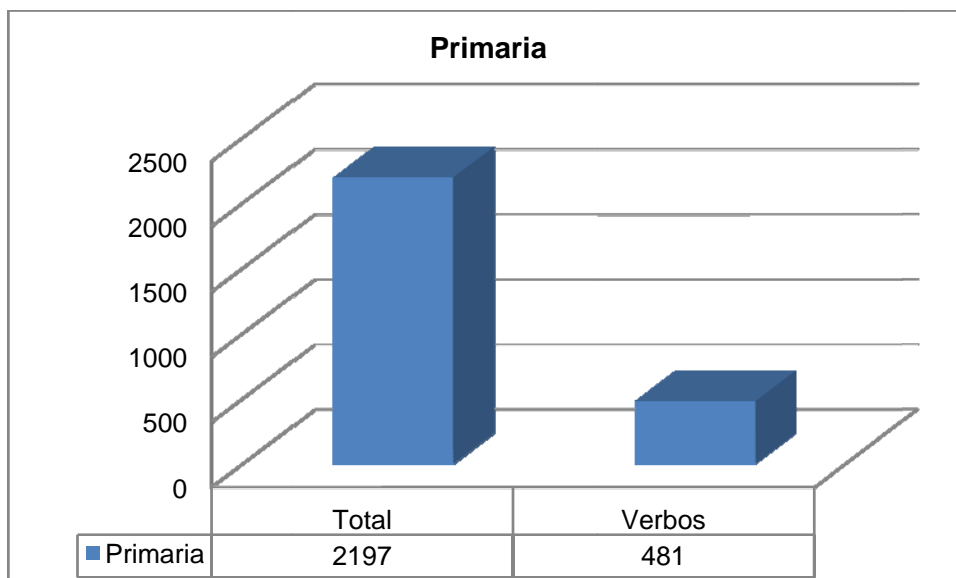
	VOCABLO	FV
1.	ser	903
2.	ir	688
3.	haber	387
4.	tener	308
5.	estar	307
6.	pasar	195
7.	hacer	179
8.	salir	165
9.	conocer	157
10.	decir	142
11.	ver	141
12.	dar 50%	140
		3712
13.	querer	109
14.	poder	106
15.	gustar	101
16.	llegar	93
17.	sentir	75
18.	llevar	71
19.	recordar	71
20.	saber	71
21.	venir	71
22.	entrar	69
23.	jugar	66

24.	andar	62
25.	empezar	60
26.	vivir	58
27.	visitar	53
28.	dejar	51
29.	divertir	49
30.	creer	47
31.	poner	42
32.	caer	41
33.	quedar	41
34.	pensar	38
35.	seguir	38
36.	convivir	37
37.	olvidar	36
38.	cumplir	35
39.	bailar	32
40.	hablar	32
41.	platicar	31
42.	regresar	31
43.	aprender	30
44.	tomar	30
45.	volver	30
46.	comprar 75%	29
		5548

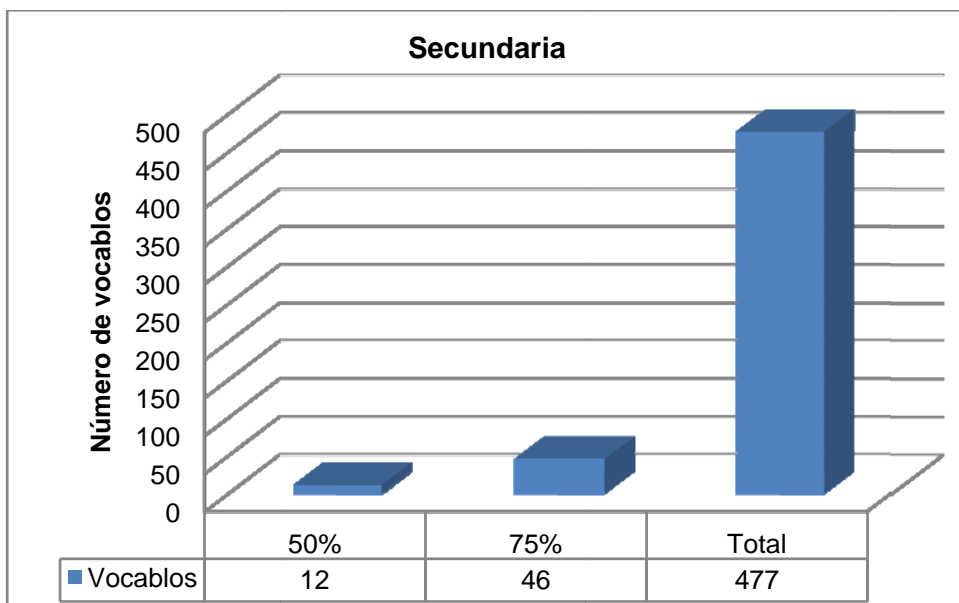
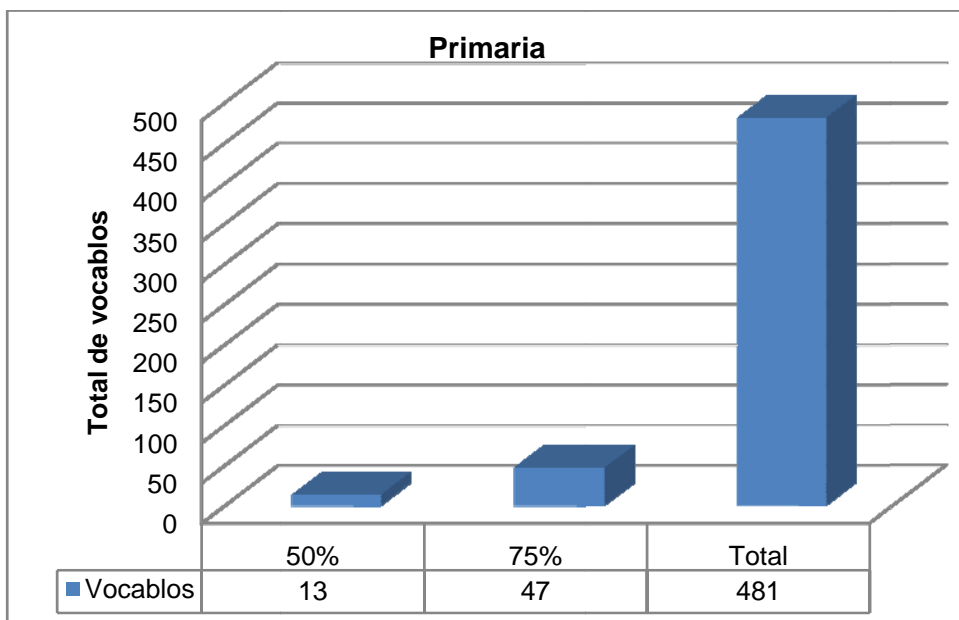
La comparación de la producción de verbos entre los niveles de primaria y secundaria evidencia, de nuevo, que no sólo no hay un

incremento del vocabulario en el segundo, sino que hay un decremento:

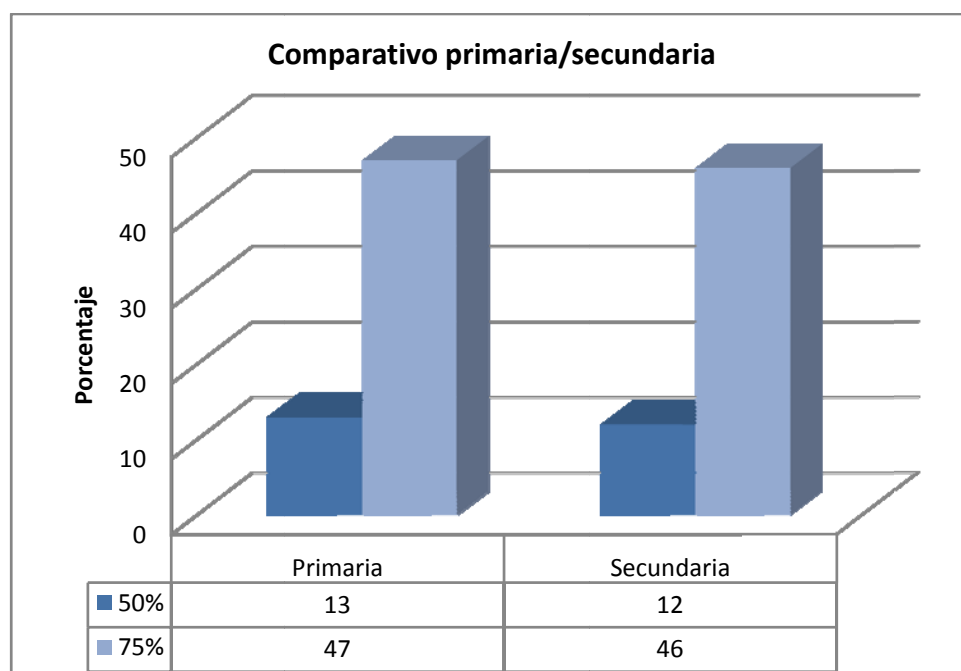
Comparativo de producción de verbos respecto del total de vocablos



Pero señalaba que es destacable igualmente con cuántos verbos –pocos– se alcanzan el 50% y el 75% de la producción total de esta categoría de vocablos y la diferencia entre uno y otro nivel:



Lo cual, comparativamente ilustra cómo, con base en este dato ponderativo, no se registra un incremento significativo en el número de vocablos que requieren los estudiantes de secundaria para alcanzar el 50% y el 75% de la producción exclusiva de verbos:

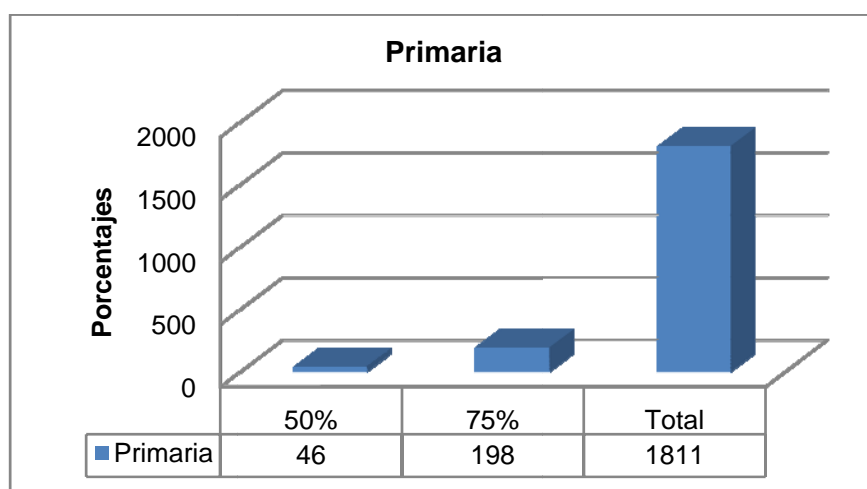


2.7. Comportamiento exclusivo de sustantivos

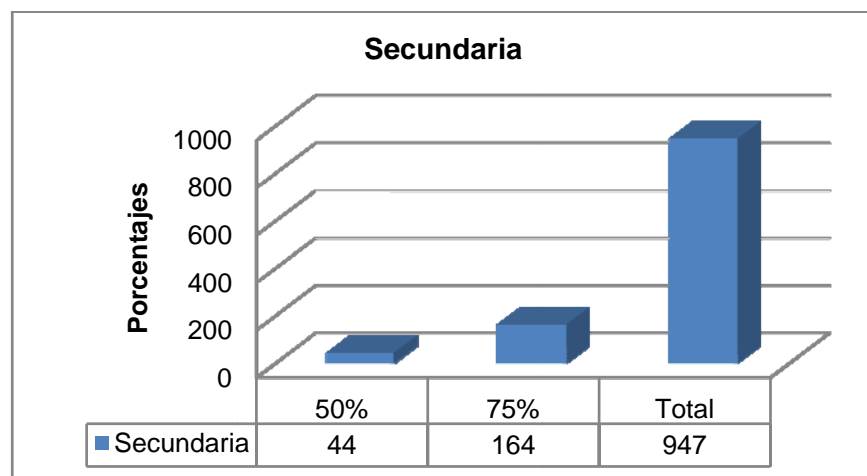
En el léxico de primaria se producen 1181 sustantivos en 6906 apariciones, lo que significa un índice de 5.84 apariciones por vocablo; el 50% de los sustantivos se cubre con sólo 46 vocablos (3447 apariciones) y el 75% solamente con 198 vocablos (5182 apariciones).

Mientras que en secundaria, de los 947 sustantivos en 5550 apariciones, con un índice de 5.86 apariciones por vocablo; el 50% de los sustantivos se cubre con 44 vocablos (2780 apariciones) y el 75% con 164 vocablos (4162 apariciones).

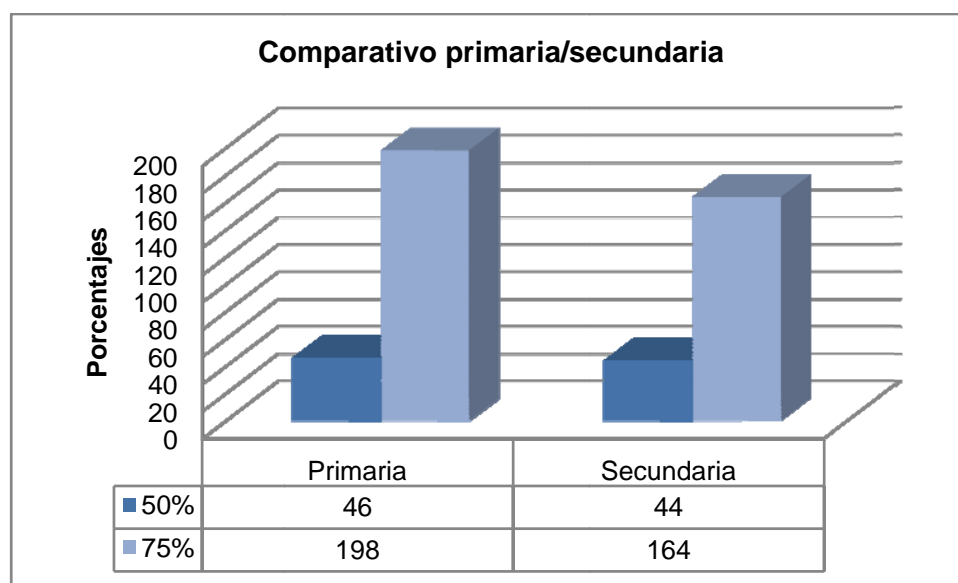
Debido a que ya en el apartado 2.5 (Importancia de verbos y sustantivos en la producción léxica total) se destacó el hecho relevante de que la mitad o más de la mitad de las palabras de las redacciones de los estudiantes de primaria y secundaria son más abundantes a las otras categorías, ahora sólo se presentan, primero el comparativo del nivel de primaria para alcanzar el 50% y el 75% respecto del total de la producción exclusiva de sustantivos:



Y el comparativo del nivel de secundaria para alcanzar el 50% y el 75% respecto del total de la producción exclusiva de sustantivos:



Y también comparativamente se demuestra a partir de estos datos ponderativos que no existe un incremento significativo en el número de vocablos que requieren los estudiantes de secundaria para alcanzar el 50% y el 75% de la producción exclusiva de sustantivos:



Sustantivos primaria

	VOCABLO	FV
1.	día	318
2.	año	224
3.	mamá	212
4.	casa	173
5.	papá	166
6.	vez	158
7.	experiencia	140
8.	hermano	127
9.	amigo	115

10.	escuela	90
11.	tío	90
12.	primo	89
13.	cosa	86
14.	hermana	80
15.	amiga	74
16.	tía	74
17.	niño	71
18.	vida	69
19.	familia	61

20.	bicicleta	57
21.	lugar	55
22.	abuela	52
23.	fiesta	52
24.	juego	51
25.	fin	44
26.	noche	44
27.	parque	44
28.	prima	44
29.	padre	43
30.	agua	42
31.	kínder	41
32.	niña	41
33.	mar	38
34.	comuni3n	35
35.	alberca	33
36.	futbol	32
37.	mes	31
38.	gente	30
39.	hotel	30
40.	mano	30
41.	tiempo	30
42.	vacaci3n	29
43.	abuelo	28
44.	hora	26
45.	cumpleaños	24
46.	maestra 50%	24
47.	perro	24
48.	cuarto	23
49.	primaria	23

50.	semana	23
51.	madre	22
52.	playa	22
53.	camino	21
54.	pastel	21
55.	regalo	21
56.	animal	20
57.	mañana	20
58.	novio	20
59.	carro	19
60.	lado	19
61.	miedo	19
62.	misa	19
63.	camión	18
64.	grado	18
65.	pie	18
66.	caballo	17
67.	estado	17
68.	hospital	17
69.	vuelta	17
70.	barco	16
71.	cascada	16
72.	centro	16
73.	dinero	16
74.	equipo	16
75.	iglesia	16
76.	maestro	16
77.	parte	16
78.	recuerdo	16
79.	tarde	16

80.	ciudad	15
81.	comida	15
82.	compañero	15
83.	gol	15
84.	hija	15
85.	momento	15
86.	rancho	15
87.	cabeza	14
88.	colegio	14
89.	feria	14
90.	ola	14
91.	salón	14
92.	señor	14
93.	trabajo	14
94.	brazo	13
95.	ropa	13
96.	avión	12
97.	calle	12
98.	campamento	12
99.	película	12
100.	piedra	12
101.	secundaria	12
102.	tienda	12
103.	baño	11
104.	camioneta	11
105.	carretera	11
106.	compañera	11
107.	foto	11
108.	muchacho	11
109.	pueblo	11

110.	restaurante	11
111.	sábado	11
112.	sangre	11
113.	toro	11
114.	víbora	11
115.	campo	10
116.	cuenta	10
117.	examen	10
118.	familiar	10
119.	hijo	10
120.	juguete	10
121.	libro	10
122.	mejor	10
123.	montaña	10
124.	muchacha	10
125.	novia	10
126.	paseo	10
127.	pescado	10
128.	zoológico	10
129.	árbol	9
130.	baile	9
131.	carrera	9
132.	cine	9
133.	clase	9
134.	columpio	9
135.	dedo	9
136.	doctor	9
137.	domingo	9
138.	gracias	9
139.	gusto	9

140.	jardín	9
141.	madrina	9
142.	monte	9
143.	moto	9
144.	padrino	9
145.	persona	9
146.	primero	9
147.	televisión	9
148.	verdad	9
149.	cielo	8
150.	competencia	8
151.	disco	8
152.	dulce	8
153.	historia	8
154.	llamada	8
155.	maquinitas	8
156.	mundo	8
157.	música	8
158.	ojo	8
159.	señora	8
160.	tobogán	8
161.	balneario	7
162.	caldera	7
163.	cama	7
164.	corazón	7
165.	espalda	7
166.	gana	7
167.	lancha	7
168.	luz	7
169.	nombre	7

170.	plaza	7
171.	presa	7
172.	recreo	7
173.	refresco	7
174.	risa	7
175.	susto	7
176.	accidente	6
177.	adiós	6
178.	autobús	6
179.	beso	6
180.	bote	6
181.	caso	6
182.	cierto	6
183.	conejo	6
184.	confirmación	6
185.	cuerpo	6
186.	diciembre	6
187.	diversión	6
188.	edad	6
189.	escalera	6
190.	grupo	6
191.	machete	6
192.	madera	6
193.	madrugada	6
194.	malo	6
195.	medio	6
196.	piñata	6
197.	piso	6
198.	río	6
	75.03%	5182

Sustantivos secundaria

	VOCABLOS	FV
1.	experiencia	279
2.	día	216
3.	año	154
4.	vez	146
5.	amigo	139
6.	vida	110
7.	casa	98
8.	escuela	97
9.	familia	97
10.	cosa	87
11.	amiga	83
12.	mamá	75
13.	papá	75
14.	hermano	72
15.	compañero	65
16.	secundaria	64
17.	lugar	63
18.	chavo	59
19.	primaria	55
20.	padre	52
21.	tiempo	47
22.	viaje	41
23.	fiesta	38
24.	primo	37
25.	gente	34
26.	persona	34
27.	tío	34

28.	maestro	31
29.	cuenta	30
30.	novio	29
31.	novia	28
32.	hermana	27
33.	gracias	26
34.	tía	26
35.	etcétera	25
36.	niño	25
37.	noche	24
38.	bicicleta	23
39.	carro	23
40.	problema	23
41.	salón	23
42.	centro	22
43.	maestra	22
44.	mes 50%	22
45.	momento	22
46.	vacaciones	22
47.	agua	21
48.	grupo	21
49.	lado	21
50.	parte	21
51.	concurso	20
52.	familiar	20
53.	fin	20
54.	perro	20
55.	prima	20

56.	camioneta	19
57.	campo	19
58.	onda	19
59.	baile	18
60.	futbol	18
61.	hora	18
62.	autobús	17
63.	cumpleaños	17
64.	juego	17
65.	parque	17
66.	señor	17
67.	abuelo	16
68.	chava	16
69.	ciudad	16
70.	iglesia	16
71.	playa	16
72.	compañera	15
73.	gana	15
74.	rancho	15
75.	recuerdo	15
76.	abuela	14
77.	comuni3n	14
78.	mañana	14
79.	niña	14
80.	regalo	14
81.	verdad	14
82.	camino	13
83.	miedo	13
84.	paseo	13
85.	rato	13

86.	volibol	13
87.	dinero	12
88.	dios	12
89.	disco	12
90.	estudio	12
91.	muchacho	12
92.	muerte	12
93.	profesor	12
94.	retiro	12
95.	vuelta	12
96.	carretera	11
97.	fecha	11
98.	museo	11
99.	v3rtebra	11
100.	alegr3a	10
101.	alumno	10
102.	amistad	10
103.	animal	10
104.	equipo	10
105.	grado	10
106.	mejor	10
107.	ocasi3n	10
108.	palabra	10
109.	pie	10
110.	repente	10
111.	semana	10
112.	tarde	10
113.	vals	10
114.	calle	9
115.	cascada	9

116.	forma	9
117.	kínder	9
118.	mano	9
119.	misa	9
120.	moto	9
121.	mujer	9
122.	realidad	9
123.	accidente	8
124.	cariño	8
125.	caso	8
126.	clase	8
127.	colegio	8
128.	consejo	8
129.	examen	8
130.	festival	8
131.	gusto	8
132.	llanta	8
133.	madre	8
134.	refresco	8
135.	tienda	8
136.	alberca	7
137.	amor	7
138.	aventura	7
139.	burro	7
140.	comida	7

141.	edad	7
142.	feria	7
143.	foto	7
144.	fotografía	7
145.	hotel	7
146.	metro	7
147.	muchacha	7
148.	río	7
149.	señora	7
150.	sorpresa	7
151.	telesecundaria	7
152.	tipo	7
153.	bailable	6
154.	caballo	6
155.	camión	6
156.	certificado	6
157.	diversión	6
158.	escolta	6
159.	final	6
160.	himno	6
161.	historia	6
162.	hospital	6
163.	manera	6
164.	mar 75%	6

Los datos anteriores confirman, en suma, el bajo número de vocablos con que se manifiesta el discurso escrito de los escolares, pero además comparativamente demuestra la involución en la competencia léxica que opera en el nivel de secundaria, que se puede valorar mejor en este

cuadro sintético, en el que se evidencia la reducción del número total de vocablos, de apariciones de éstos y del número de vocablos necesario para cubrir el 50% y el 75%.

<i>Sustantivos</i>	Vocablos	Apariciones	Índice	50%	75%
Primaria	1181	6906	5.84	46 (2780)	198 (5182)
Secundaria	947	5550	5.86	44 (3447)	164 (4162)

2.8. Clasificación semántica comparativa de verbos y sustantivos¹

Ya se ha señalado la importancia de los verbos y sustantivos tanto por las funciones y diferentes categorías que desempeñan en las secuencias de cada enunciado o de cada acto comunicativo, como por la jerarquía como elementos *nucleares*, en el sentido de que representan no sólo núcleos sintácticos, sino también importantes núcleos de campos semánticos, lo que desde mi punto de vista quiere decir: nódulos de estructuras discursivas y de conjuntos de significados multivectorialmente relacionados en la memoria lexicosemántica del sujeto.

Se podrían aquí integrar diversas clasificaciones ya sea exhaustivas o que desglosan unos aspectos o que mezclan criterios de

¹ De acuerdo con las categorías semánticas establecidas por Elizabeth Luna Traill, Alejandra Viguera y Gloria Baez: *Diccionario... op. cit.*)

categorización, pero para efectos de sistematizar y simplificar el trabajo de clasificación gramatical de un corpus tan extenso como éste, de redacciones de estudiantes de primaria y secundaria, se aplicará el esfuerzo de síntesis y generalización ya hecho por Luna, Viguera y Báez en el *Diccionario básico de lingüística* y se tomarán aquí las correspondientes definiciones y clasificaciones semánticas del verbo y del sustantivo:

Verbos	Sustantivos
De actividad	De persona
De estado	Animales
De percepción intelectual	Objetos
Psicológicos	Cualidades cas
De deseo	Cualidades Morales
De lengua	Acciones
	Estados

2.8.1. Clasificación semántica comparativa de verbos

De actividad

Primaria

	VOCABLO	F-V
1.	ir	1106
2.	hacer	249
3.	pasar	197
4.	ver	195
5.	llegar	164
6.	salir	157
7.	jugar	147
8.	dar	144
9.	llevar	111
10.	caer	106
11.	poner	91
12.	comer	86
13.	andar	82
14.	subir	73
15.	empezar	70

16.	meter	70
17.	comprar	68
18.	venir	68
19.	visitar	59
20.	regresar	54
21.	vivir	54
22.	entrar	51
23.	nadar	49
24.	dejar	46
25.	viajar	44
26.	traer	42
27.	llorar	38
28.	sacar	36
29.	ganar	34
30.	dormir	33

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	pasar	195
2.	hacer	179
3.	salir	165
4.	ver	141
5.	dar	140
6.	llegar	93

7.	llevar	71
8.	venir	71
9.	entrar	69
10.	jugar	66
11.	andar	62
12.	empezar	60
13.	vivir	58

14.	visitar	53
15.	dejar	51
16.	poner	42
17.	caer	41
18.	seguir	38
19.	convivir	37

20.	cumplir	35
21.	bailar	32
22.	regresar	31
23.	tomar	30
24.	volver	30
25.	comprar	29

De estado

Primaria

	VOCABLO	F-V
1.	ser	798
2.	estar	432
3.	tener	335
4.	quedar	79

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	ser	903
2.	tener	308
3.	estar	307
4.	quedar	41

De percepción intelectual

Primaria

	VOCABLO	F-V
1.	conocer	103
2.	saber	69
3.	recordar	57
4.	acordar	41

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	conocer	157
2.	recordar	71
3.	saber	71
4.	creer	47
5.	pensar	38
6.	olvidar	36
7.	aprender	30

Psicológicos

Primaria

	VOCABLO	F-V
1.	gustar	114
2.	divertir	99
3.	sentir	68

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	gustar	101
2.	sentir	75
3.	divertir	49

De deseo

Primaria

	VOCABLO	F-V
1.	querer	145

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	querer	109

De lengua

Primaria

	VOCABLO	F-V
1.	decir	228
2.	hablar	35

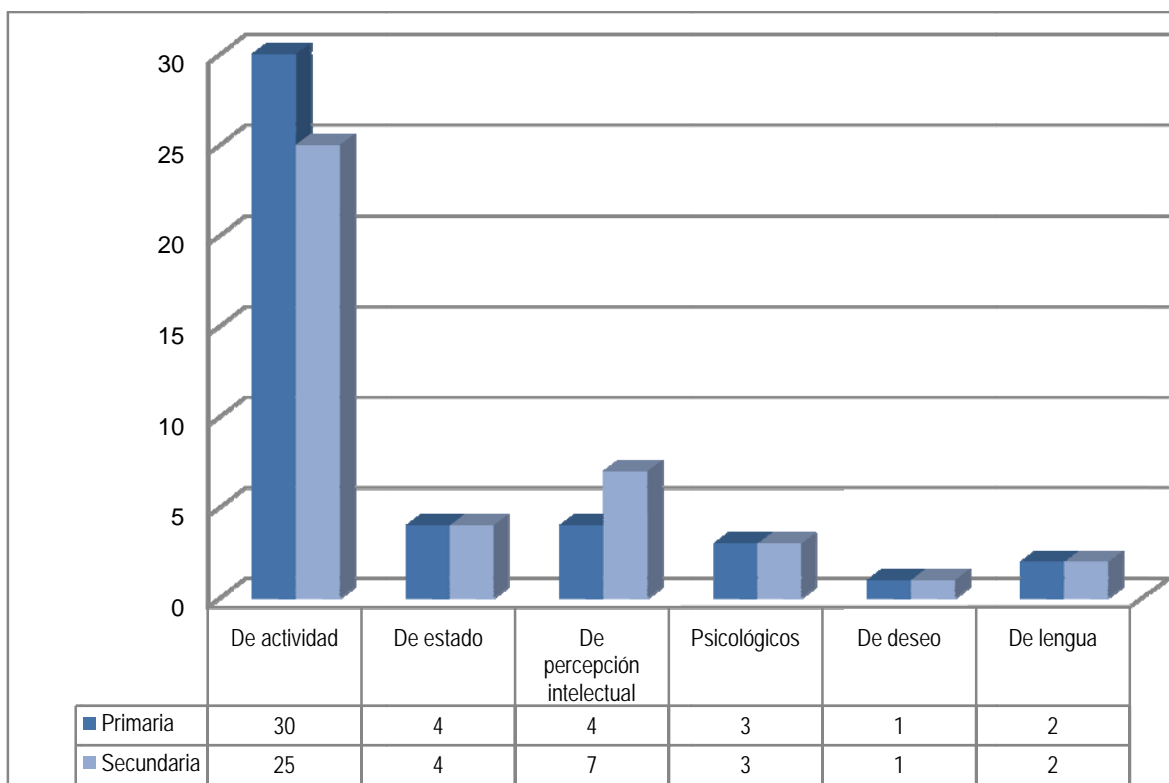
Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	decir	142
2.	platicar	31

En síntesis, los que siguen son los resultados, que, como se observa claramente, no dan cuenta de un incremento cuantitativo en secundaria, pues cada nivel es superior en una categoría y en las otras cuatro los resultados son semejantes; por lo tanto, desde esta fase del análisis se sostiene la tesis de la pobreza léxica en los dos niveles escolares y –considerando que se esperaría un incremento en el nivel de secundaria– la de la “no evolución”, que para efectos prácticos, dados los tres años más de escolaridad, significa involución, y como en todo este estudio, cuando se confirma un dato cuantitativo

de decremento léxico, se interpreta como un rasgo más de la involución de la complejidad lingüística.

Clasificación semántica comparativa de verbos (Gráfica síntesis)



2.8.2. Clasificación semántica comparativa de sustantivos

Primaria

1. Personas

	VOCABLO	FV
1.	mamá	212
2.	papá	166
3.	hermano	127
4.	amigo	115

5.	tío	90
6.	primo	89
7.	hermana	80
8.	amiga	74
9.	tía	74

10.	niño	71
11.	familia	61
12.	abuela	52
13.	prima	44
14.	padre	43
15.	niña	41
16.	gente	30
17.	abuelo	28
18.	maestra	24
19.	madre	22
20.	novio	20
21.	equipo	16
22.	maestro	16
23.	compañero	15

24.	hija	15
25.	señor	14
26.	compañera	11
27.	muchacho	11
28.	familiar	10
29.	hijo	10
30.	muchacha	10
31.	novia	10
32.	doctor	9
33.	madrina	9
34.	padrino	9
35.	persona	9
36.	señora	8
37.	grupo	6

2. Animales

	VOCABLO	FV
1.	perro	24
2.	animal	20
3.	caballo	17

4.	toro	11
5.	víbora	11
6.	pescado	10
7.	conejo	6

3. Objetos

	VOCABLO	FV
1.	casa	173
2.	escuela	90
3.	cosa	86
4.	bicicleta	57
5.	lugar	55
6.	parque	44
7.	agua	42

8.	kínder	41
9.	mar	38
10.	alberca	33
11.	hotel	30
12.	mano	30
13.	cuarto	23
14.	playa	22
15.	camino	21

16.	pastel	21
17.	regalo	21
18.	carro	19
19.	camión	18
20.	pie	18
21.	estado	17
22.	hospital	17
23.	barco	16
24.	cascada	16
25.	centro	16
26.	dinero	16
27.	iglesia	16
28.	parte	16
29.	ciudad	15
30.	comida	15
31.	rancho	15
32.	cabeza	14
33.	colegio	14
34.	feria	14
35.	ola	14
36.	salón	14
37.	brazo	13
38.	ropa	13
39.	avión	12
40.	calle	12
41.	película	12
42.	piedra	12
43.	secundaria	12
44.	tienda	12
45.	baño	11

46.	camioneta	11
47.	carretera	11
48.	foto	11
49.	pueblo	11
50.	restaurante	11
51.	sangre	11
52.	campo	10
53.	examen	10
54.	juguete	10
55.	libro	10
56.	montaña	10
57.	zoológico	10
58.	árbol	9
59.	columpio	9
60.	dedo	9
61.	jardín	9
62.	monte	9
63.	moto	9
64.	televisión	9
65.	cielo	8
66.	disco	8
67.	dulce	8
68.	maquinitas	8
69.	mundo	8
70.	ojo	8
71.	tobogán	8
72.	balneario	7
73.	caldera	7
74.	cama	7
75.	corazón	7

76.	espalda	7
77.	lancha	7
78.	luz	7
79.	plaza	7
80.	presa	7
81.	refresco	7
82.	autobús	6
83.	bote	6

84.	cuerpo	6
85.	escalera	6
86.	machete	6
87.	madera	6
88.	piñata	6
89.	piso	6
90.	río	6

4. Cualidades físicas

(Vacío)

5. Cualidades morales

	VOCABLO	FV
1.	experiencia	140
2.	mejor	10
3.	verdad	9
4.	nombre	9
5.	cierto	6
6.	malo	6

6.	Misa	19
7.	Vuelta	17
8.	Recuerdo	16
9.	Gol	15
10.	Trabajo	14
11.	campamento	12
12.	Paseo	10
13.	baile	9
14.	carrera	9

6. Acciones

	VOCABLO	FV
1.	Vez	158
2.	Juego	51
3.	comunión	35
4.	Futbol	32
5.	cumpleaños	24

15.	cine	9
16.	clase	9
17.	gracias	9
18.	gusto	9
19.	competencia	8
20.	historia	8
21.	llamada	8
22.	música	8

23.	recreo	7
24.	risa	7
25.	accidente	6
26.	adiós	6
27.	beso	6
28.	confirmación	6

7. Estados

	VOCABLO	FV
1.	día	318
2.	año	224
3.	vida	69
4.	fiesta	52
5.	fin	44
6.	noche	44
7.	mes	31
8.	tiempo	30
9.	vacación	29
10.	hora	26
11.	primaria	23
12.	semana	23
13.	mañana	20
14.	lado	19

15.	miedo	19
16.	grado	18
17.	tarde	16
18.	momento	15
19.	sábado	11
20.	cuenta	10
21.	domingo	9
22.	primero	9
23.	gana	7
24.	susto	7
25.	caso	6
26.	diciembre	6
27.	diversión	6
28.	edad	6
29.	madrugada	6
30.	medio	6

Secundaria

1. Personas

	VOCABLOS	FV
1.	amigo	139
2.	familia	97
3.	amiga	83
4.	mamá	75
5.	papá	75
6.	hermano	72
7.	compañero	65
8.	chavo	59
9.	padre	52
10.	primo	37
11.	gente	34
12.	persona	34
13.	tío	34
14.	maestro	31
15.	novio	29
16.	novia	28
17.	hermana	27
18.	tía	26
19.	niño	25

20.	maestra	22
21.	grupo	21
22.	familiar	20
23.	prima	20
24.	señor	17
25.	abuelo	16
26.	chava	16
27.	compañera	15
28.	abuela	14
29.	niña	14
30.	dios	12
31.	muchacho	12
32.	profesor	12
33.	alumno	10
34.	equipo	10
35.	mujer	9
36.	madre	8
37.	muchacha	7
38.	señora	7
39.	escolta	6

2. Animales

	VOCABLOS	FV
1.	perro	20
2.	animal	10
3.	burro	7
4.	caballo	6

3. Objetos

	VOCABLOS	FV
1.	casa	98
2.	escuela	97
3.	cosa	87
4.	lugar	63
5.	etcétera	25
6.	bicicleta	23
7.	carro	23
8.	salón	23
9.	centro	22
10.	agua	21
11.	lado	21
12.	parte	21
13.	camioneta	19
14.	campo	19
15.	autobús	17
16.	parque	17
17.	ciudad	16
18.	iglesia	16
19.	playa	16
20.	rancho	15
21.	regalo	14
22.	camino	13
23.	dinero	12
24.	disco	12
25.	carretera	11
26.	museo	11
27.	vértebra	11

28.	palabra	10
29.	pie	10
30.	calle	9
31.	cascada	9
32.	forma	9
33.	mano	9
34.	moto	9
35.	colegio	8
36.	examen	8
37.	llanta	8
38.	refresco	8
39.	tienda	8
40.	alberca	7
41.	comida	7
42.	foto	7
43.	fotografía	7
44.	hotel	7
45.	metro	7
46.	río	7
47.	tipo	7
48.	camión	6
49.	certificado	6
50.	himno	6
51.	historia	6
52.	hospital	6
53.	manera	6
54.	mar	6

4. Cualidades físicas

(Vacío)

5. Cualidades morales

	VOCABLOS	FV
1.	experiencia	279
2.	onda	19
3.	amistad	10
4.	mejor	10

6. Acciones

	VOCABLOS	FV
1.	viaje	41
2.	gracias	26
3.	vacaciones	22
4.	concurso	20
5.	fin	20
6.	baile	18
7.	futbol	18
8.	cumpleaños	17
9.	juego	17
10.	recuerdo	15
11.	comunión	14
12.	verdad	14
13.	paseo	13
14.	volibol	13
15.	estudio	12

16.	retiro	12
17.	vuelta	12
18.	vals	10
19.	misa	9
20.	accidente	8
21.	cariño	8
22.	clase	8
23.	consejo	8
24.	festival	8
25.	amor	7
26.	aventura	7
27.	feria	7
28.	bailable	6
29.	diversión	6
30.	final	6

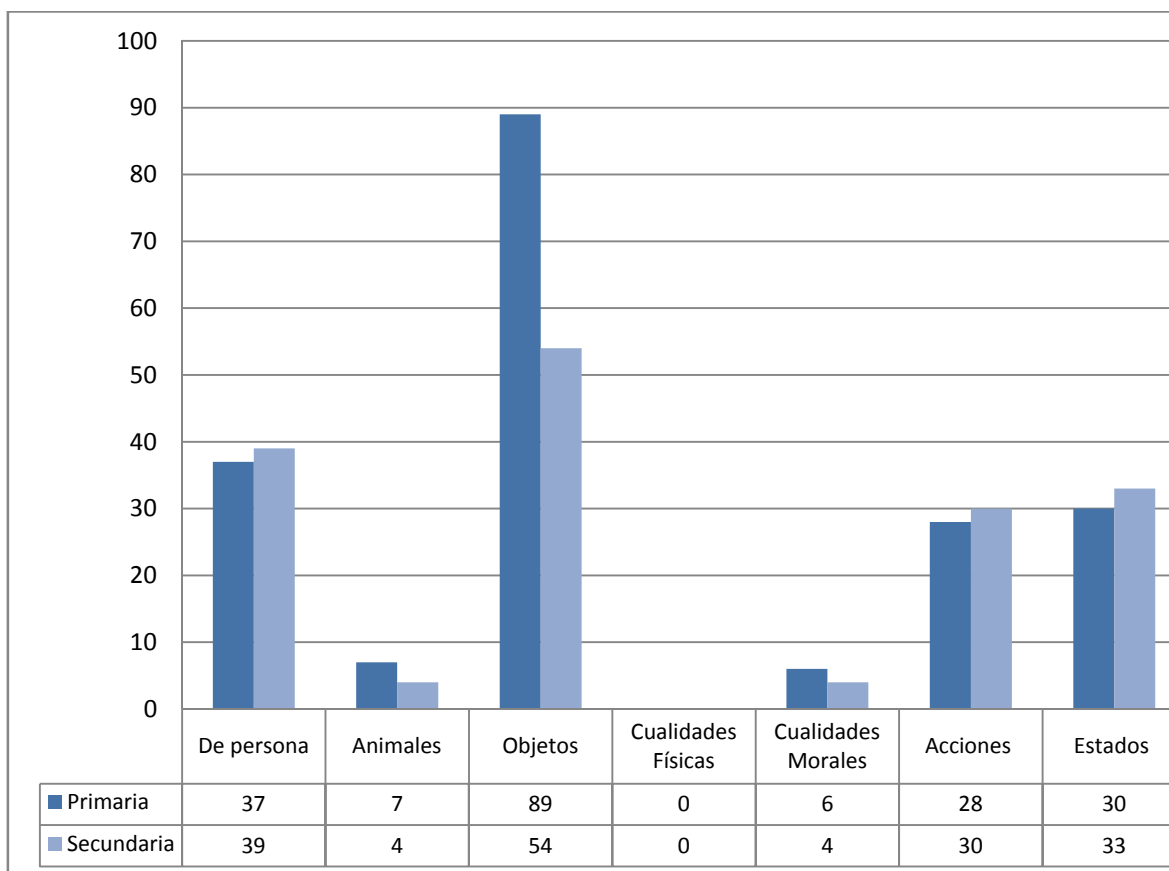
7. Estados

	VOCABLOS	FV
1.	día	216
2.	año	154
3.	vez	146
4.	vida	110
5.	secundaria	64
6.	primaria	55
7.	tiempo	47
8.	fiesta	38
9.	cuenta	30
10.	noche	24
11.	problema	23
12.	mes	22
13.	momento	22
14.	hora	18
15.	gana	15
16.	mañana	14

17.	miedo	13
18.	rato	13
19.	muerte	12
20.	fecha	11
21.	alegría	10
22.	grado	10
23.	ocasión	10
24.	repente	10
25.	semana	10
26.	tarde	10
27.	kínder	9
28.	realidad	9
29.	caso	8
30.	gusto	8
31.	edad	7
32.	sorpresa	7
33.	telesecundaria	7

En síntesis, esta clasificación semántica comparada que presenta los datos léxicos que se registran en uno y otro nivel se muestra claramente en la gráfica siguiente:

Clasificación semántica comparativa de sustantivos



Como digo, los datos y las barras muestran y demuestran patentemente que en secundaria no hay una general superioridad productiva de vocablos: cada grado aporta más sustantivos en tres categorías (primaria en sustantivos de animales, de objetos y de cualidades morales; secundaria en sustantivos de persona, de acciones y de estados), es decir que –como se subrayó en el caso de los verbos– al no registrar un crecimiento léxico resultante del tiempo invertido en la escuela durante tres años, manifiesta, de nuevo, un fenómeno involutivo.

2.8.2.1. Clasificación comparativa de sustantivos animados, inanimados, humanos, no humanos

Se incorpora esta otra clasificación, aunque aparentemente tenga carácter tangencial, debido a que en la búsqueda de la complejidad lingüística de estudiantes mexicanos implica, para los individuos y para éstos en su integración en la comunidad, una de las primeras pero fundamentales estructuras lexicometales de categorización y subcategorización de entidades, conceptos y vocablos.

Primaria

Inanimados

	VOCABLO	FV
1.	día	318
2.	año	224
3.	casa	173
4.	vez	158
5.	experiencia	140
6.	escuela	90
7.	cosa	86
8.	vida	69
9.	bicicleta	57
10.	lugar	55
11.	fiesta	52
12.	juego	51
13.	fin	44
14.	noche	44

15.	parque	44
16.	agua	42
17.	kínder	41
18.	mar	38
19.	comuni3n	35
20.	alberca	33
21.	futbol	32
22.	mes	31
23.	hotel	30
24.	mano	30
25.	tiempo	30
26.	vacaci3n	29
27.	hora	26
28.	cumpleaños	24
29.	cuarto	23

30.	primaria	23
31.	semana	23
32.	playa	22
33.	camino	21
34.	pastel	21
35.	regalo	21
36.	mañana	20
37.	carro	19
38.	lado	19
39.	miedo	19
40.	misa	19
41.	camión	18
42.	grado	18
43.	pie	18
44.	estado	17
45.	hospital	17
46.	vuelta	17
47.	barco	16
48.	cascada	16
49.	centro	16
50.	dinero	16
51.	iglesia	16
52.	parte	16
53.	recuerdo	16
54.	tarde	16
55.	ciudad	15
56.	comida	15
57.	gol	15
58.	momento	15
59.	rancho	15

60.	cabeza	14
61.	colegio	14
62.	feria	14
63.	ola	14
64.	salón	14
65.	trabajo	14
66.	brazo	13
67.	ropa	13
68.	avión	12
69.	calle	12
70.	campamento	12
71.	película	12
72.	piedra	12
73.	secundaria	12
74.	tienda	12
75.	baño	11
76.	camioneta	11
77.	carretera	11
78.	compañera	11
79.	foto	11
80.	pueblo	11
81.	restaurante	11
82.	sábado	11
83.	sangre	11
84.	campo	10
85.	cuenta	10
86.	examen	10
87.	juguete	10
88.	libro	10
89.	mejor	10

90.	montaña	10
91.	paseo	10
92.	zoológico	10
93.	árbol	9
94.	baile	9
95.	carrera	9
96.	cine	9
97.	clase	9
98.	columpio	9
99.	dedo	9
100.	domingo	9
101.	gracias	9
102.	gusto	9
103.	jardín	9
104.	monte	9
105.	moto	9
106.	primero	9
107.	televisión	9
108.	verdad	9
109.	cielo	8
110.	competencia	8
111.	disco	8
112.	dulce	8
113.	historia	8
114.	llamada	8
115.	maquinitas	8
116.	mundo	8
117.	música	8
118.	ojo	8
119.	tobogán	8

120.	balneario	7
121.	caldera	7
122.	cama	7
123.	corazón	7
124.	espalda	7
125.	gana	7
126.	lancha	7
127.	luz	7
128.	nombre	7
129.	plaza	7
130.	presa	7
131.	recreo	7
132.	refresco	7
133.	risa	7
134.	susto	7
135.	accidente	6
136.	adiós	6
137.	autobús	6
138.	beso	6
139.	bote	6
140.	caso	6
141.	cierto	6
142.	confirmación	6
143.	cuerpo	6
144.	diciembre	6
145.	diversión	6
146.	edad	6
147.	escalera	6
148.	machete	6
149.	madera	6

150.	madrugada	6
151.	medio	6
152.	piñata	6

153.	piso	6
154.	río	6

Animados

	VOCABLO	Fv
1.	mamá	212
2.	papá	166
3.	hermano	127
4.	amigo	115
5.	tío	90
6.	primo	89
7.	hermana	80
8.	amiga	74
9.	tía	74
10.	niño	71
11.	familia	61
12.	abuela	52
13.	prima	44
14.	padre	43
15.	niña	41
16.	gente	30
17.	abuelo	28
18.	maestra	24
19.	perro	24
20.	madre	22
21.	animal	20

22.	novio	20
23.	caballo	17
24.	equipo	16
25.	maestro	16
26.	compañero	15
27.	hija	15
28.	señor	14
29.	compañera	11
30.	muchacho	11
31.	toro	11
32.	víbora	11
33.	familiar	10
34.	hijo	10
35.	muchacha	10
36.	novia	10
37.	pescado	10
38.	doctor	9
39.	madrina	9
40.	padrino	9
41.	persona	9
42.	señora	8
43.	conejo	6
44.	malo	6

Animados/Humanos

	VOCABLO	Fv
1.	mamá	212
2.	papá	166
3.	hermano	127
4.	amigo	115
5.	tío	90
6.	primo	89
7.	hermana	80
8.	amiga	74
9.	tía	74
10.	niño	71
11.	familia	61
12.	abuela	52
13.	prima	44
14.	padre	43
15.	niña	41
16.	gente	30
17.	abuelo	28
18.	maestra	24

19.	madre	22
20.	novio	20
21.	equipo	16
22.	maestro	16
23.	compañero	15
24.	hija	15
25.	señor	14
26.	compañera	11
27.	muchacho	11
28.	familiar	10
29.	hijo	10
30.	muchacha	10
31.	novia	10
32.	doctor	9
33.	madrina	9
34.	padrino	9
35.	persona	9
36.	señora	8
37.	malo	6

Animados/No humanos

	VOCABLO	Fv
1.	perro	24
2.	animal	20
3.	caballo	17
4.	toro	11
5.	vibora	11
6.	pescado	10
7.	conejo	6

Secundaria

Inanimados

	VOCABLOS	FV
1.	experiencia	279
2.	día	216
3.	año	154
4.	vez	146
5.	vida	110
6.	casa	98
7.	escuela	97
8.	cosa	87
9.	secundaria	64
10.	lugar	63
11.	primaria	55
12.	tiempo	47
13.	viaje	41
14.	fiesta	38
15.	cuenta	30
16.	gracias	26
17.	etcétera	25
18.	noche	24
19.	bicicleta	23
20.	carro	23
21.	problema	23
22.	salón	23
23.	centro	22
24.	mes	22
25.	momento	22
26.	vacaciones	22
27.	agua	21

28.	lado	21
29.	parte	21
30.	concurso	20
31.	fin	20
32.	camioneta	19
33.	campo	19
34.	onda	19
35.	baile	18
36.	futbol	18
37.	hora	18
38.	autobús	17
39.	cumpleaños	17
40.	juego	17
41.	parque	17
42.	ciudad	16
43.	iglesia	16
44.	playa	16
45.	gana	15
46.	rancho	15
47.	recuerdo	15
48.	comunión	14
49.	mañana	14
50.	regalo	14
51.	verdad	14
52.	camino	13
53.	miedo	13
54.	paseo	13
55.	rato	13

56.	volibol	13
57.	dinero	12
58.	disco	12
59.	estudio	12
60.	muerte	12
61.	retiro	12
62.	vuelta	12
63.	carretera	11
64.	fecha	11
65.	museo	11
66.	vértebra	11
67.	alegría	10
68.	amistad	10
69.	grado	10
70.	mejor	10
71.	ocasión	10
72.	palabra	10
73.	pie	10
74.	repente	10
75.	semana	10
76.	tarde	10
77.	vals	10
78.	calle	9
79.	cascada	9
80.	forma	9
81.	kínder	9
82.	mano	9
83.	misa	9
84.	moto	9
85.	realidad	9

86.	accidente	8
87.	cariño	8
88.	caso	8
89.	clase	8
90.	colegio	8
91.	consejo	8
92.	examen	8
93.	festival	8
94.	gusto	8
95.	llanta	8
96.	refresco	8
97.	tienda	8
98.	alberca	7
99.	amor	7
100.	aventura	7
101.	comida	7
102.	edad	7
103.	feria	7
104.	foto	7
105.	fotografía	7
106.	hotel	7
107.	metro	7
108.	río	7
109.	sorpresa	7
110.	telesecundaria	7
111.	tipo	7
112.	bailable	6
113.	camión	6
114.	certificado	6
115.	diversión	6

116.	final	6
117.	himno	6
118.	historia	6

119.	hospital	6
120.	manera	6
121.	mar	6

Animados

	VOCABLOS	FV
1.	amigo	139
2.	familia	97
3.	amiga	83
4.	mamá	75
5.	papá	75
6.	hermano	72
7.	compañero	65
8.	chavo	59
9.	padre	52
10.	primo	37
11.	gente	34
12.	persona	34
13.	tío	34
14.	maestro	31
15.	novio	29
16.	novia	28
17.	hermana	27
18.	tía	26
19.	niño	25
20.	maestra	22
21.	grupo	21
22.	familiar	20
23.	perro	20

24.	prima	20
25.	señor	17
26.	abuelo	16
27.	chava	16
28.	compañera	15
29.	abuela	14
30.	niña	14
31.	dios	12
32.	muchacho	12
33.	profesor	12
34.	alumno	10
35.	animal	10
36.	equipo	10
37.	mujer	9
38.	madre	8
39.	burro	7
40.	muchacha	7
41.	señora	7
42.	caballo	6
43.	escolta	6

Animados/humanos

	VOCABLOS	FV
1.	amigo	139
2.	familia	97
3.	amiga	83
4.	mamá	75
5.	papá	75
6.	hermano	72
7.	compañero	65

8.	chavo	59
9.	padre	52
10.	primo	37
11.	gente	34
12.	persona	34
13.	tío	34
14.	maestro	31
15.	novio	29

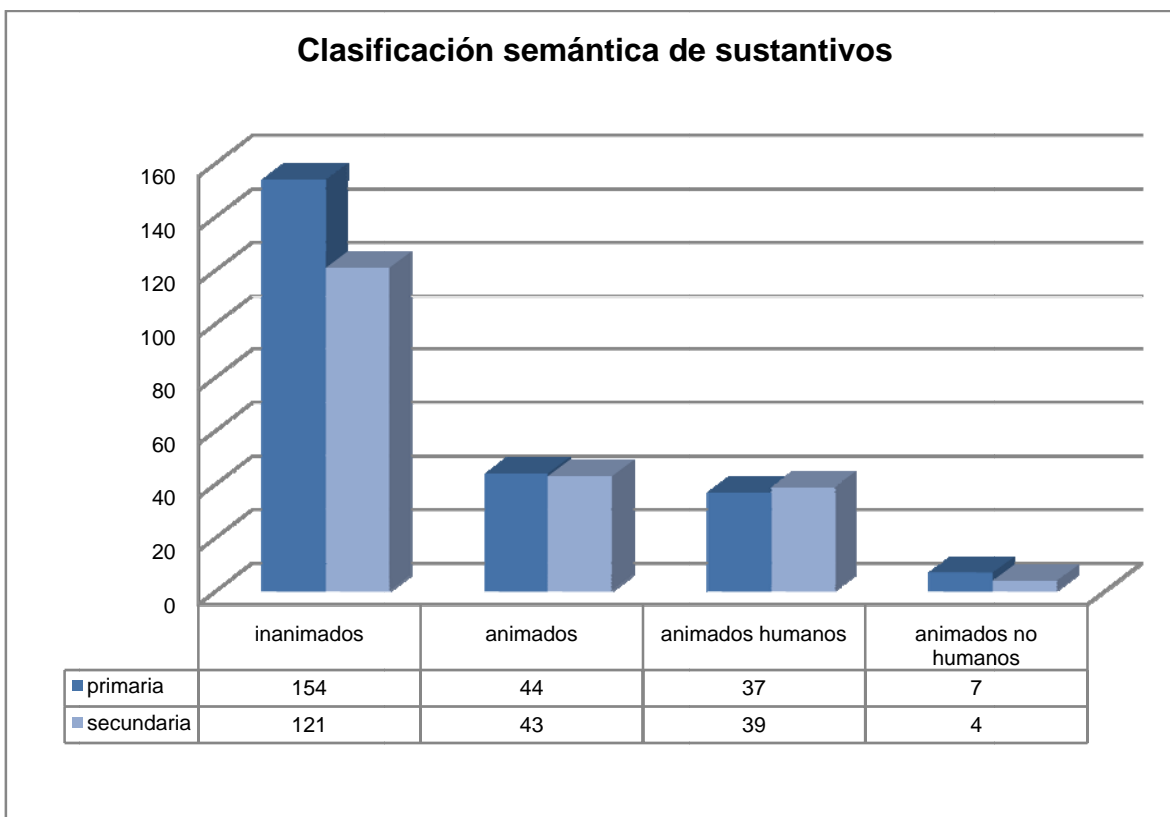
16.	novia	28
17.	hermana	27
18.	tía	26
19.	niño	25
20.	maestra	22
21.	grupo	21
22.	familiar	20
23.	prima	20
24.	señor	17
25.	abuelo	16
26.	chava	16
27.	compañera	15

28.	abuela	14
29.	niña	14
30.	dios	12
31.	muchacho	12
32.	profesor	12
33.	alumno	10
34.	equipo	10
35.	mujer	9
36.	madre	8
37.	muchacha	7
38.	señora	7
39.	escolta	6

Animados/No humanos

	VOCABLOS	FV
1.	perro	20
2.	animal	10
3.	burro	7
4.	caballo	6

Esta clasificación se manifiesta sintéticamente de esta forma:



Se confirma, desde la óptica de este criterio de análisis semántico básico pero fundamental en la estructura lexicoconceptual de los estudiantes, que no se registra una evolución ni en el léxico numéricamente hablando, pues salvo en el caso de los sustantivos animados humanos en que por sólo dos vocablos es mayor la productividad en secundaria (aunque aun en esa subcategoría la frecuencia de vocablos es considerablemente superior en primaria), en todas las categorías y subcategorías es mayor la producción de vocablos y de sus frecuencias.

Así se evidencia claramente que no sólo no hay un incremento lexicomental de acuerdo con esta categorización conceptual, sino que

–de acuerdo con el eje de este trabajo– se presenta un retroceso, primeramente léxico, y consecuentemente se confirma la involución de un factor más de la complejidad lingüística.

2.9. Aplicación de las categorías de los centros de interés de la metodología de disponibilidad léxica a la clasificación semántica de sustantivos

La utilidad y los alcances de los estudios de disponibilidad léxica han sido demostrados tanto en los trabajos elaborados o guiados por Juan López Chávez en el análisis de la disponibilidad léxica de alumnos de cada grado escolar de primaria o en la aplicación de este índice en fenómenos y escenarios sociolingüísticos de otra índole, distinta a la educativa –como es el caso de mi propia tesis de maestría²–, así como en los estudios previos de López Chávez y Carlos Strassburger y en el ya citado libro del primero (*¿Qué te viene a la memoria?*), en el cual hace el examen y la argumentación más completos del concepto, de las etapas de su desarrollo como método y de su aplicabilidad.

Las descripciones del léxico han estado fundamentalmente dirigidas a la elaboración de diccionarios, a la lexicografía o a

² *Aplicaciones paralingüísticas del índice de disponibilidad léxica*, UNAM, 2005, en la cual contribuyo a la validación de dicho índice y compruebo su aplicación y utilidad en el estudio de las manifestaciones lingüísticas de fenómenos sociales, comprobables y cuantificables, como la detección de políticos populares y las preferencias de candidatos y de partidos políticos, con mejores y más profundos resultados que los obtenidos por las empresas y las metodologías de encuestas de opinión.

estrategias pedagógicas, aunque el mismo Juan López Chávez ha señalado que las investigaciones del léxico disponible pueden dirigirse hacia otros ámbitos.

En este trabajo se destaca la utilidad de los centros de interés de la metodología de la disponibilidad léxica, en función de estar basados en principios de asociación de ideas; el concepto de centros de interés es considerado como un detonador temático que estimula al hablante a proporcionar las palabras, generalmente sustantivas, que conoce sobre el tema sugerido; se definen como *engranajes detonadores* por medio de los cuales los informantes recuperan de la memoria las palabras que en su mente están relacionadas con el asunto que dicho centro de interés sugiere.

Enseguida se enumeran los centros de interés y los resultados comparativos que se obtuvieron al someter los vocablos sustantivos:

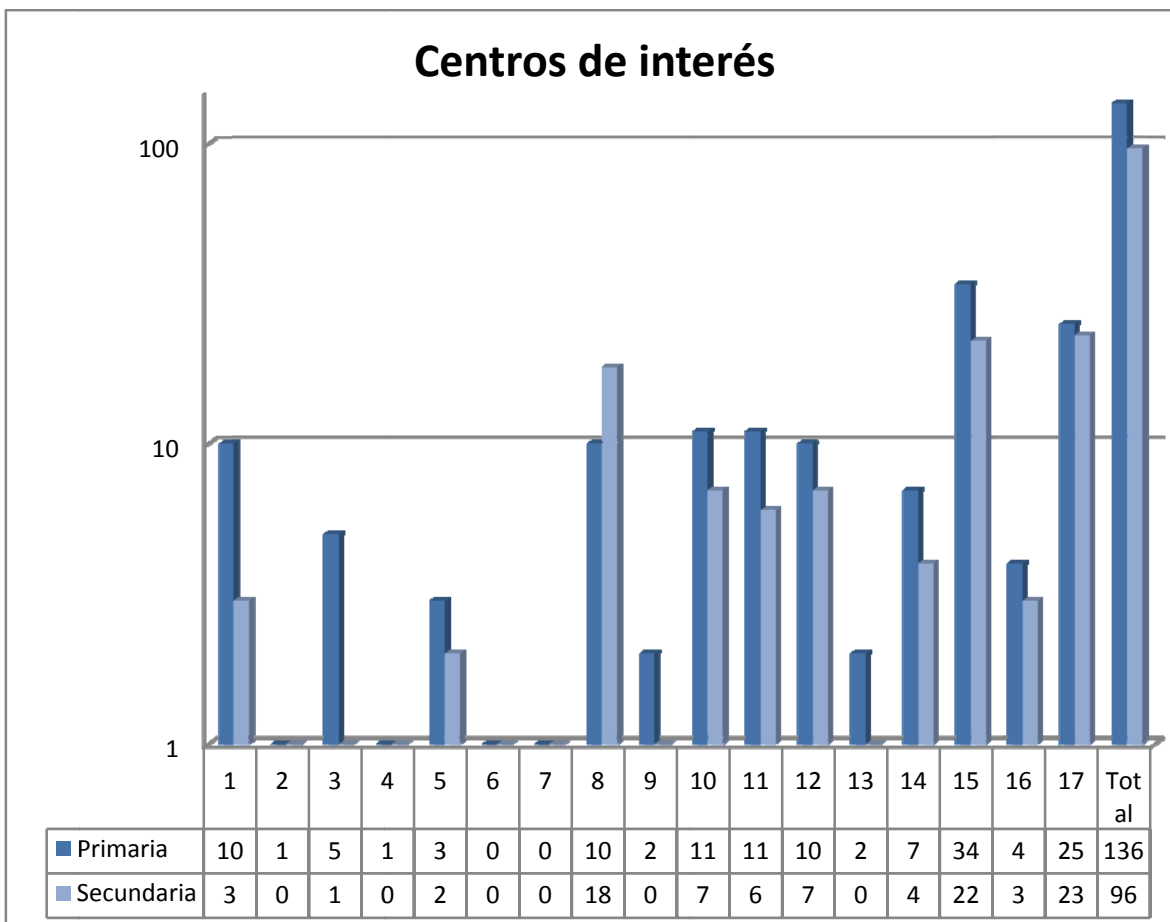
Centros de Interés*
1. Las partes del cuerpo
2. La ropa: vestido y calzado
3. La casa: el interior y sus partes
4. Muebles y enseres domésticos
5. Alimentos: comidas y bebidas
6. Objetos colocados sobre la mesa
7. La cocina y sus utensilios
8. La escuela: muebles y útiles
9. Electricidad y aire acondicionado
10. La ciudad
11. La naturaleza
12. Medios de transporte
13. Trabajos de campo y jardín
14. Los animales
15. Diversiones y deportes
16. Profesiones y oficios
17. <i>Parentesco</i>

*Hasta el 16 son los centros de interés establecidos en la metodología de la disponibilidad léxica; sin embargo he considerado añadir otro centro (*parentesco*) en función de la cantidad de vocablos que pueden corresponder a tal categoría y que resultan en esta muestra más abundantes que los de algunos de los primeros. Igualmente incluyo todos aquellos que no correspondieron a ninguno de los centros, en la clasificación “otros”, que por cierto será más relevante más adelante.

Resultados comparativos

Como se observa claramente en el siguiente cuadro sintético y se recoge de los posteriores cuadros pormenorizados, el número total de vocablos sustantivos clasificables dentro de las categorías semánticas de estos centros de interés (los 16 establecidos más el 17, de parentesco, que aquí se ha agregado por su importancia en la producción léxica de los estudiantes, pero más allá de la productividad, por la presencia en la experiencia y la realidad de los estudiantes) es considerablemente superior en primaria, esto es que del total de vocablos que pueden agruparse en dichos centros, en primaria se registra el 59% contra el 41% de secundaria (que representa 136 entradas contra 96), lo que podría ya darnos un indicador de la competencia léxica, es decir que en secundaria se registra una involución de 18 por ciento.

Este dato se acentúa con el hecho de que en secundaria sólo un centro de interés (escuela) data más vocablos, dos semejantes en calidad de vacíos, y en 14 es superior primaria.



Si se prefiere se pueden observar estos datos en la siguiente tabla, en cursivas negritas se marcan los centros de interés en que es mayor la producción léxica en primaria:

Centro de interés	Primaria	Secundaria
1.	10	3
2.	1	0
3.	5	1
4.	1	0
5.	3	2
6.	0	0
7.	0	0
8.	10	18
9.	2	0
10.	11	7
11.	11	6
12.	10	7

13.	2	0
14.	7	4
15.	34	22
16.	4	3
17.	25	23
Total	136	96

Y aun en este caso sería interesante hacer una correlación con los núcleos temáticos y los conglomerados lexicosemánticos que propongo en el siguiente capítulo, pues el hecho de que tales vocablos se refieran en sí mismos al tema escuela, ello no asegura que la red temática, sea conceptual o vinculada con asuntos emocionales, sociales, etc., tenga como eje y como elemento discursivo aglutinador a la escuela, pues como se demuestra en ese tercer capítulo, frecuentemente el significado de los vocablos independientes es secundario, tangencial y complementario respecto del significado global del sintagma, de la frase, de la oración o del escrito completo, por ejemplo la escuela como escenario circunstancial de un accidente, de una relación afectiva o amorosa, de una reflexión, etcétera.

Cuadros comparativos por centro de interés

Centro de interés 1. Las partes del cuerpo

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	mano	30
2.	pie	18
3.	cabeza	14
4.	brazo	13
5.	sangre	11
6.	dedo	9

Secundaria

	VOCABLOS	FV
1.	vértebra	11
2.	pie	10
3.	mano	9

7.	ojo	8
8.	corazón	7
9.	espalda	7
10.	cuerpo	6

Centro de interés 2. La ropa: vestido y calzado

Primaria

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	ropa	13

Centro de interés 3. La casa: el interior y sus partes

Primaria

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	casa	173
2.	cuarto	23
3.	baño	11
4.	escalera	6
5.	piso	6

	VOCABLOS	FV
1.	casa	98

Centro de interés 4. Muebles y enseres domésticos

Primaria

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	cama	7

Centro de interés 5. Alimentos: comidas y bebidas

Primaria

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	pastel	21
2.	comida	15
3.	dulce	8

	VOCABLOS	FV
1.	refresco	8
2.	comida	7

Centro de interés 6. Objetos colocados sobre la mesa

Vacío

Centro de interés 7. La cocina y sus utensilios

Vacío

Centro de interés 8. La escuela: muebles y útiles

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	escuela	90
2.	kínder	41
3.	primaria	23
4.	grado	18
5.	colegio	14
6.	salón	14
7.	secundaria	12
8.	examen	10
9.	libro	10
10.	clase	9

Secundaria

	VOCABLOS	FV
1.	escuela	97
2.	secundaria	64
3.	primaria	55
4.	salón	23
5.	grupo	21
6.	concurso	20
7.	estudio	12
8.	alumno	10
9.	grado	10
10.	vals	10
11.	kínder	9
12.	clase	8
13.	colegio	8
14.	telesecundaria	7
15.	bailable	6
16.	certificado	6
17.	escolta	6
18.	himno	6

Centro de interés 9. Electricidad y aire acondicionado

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	televisión	9
2.	luz	7

Secundaria

Centro de interés 10. La ciudad

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	hospital	17
2.	centro	16
3.	iglesia	16
4.	ciudad	15
5.	calle	12
6.	tienda	12
7.	restaurante	11
8.	zoológico	10
9.	jardín	9
10.	maquinitas	8
11.	plaza	7

Secundaria

	VOCABLOS	FV
1.	centro	22
2.	ciudad	16
3.	iglesia	16
4.	museo	11
5.	calle	9
6.	tienda	8
7.	hospital	6

Centro de interés 11. La naturaleza

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	agua	42
2.	mar	38
3.	cascada	16
4.	ola	14
5.	piedra	12
6.	campo	10
7.	montaña	10
8.	árbol	9
9.	monte	9
10.	cielo	8
11.	río	6

Secundaria

	VOCABLOS	FV
1.	agua	21
2.	campo	19
3.	mañana	14
4.	cascada	9
5.	río	7
6.	mar	6

Centro de interés 12. Medios de transporte

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	bicicleta	57
2.	carro	19
3.	camión	18
4.	barco	16
5.	avión	12
6.	camioneta	11
7.	moto	9
8.	lancha	7
9.	autobús	6
10.	bote	6

Secundaria

	VOCABLOS	FV
1.	bicicleta	23
2.	carro	23
3.	camioneta	19
4.	autobús	17
5.	moto	9
6.	metro	7
7.	camión	6

Centro de interés 13. Trabajos de campo y jardín

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	caldera	7
2.	machete	6

Secundaria

Centro de interés 14. Los animales

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	perro	24
2.	animal	20
3.	caballo	17
4.	toro	11
5.	víbora	11
6.	pescado	10
7.	conejo	6

Secundaria

	VOCABLOS	FV
1.	perro	20
2.	animal	10
3.	burro	7
4.	caballo	6

Centro de interés 15. Diversiones y deportes

Primaria

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	lugar	55
2.	fiesta	52
3.	juego	51
4.	parque	44
5.	alberca	33
6.	futbol	32
7.	hotel	30
8.	vacación	29
9.	cumpleaños	24
10.	playa	22
11.	regalo	21
12.	equipo	16
13.	gol	15
14.	rancho	15
15.	feria	14
16.	campamento	12
17.	película	12
18.	carretera	11
19.	foto	11
20.	juguete	10
21.	paseo	10
22.	baile	9
23.	cine	9
24.	columpio	9
25.	competencia	8
26.	disco	8
27.	música	8
28.	tobogán	8

	VOCABLOS	FV
1.	viaje	41
2.	fiesta	38
3.	vacaciones	22
4.	baile	18
5.	futbol	18
6.	cumpleaños	17
7.	juego	17
8.	parque	17
9.	playa	16
10.	rancho	15
11.	regalo	14
12.	camino	13
13.	paseo	13
14.	volibol	13
15.	disco	12
16.	equipo	10
17.	festival	8
18.	alberca	7
19.	aventura	7
20.	feria	7
21.	hotel	7
22.	diversión	6

29.	balneario	7
30.	presa	7
31.	recreo	7
32.	risa	7
33.	diversión	6
34.	piñata	6

Centro de interés 16. Profesiones y oficios

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	maestra	24
2.	maestro	16
3.	trabajo	14
4.	doctor	9

Secundaria

	VOCABLOS	FV
1.	maestro	31
2.	maestra	22
3.	profesor	12

Centro de interés 17. Parentesco*

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	mamá	212
2.	papá	166
3.	hermano	127
4.	amigo	115
5.	tío	90
6.	primo	89
7.	hermana	80
8.	amiga	74
9.	tía	74
10.	familia	61
11.	abuela	52
12.	prima	44
13.	padre	43

Secundaria

	VOCABLOS	FV
1.	amigo	139
2.	familia	97
3.	amiga	83
4.	mamá	75
5.	papá	75
6.	hermano	72
7.	compañero	65
8.	chavo	59
9.	padre	52
10.	primo	37
11.	tío	34
12.	novio	29
13.	novia	28

14.	niña	41
15.	abuelo	28
16.	madre	22
17.	novio	20
18.	compañero	15
19.	hija	15
20.	compañera	11
21.	familiar	10
22.	hijo	10
23.	novia	10
24.	madrina	9
25.	padrino	9

14.	hermana	27
15.	tía	26
16.	familiar	20
17.	abuelo	16
18.	chava	16
19.	compañera	15
20.	abuela	14
21.	muchacho	12
22.	madre	8
23.	muchacha	7

Otros

Primaria

	VOCABLO	FV
1.	día	318
2.	año	224
3.	vez	158
4.	experiencia	140
5.	cosa	86
6.	niño	71
7.	vida	69
8.	fin	44
9.	noche	44
10.	comunión	35
11.	mes	31
12.	gente	30

Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	experiencia	279
2.	día	216
3.	año	154
4.	vez	146
5.	vida	110
6.	cosa	87
7.	lugar	63
8.	tiempo	47
9.	gente	34
10.	persona	34
11.	cuenta	30
12.	novia	28

13.	tiempo	30
14.	hora	26
15.	semana	23
16.	camino	21
17.	mañana	20
18.	lado	19
19.	miedo	19
20.	misa	19
21.	estado	17
22.	vuelta	17
23.	dinero	16
24.	parte	16
25.	recuerdo	16
26.	tarde	16
27.	momento	15
28.	señor	14
29.	muchacho	11
30.	pueblo	11
31.	sábado	11
32.	cuenta	10
33.	mejor	10
34.	muchacha	10
35.	carrera	9
36.	domingo	9
37.	gracias	9
38.	gusto	9

13.	gracias	26
14.	etcétera	25
15.	niño	25
16.	noche	24
17.	problema	23
18.	mes	22
19.	momento	22
20.	lado	21
21.	parte	21
22.	fin	20
23.	onda	19
24.	hora	18
25.	señor	17
26.	gana	15
27.	recuerdo	15
28.	comunión	14
29.	niña	14
30.	verdad	14
31.	miedo	13
32.	rato	13
33.	dinero	12
34.	dios	12
35.	muerte	12
36.	retiro	12
37.	vuelta	12
38.	carretera	11

39.	persona	9
40.	primero	9
41.	verdad	9
42.	historia	8
43.	llamada	8
44.	mundo	8
45.	señora	8
46.	gana	7
47.	nombre	7
48.	susto	7
49.	accidente	6
50.	adiós	6
51.	beso	6
52.	caso	6
53.	cierto	6
54.	confirmación	6
55.	diciembre	6
56.	edad	6
57.	grupo	6
58.	madera	6
59.	madrugada	6
60.	malo	6
61.	medio	6

39.	fecha	11
40.	alegría	10
41.	amistad	10
42.	mejor	10
43.	ocasión	10
44.	palabra	10
45.	repente	10
46.	semana	10
47.	tarde	10
48.	forma	9
49.	misa	9
50.	mujer	9
51.	realidad	9
52.	accidente	8
53.	cariño	8
54.	caso	8
55.	consejo	8
56.	examen	8
57.	gusto	8
58.	llanta	8
59.	amor	7
60.	edad	7
61.	foto	7
62.	fotografía	7
63.	señora	7
64.	sorpresa	7

65.	tipo	7
66.	final	6
67.	historia	6
68.	manera	6

Capítulo 3

***Análisis cualitativo
del léxico***

***Conglomerados
lexicosemánticos***

Ya se trazaron en el marco teórico de este trabajo los márgenes conceptuales y el instrumental teórico-práctico en los que se ubica y con los que se analiza la producción léxica de estudiantes; se retoman las nociones de: “centros de interés” como “parcelas del léxico” en que, a partir de determinados temas, el hablante produce las palabras “–generalmente sustantivas, pero también verbales– que conoce sobre el asunto señalado” (Luna, 135); de disponibilidad léxica, como el “grado de espontaneidad de las palabras”; conglomerados lexicosemánticos determinados por factores sintagmáticos fraseológicos o colocacionales, factores (conceptual, experiencial, psicológica y neurológicamente) cognoscitivos y factores socioculturales insoslayables; tales dimensiones y factores configuran el léxico del grupo social en –reitero– conjuntos complejos que han sido denominados campos, redes, constelaciones, clusters, *chunks*, etc., y que aquí se han sintetizado en la noción de “conglomerados”.

Dados los resultados cuantitativos y sobre todo cualitativos que se han obtenido, dichos conglomerados pueden ser examinados desde una metodología de análisis inversa a la de los centros de interés; esto es que en lugar de obtener palabras y vocablos a partir de un tema detonador, se han encontrado los temas más significativos y el léxico que los desglosa. Ese léxico es producido también espontáneamente y es objeto de una importancia y unas regularidades estadísticas, con las diferencias de que obedece a los temas que ocupan y preocupan al grupo, que configura su discurso y su experiencia, y de que se aproxima al vocabulario activo.

En los apartados 1.1.2.2. (Principios de asociación, cognición y estructura mental) y 1.1.2.8. (Perspectiva de Análisis de Conglomerados Lexicosemánticos) ya se expuso la pertinencia de retomar los orígenes teóricos y metodológicos de las premisas asociacionistas para analizar no las asociaciones lexicometales del sujeto de estudio dirigidas y controladas por el investigador, sino las asociaciones ya constituidas en su discurso y los temas específicos en torno a los que se produce y se agrupa el vocabulario.

De ese modo se puede hilvanar ahora ese proceso de análisis con lo que igualmente ya se refirió en el primer capítulo respecto a la suficiente generalidad y amplitud temática de ese –digamos– “gran tema” (“La experiencia más importante de mi vida”) que por lo mismo permite detectar los temas o núcleos temáticos que –no está por demás subrayarlo– son recurrentes y transversales en todo el corpus, y que –quiero enfatizar– son coincidentes en los dos niveles educativos: los temas se repiten y en proporciones semejantes en primaria y secundaria.

Subrayo ese argumento de los “cambios” del adolescente, porque a menudo se piensa –y así me lo han planteado algunos lingüistas y psicólogos con quienes he comentado mi trabajo– que la reducción de la producción léxica en secundaria “puede” (siempre lo plantean como hipótesis) obedecer a cambios en las temáticas y en los intereses que ocupan a los ya adolescentes, inclusive se preguntan sobre las posibles implicaciones de los cambios hormonales y su consecuente “reorientación” de espacios sociales, de actividades y –en términos lingüísticos– centros de interés más recurrentes; sin embargo, se desprende del análisis y de los resultados lexicométricos y

lexicosemánticos, el hecho de que sus “temas” no varían sustancialmente ni dirigen sus recursos lingüísticos –presumiblemente desarrollados durante tres años de escolaridad y de vida– a esquemas de contextos y experiencias (contextos experienciales) nuevos o más focalizados en su circunstancia de “jóvenes”, con todo lo que puede implicar ese cúmulo de cambios, fisonómicos, psicológicos y de intereses. Al recorrer una por una las redacciones de los estudiantes y después analizarlas en conjunto, se encuentra que los temas son prácticamente los mismos, si acaso con pequeñas variantes y éstas cuantitativamente intrascendentes, por lo cual el hecho significativo es que el léxico que los configura se estanca y hasta se reduce, lo mismo que sus redes léxicas y conceptuales.

De ahí que dichos temas o núcleos temáticos encontrados se hayan considerado en esta investigación como una propuesta de contraparte a los centros de interés tradicionales y como elemento metodológico inverso a la clasificación semántica de listados de palabras.

3.1. Núcleos temáticos.

En consecuencia, tales núcleos temáticos y los conglomerados lexicosemánticos que se construyen a su alrededor –los más significativos por su densidad léxica– corresponden a:

1. Accidentes
2. Amistades
3. Amor
4. Deportes
5. Enfermedades
6. Escuela
7. Familia
8. Fiestas
9. Habilidades
10. Juegos
11. Mascotas
12. Muerte
13. Naturaleza
14. Recuerdos
15. Reflexiones de vida
16. Religión
17. Sustos
18. Trabajo
19. Viajes

Núcleos temáticos por orden de frecuencia

	Primaria	Secundara
Familia	89	62
Viajes	53	40
Amistades	44	36
Escuela	43	31
Fiestas	30	20
Accidentes	24	11
Juegos	23	15
Amor	23	10
Habilidades	16	11
Religión	13	8
Deportes	11	9
Muerte	9	7
Sustos	8	9
Enfermedades	6	3
Naturaleza	6	6
Reflexión	2	0
Trabajo	2	0
Mascotas	2	2
Recuerdos	2	7
Total	486	287

Desde aquí se puede ya documentar el primer rasgo de la reducción en la composición de las estructuras lexicosemánticas que llamo conglomerados lexicosemánticos, pues siendo los temas o núcleos temáticos predominantes los mismos, de una frecuencia de 486 apariciones en primaria, se reducen a 287 secundaria. Ciertamente existe el –digamos– “atenuante” de que difícilmente podría ser superior esa cifra si la producción léxica misma es menor; no obstante, la recurrencia temática es, como se ve, considerablemente menor casi núcleo por núcleo: en 15 de ellos es mayor la frecuencia en primaria, en dos es semejante y sólo en dos de los de menor importancia (sustos y recuerdos) es mayor en secundaria; esto significa que, en términos gestaltianos, sus esquemas de pensamiento y conducta son más reducidos si se acepta que éstos están reflejados por las redes de palabras y experiencias significadas.

Si se aceptara la hipótesis ya comentada de posibles cambios propios de la edad, como los hormonales, los afectivos, etcétera, seguramente se tendrían que considerar otros núcleos temáticos o, al menos, modificar el orden de importancia y frecuencia en que éstos aparecen, pero no es así: igualmente se puede observar en este cuadro anterior que, además de ser los mismos, como ya señalé, el orden es casi el mismo, sobre todo en los 5 de mayor frecuencia, mientras que en aquellos que no tienen la misma posición la variación es mínima.

Inclusive, en contra de la injustificada hipótesis, se encuentra que núcleos temáticos que intuitivamente y de acuerdo con esa idea podrían considerarse más frecuentes en adolescentes como “amor”, “fiestas”, “amistades”, pero no es así: por un lado también es mayor la

densidad léxica en torno a ellos, y por otro, en general, la familia, los viajes, las amistades, la escuela y las fiestas siguen siendo, en ese orden, los núcleos temáticos más frecuentes para los dos niveles, pero con una significativa reducción cuantitativa de las asociaciones léxicas a ellos.

3.2. Conglomerados lexicosemánticos

Como se argumenta teóricamente en 1.2.1.6., de acuerdo con Van Dijk, son proposiciones las que aportan elementos significativos para el análisis de las creencias, las ideas, los conocimientos socioculturales que se recrean en el individuo, y tales proposiciones (no sólo palabras sueltas ni tampoco solamente frases u oraciones) se manifiestan en el conjunto del discurso, en “significados globales” o “temas”, que revelan de qué trata éste en general.

Igualmente se plantea en aquel apartado teórico que esas ideas abstractas o temas, que Van Dijk ejemplifica con “temas preferidos” por un grupo social, a veces pueden estar jerarquizados por su frecuencia y que pueden ser representados esquemáticamente, para su análisis, en palabras que los concentran –como estos núcleos temáticos que aquí se proponen.

Así, y de acuerdo con el análisis del discurso efectuado, los conglomerados lexicosemánticos aparecen como:

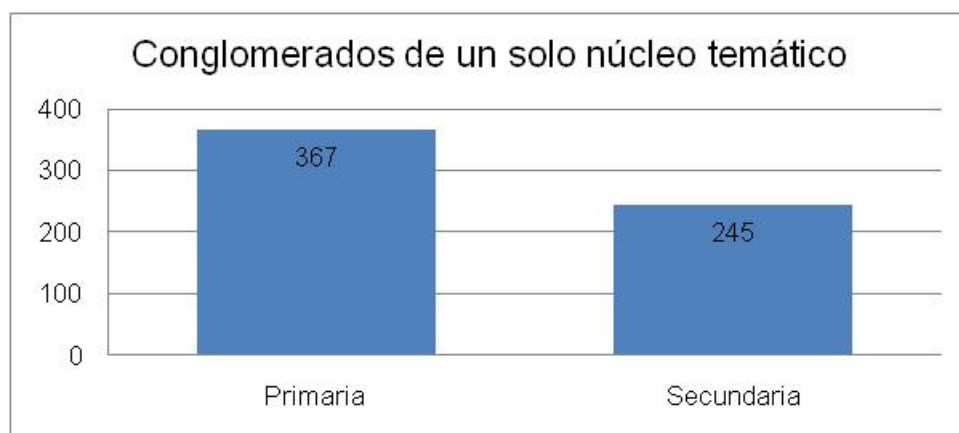
a) Conglomerados Delimitados Independientes (CDI), es decir aquellos textos en que existe un solo núcleo temático que recorre como asunto central, como fundamento, al texto en su conjunto. En torno a dicho

núcleo se anclan y se sustentan componentes léxicos y semánticos periféricos; consisten, pues, en sintagmas integrales en los que todas las palabras, frases y oraciones del párrafo o párrafos del texto se asocian con un eje semántico único.

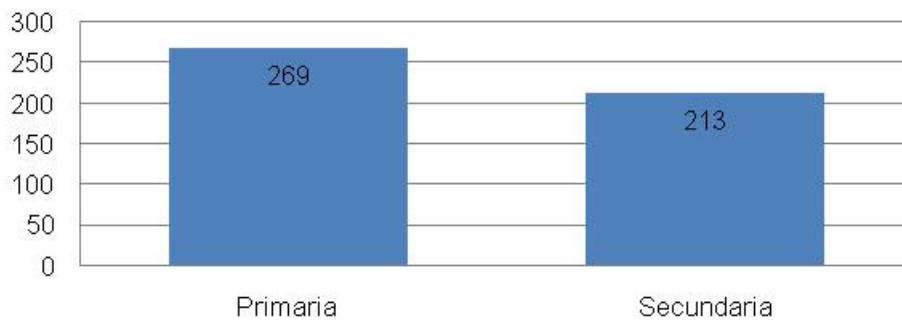
b) Conglomerados Múltiples (CM), consisten en sintagmas que pueden estar constituidos por palabras, por frases, por oraciones de un párrafo o por párrafos del texto que se asocian, cada uno de esos sintagmas, con diferentes e inconexos núcleos temáticos.

c) Conglomerados Secuenciales (CS), corresponden, como los anteriores, a sintagmas que pueden estar constituidos por palabras, por frases, por oraciones de un párrafo o por párrafos del texto que se asocian con diferentes núcleos temáticos, pero ahora concatenados (y que de acuerdo con los resultados obtenidos, llegan hasta cuatro temas; inclusive algunos casos de cinco, aunque éstos no son significativos estadísticamente).

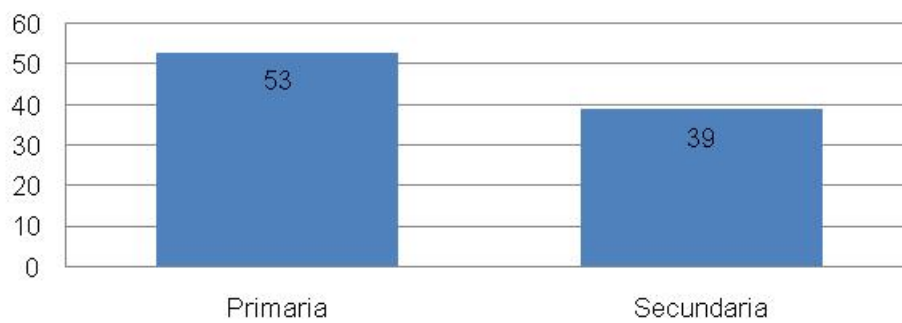
Los resultados generales de esta clasificación arrojan estos datos:



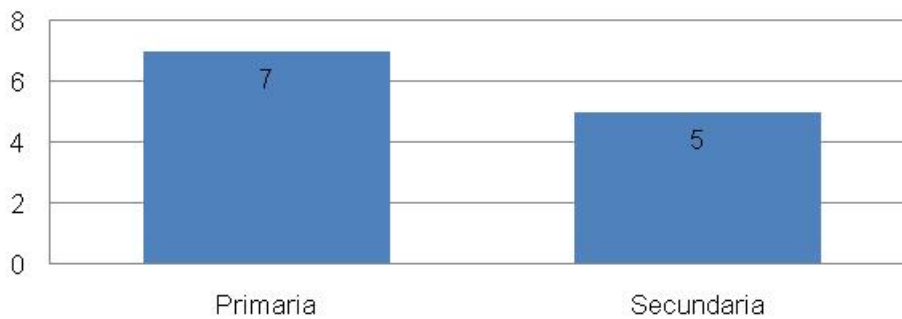
Conglomerados de dos núcleos temáticos interrelacionados

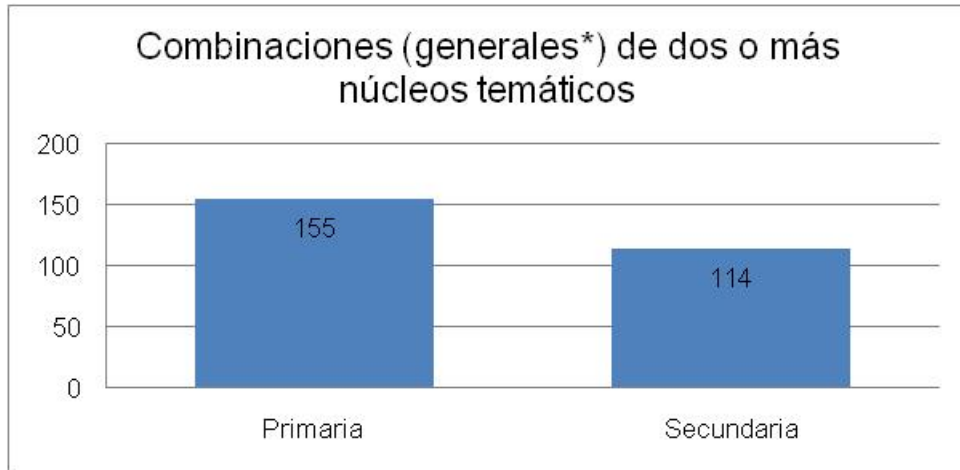


Conglomerados de tres núcleos temáticos interrelacionados

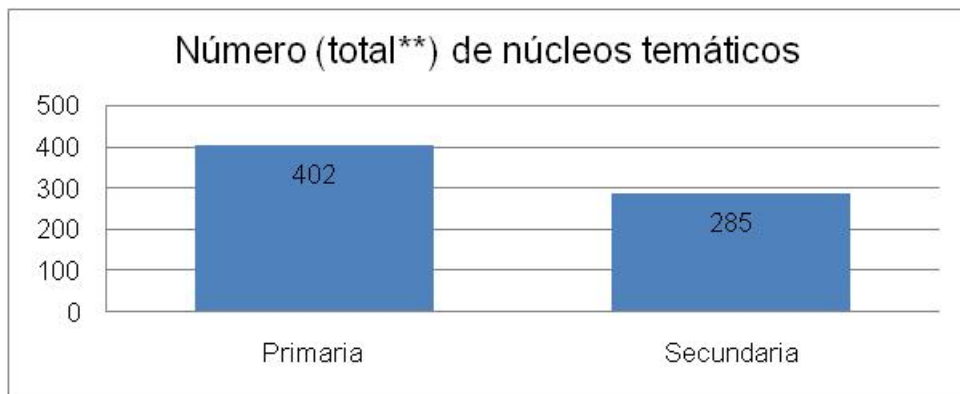


Conglomerados de cuatro núcleos temáticos interrelacionados

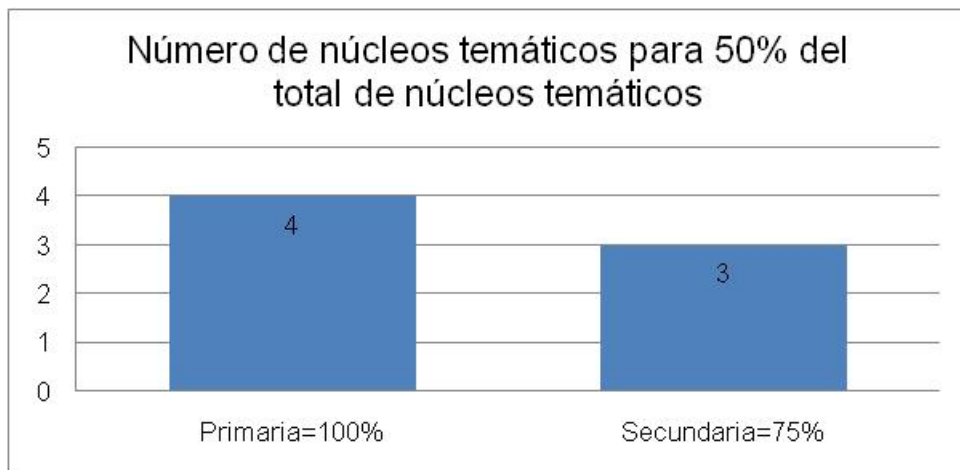




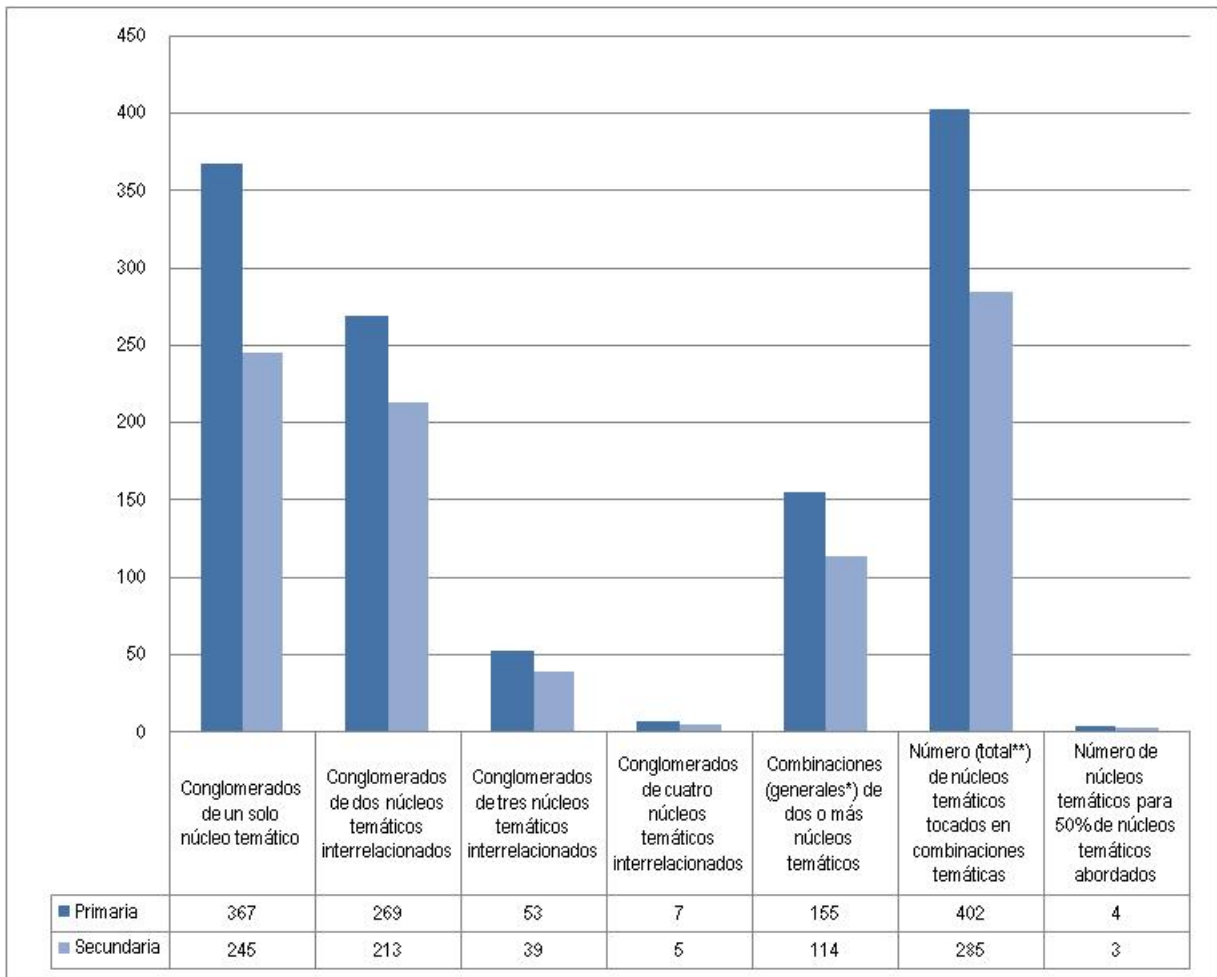
*Generales: no se refiere al total de apariciones del tema, sino a los paradigmas temáticos.



**Total: ahora sí el total de apariciones de los temas.



Núcleos temáticos (integrado)



Los cuadros desglosados anteriores y este cuadro general que los integra ilustran claramente rasgos inequívocos de la menor complejidad de esa estructura lingüística, psicológica y conductual a que alude la gestalt y que Lakoff y Johnson llaman contexto experiencial, lo que también para efectos de este trabajo se ha concentrado en el concepto de involución de la complejidad lexicosemántica, es decir que aquellas redacciones en que existe un solo núcleo temático son más abundantes en primaria que en secundaria, y no por poco, sino por un 50 por ciento más (122

conglomerados más); a su vez, aquellas en que se dan dos, tres o cuatro núcleos temáticos secuenciales e interrelacionados, esto es en las que se pasa de un tema a otro, también son más numerosas en primaria que en secundaria: en conjunto representan 329 en primaria, contra 257 en secundaria, es decir casi por 30 por ciento más en primaria.

Asimismo, el total de núcleos temáticos abordados en primaria es 41 por ciento superior en primaria (402 contra 285).

En coherencia con la metodología adoptada y desplegada en otros puntos del presente análisis lexicosemántico, y como un dato más en la comprobación de la citada involución se evalúa en el número de núcleos temáticos con el cual se alcanza el 50 por ciento del total de núcleos abordados:¹ se reduce de 4 en primaria a 3 en secundaria. Aunque a primera vista parece mínima la diferencia, hay que considerar que, como se acaba de apuntar en párrafos anteriores, en 5 núcleos temáticos se registra la mayor concentración léxica del discurso del grupo social estudiado, por lo que es muy significativo que en secundaria se reduzcan un 25 por ciento (de cuatro a tres) los temas con los que se llega a ese 50 por ciento.

Y en consecuencia, tomando en cuenta la articulación de núcleos temáticos en conglomerados y en secuencias de éstos, se

¹ Se ha planteado tanto en la descripción como en la aplicación de la metodología de análisis cuantitativo y cualitativo que es importante observar y registrar con cuántos elementos, ya sea léxicos en la segunda parte del trabajo o temáticos en esta tercera, se alcanza el 50 por ciento de la productividad, debido a que después de ese porcentaje se detiene considerablemente la curva de crecimiento de aparición de dichos indicadores.

puede afirmar que las estructuras lexicosemánticas de los estudiantes de primaria son más abundantes, más ricas y más complejas que las de los estudiantes de secundaria.

Llegados a este punto se presentan esas “combinaciones” temáticas que configuran el discurso de los dos niveles, porque nos facilita una especie de radiografía colectiva de los asuntos que ocupan –y en qué orden y proporción comparativa entre primaria y secundaria– los esquemas de pensamiento y acción más significativos de los estudiantes:

Primaria (155 combinaciones)

Accidentes → Amistades	Amor → Escuela
Accidentes → Deportes → Familia	Amor → Escuela → Familia
Accidentes → Familia	Amor → Familia
Accidentes → Habilidades	Amor → Juegos → Familia
Accidentes → Viajes	Amor → Muerte
Amistades → Amor	Deportes → Accidentes
Amistades → Escuela	Deportes → Escuela
Amistades → Fiestas → Viajes → Familia	Deportes → Familia
Amistades → Fiestas	Deportes → Habilidades
Amistades → Juegos → Accidentes	Deportes → Viajes → Familia → Juegos
Amistades → Sustos	Enfermedades → Amistades
Amistades → Viajes	Enfermedades → Familia
Amor → Accidentes	Enfermedades → Familia → Muerte
Amor → Amistades	Escuela → Accidentes

Escuela → Amistades
Escuela → Amistades → Escuela → Amistades
Escuela → Amistades → Familia
Escuela → Amistades → Juegos
Escuela → Amistades → Juegos → Fiestas
Escuela → Amistades → Juegos → Fiestas → Familia
Escuela → Amistades → Sustos
Escuela → Amor
Escuela → Amor → Amistades → Juegos
Escuela → Amor → Familia
Escuela → Enfermedades
Escuela → Familia
Escuela → Familia → Accidentes
Escuela → Familia → Amistades
Escuela → Familia → Amistades → Accidentes
Escuela → Familia → Viajes
Escuela → Fiestas
Escuela → Habilidades → Familia
Escuela → Juegos
Escuela → Juegos → Amistades → Amor → Escuela
Escuela → Juegos → Naturaleza

Familia → Accidentes
Familia → Amistades
Familia → Amistades → Fiestas
Familia → Amor
Familia → Amor → Escuela
Familia → Deportes
Familia → Enfermedades
Familia → Escuela
Familia → Escuela → Familia → Accidentes
Familia → Fiestas
Familia → Fiestas → Amor
Familia → Fiestas → Escuela
Familia → Fiestas → Viajes → Escuela
Familia → Habilidades
Familia → Juegos
Familia → Mascotas
Familia → Muerte
Familia → Reflexión → Muerte
Familia → Religión
Familia → Religión → Amor
Familia → Sustos
Familia → Trabajo
Familia → Viajes
Familia → Viajes → Accidentes
Familia → Viajes → Fiestas
Familia → Viajes → Habilidades

Familia → Viajes → Sustos
Fiestas → Accidentes
Fiestas → Amistades
Fiestas → Amistades → Amor →
Familia
Fiestas → Amor
Fiestas → Familia
Fiestas → Familia → Accidentes
Fiestas → Familia → Amistades
Fiestas → Familia → Amor
Fiestas → Familia → Muerte →
Juegos
Fiestas → Familia → Viajes
Fiestas → Religión → Familia
Fiestas → Viajes
Fiestas → Viajes → Familia
Habilidades → Accidentes
Habilidades → Amistades
Habilidades → Deportes
Habilidades → Deportes → Familia
Habilidades → Escuela
Habilidades → Escuela → Familia
Habilidades → Familia
Juegos → Accidentes
Juegos → Amistades
Juegos → Escuela
Juegos → Familia → Accidentes

Juegos → Familia → Amistades
Juegos → Fiestas
Juegos → Habilidades
Muerte → Familia
Muerte → Mascotas
Naturaleza → Familia
Naturaleza → Familia → Viajes
Naturaleza → Habilidades
Recuerdos → Accidentes → Familia
Recuerdos → Fiestas → Amistades
Recuerdos → Muerte
Recuerdos → Religión
Religión → Familia
Religión → Familia → Amistades
Religión → Familia → Amistades →
Amor
Sustos → Familia
Trabajo → Familia
Viajes → Accidentes
Viajes → Accidentes → Familia
Viajes → Accidentes → Fiestas
Viajes → Amistades
Viajes → Amistades → Amor
Viajes → Amistades → Familia
Viajes → Amistades → Habilidades
Viajes → Amor
Viajes → Deportes

Viajes → Deportes → Amistades

Viajes → Escuela

Viajes → Escuela → Amistades

Viajes → Escuela → Amor

Viajes → Escuela → Familia

Viajes → Escuela → Juegos

Viajes → Familia

Viajes → Familia → Accidentes

Viajes → Familia → Enfermedades

Viajes → Familia → Escuela

Viajes → Familia → Escuela →

Amistades

Viajes → Familia → Habilidades

Viajes → Familia → Juegos

Viajes → Familia → Muerte

Viajes → Familia → Naturaleza

Viajes → Familia → Religión

Viajes → Familia → Religión →

Familia → Fiestas

Viajes → Familia → Sustos

Viajes → Fiestas

Viajes → Fiestas → Familia →

Amistades

Viajes → Juegos

Viajes → Juegos → Amistades

Viajes → Naturaleza

Viajes → Religión

Viajes → Religión → Amistades

Viajes → Religión → Familia

Viajes → Religión → Reflexión →

Amistades

Viajes → Sustos

Viajes → Sustos → Familia

Secundaria (114 combinaciones)

Accidentes → Amistades
Accidentes → Escuela
Accidentes → Familia
Amistades → Escuela
Amistades → Fiestas
Amistades → Juegos
Amistades → Juegos → Familia
Amistades → Juegos → Naturaleza
Amistades → Viajes
Amistades → Amor
Amistades → Sustos
Amor → Amistades → Habilidades
Deportes → Accidentes
Deportes → Escuela
Deportes → Familia
Deportes → Habilidades
Deportes → Viajes → Familia →
Juegos
Enfermedades → Familia → Muerte
Escuela → Amistades
Escuela → Amistades → Familia
Escuela → Amistades → Juegos
Escuela → Amistades → Sustos
Escuela → Amistades → Viajes →
Deportes
Escuela → Amor
Escuela → Amor → Familia
Escuela → Familia
Escuela → Familia → Accidentes
Escuela → Familia → Amistades
Escuela → Fiestas
Escuela → Religión
Escuela → Viajes
Familia → Accidentes
Familia → Amistades
Familia → Amistades → Escuela
Familia → Amistades → Fiestas
Familia → Amor → Escuela
Familia → Deportes
Familia → Enfermedades
Familia → Escuela
Familia → Escuela → Amistades
Familia → Fiestas
Familia → Fiestas → Amistades
Familia → Habilidades
Familia → Juegos
Familia → Mascotas

Familia → Muerte
Familia → Religión
Familia → Sustos
Familia → Viajes
Familia → Viajes → Fiestas
Familia → Viajes → Habilidades
Familia → Viajes → Naturaleza
Familia → Viajes → Sustos
Fiestas → Amistades
Fiestas → Amistades → Escuela
Fiestas → Amistades → Familia
Fiestas → Amor
Fiestas → Escuela
Fiestas → Familia
Fiestas → Familia → Amistades
Fiestas → Familia → Muerte →
Juegos
Fiestas → Familia → Viajes
Fiestas → Muerte
Fiestas → Religión
Habilidades → Amistades
Habilidades → Escuela
Habilidades → Escuela → Familia
Habilidades → Familia
Juegos → Accidentes
Juegos → Amistades

Juegos → Familia → Accidentes
Juegos → Habilidades
Muerte → Familia
Muerte → Mascotas
Recuerdos → Accidentes → Familia →
Amor
Recuerdos → Familia
Recuerdos → Familia → Amistades →
Amor
Recuerdos → Muerte
Recuerdos → Religión
Recuerdos → Sustos
Religión → Familia
Religión → Familia → Amistades
Religión → Familia → Fiestas
Sustos → Familia
Viajes → Accidentes
Viajes → Amistades
Viajes → Amistades → Familia
Viajes → Amistades → Recuerdos →
Fiestas
Viajes → Amor
Viajes → Deportes
Viajes → Deportes → Amistades
Viajes → Escuela
Viajes → Escuela → Amistades

Viajes → Escuela → Amor
Viajes → Escuela → Familia
Viajes → Escuela → Familia →
Amistades
Viajes → Escuela → Juegos
Viajes → Familia
Viajes → Familia → Accidentes
Viajes → Familia → Enfermedades
Viajes → Familia → Escuela
Viajes → Familia → Habilidades
Viajes → Familia → Juegos
Viajes → Familia → Naturaleza
Viajes → Familia → Religión
Viajes → Familia → Sustos
Viajes → Habilidades
Viajes → Juegos
Viajes → Juegos → Amistades
Viajes → Naturaleza
Viajes → Naturaleza → Familia
Viajes → Naturaleza → Fiestas
Viajes → Sustos
Viajes → Sustos → Familia

3.2.1. Clasificación de verbos por conglomerados lexicosemánticos

Ya se expuso en el apartado de análisis cuantitativo que en primaria los verbos representan un total de 481 vocablos de un total de 2197, que esos verbos están distribuidos en 9094 apariciones (un índice de 18.9 de apariciones por vocablo), y que el número de vocablos con que se llega al 50% del total de la producción de verbos es de 13 vocablos (2.7%) y al 75%, con 47 vocablos (9.7%), todo lo cual da cuenta de la pobreza léxica en dicho nivel. Pero ello, como igualmente ya se planteó, se agudiza en secundaria, nivel escolar en que del total de 1931 vocablos existen 477 verbos, distribuidos en 7391 apariciones; el 50% (3695 apariciones) de los vocablos se cubre con sólo 12 vocablos (2.5%) y el 75% (5543 apariciones) con 46 vocablos (9.6); la reducción es mínima ciertamente, pero hay que reiterar que han pasado tres años de escolaridad, y partiendo de ese hecho, donde no hay evolución, hay involución; donde no hay crecimiento, hay decrecimiento, aunque la expresión parezca que se habla de la economía nacional, sin ambigüedad ni eufemismos, claro...

Estos datos, que siguen la línea de la confirmación de la involución de la complejidad lingüística de los estudiantes mexicanos son relevantes, y, sin embargo, son sólo la base cuantitativa para arribar al análisis de la estructura de los conglomerados lexicosemánticos siguiente. En ese sentido, esta investigación –como ya se ve– retoma y se fundamenta en este apartado en el capítulo 8 (“Estudios cuantitativos del léxico”) del ya citado *Curso de lexicología*

de Luis Fernando Lara, y dentro de él igualmente se aborda en específico el inciso 4 (“El análisis en conglomerados”), en el cual el autor establece que los estudios cuantitativos del léxico –como el que precede este capítulo– ofrecen una base objetiva para el estudio del vocabulario, y que en ese tipo de estudios los datos de frecuencia y dispersión junto con los conjuntos de vocablos revelan interesantes aspectos de la forma en que se agrupa el vocabulario. Tal como se anticipó en la descripción de la metodología de este trabajo, se retoma aquí el factor de ponderación empleado por Juan López Chávez para centrar el análisis en aquellos vocablos que constituyen el 50% y el 75% del léxico estudiado dado que después de esos índices se detiene la aparición de vocablos nuevos y los datos ya no son significativos.

Así, para llegar al siguiente paso de este análisis, en función del significado ulterior de la frecuencia y la dispersión, se retoman entonces los verbos con los que en primaria y secundaria se llega al 50% y al 75% de vocablos:

3.2.1.2. Verbos primaria

	VOCABLO	F-V
1.	ir	1106
2.	ser	798
3.	estar	432
4.	haber	358
5.	tener	335
6.	hacer	249
7.	decir	228
8.	pasar	197
9.	ver	195

10.	llegar	164
11.	salir	157
12.	jugar	147
13.	querer 50%	145
14.	dar	144
15.	gustar	114
16.	llevar	111
17.	caer	106
18.	conocer	103
19.	divertir	99
20.	poder	99
21.	poner	91
22.	comer	86
23.	andar	82
24.	quedar	79
25.	subir	73
26.	empezar	70
27.	meter	70
28.	saber	69
29.	comprar	68
30.	sentir	68
31.	venir	68
32.	visitar	59
33.	recordar	57
34.	regresar	54
35.	vivir	54
36.	entrar	51
37.	nadar	49
38.	dejar	46
39.	viajar	44

40.	traer	42
41.	acordar	41
42.	llorar	38
43.	llamar	36
44.	sacar	36
45.	hablar	35
46.	ganar	34
47.	dormir 75%	33
Total		6820

3.2.1.3. Verbos Secundaria

	VOCABLO	FV
1.	ser	903
2.	ir	688
3.	haber	387
4.	tener	308
5.	estar	307
6.	pasar	195
7.	hacer	179
8.	salir	165
9.	conocer	157
10.	decir	142
11.	ver	141
12.	dar 50%	140
13.	querer	109
14.	poder	106
15.	gustar	101
16.	llegar	93
17.	sentir	75
18.	llevar	71
19.	recordar	71
20.	saber	71
21.	venir	71
22.	entrar	69
23.	jugar	66
24.	andar	62
25.	empezar	60
26.	vivir	58

27.	visitar	53
28.	dejar	51
29.	divertir	49
30.	creer	47
31.	poner	42
32.	caer	41
33.	quedar	41
34.	pensar	38
35.	seguir	38
36.	convivir	37
37.	olvidar	36
38.	cumplir	35
39.	bailar	32
40.	hablar	32
41.	platicar	31
42.	regresar	31
43.	aprender	30
44.	tomar	30
45.	volver	30
46.	comprar 75%	29
Total		5548

Y enseguida, para llevar a cabo el análisis comparativo entre un grado escolar y otro, se han extraído los vocablos comunes, y en el mismo sentido de los comentarios anteriores sobre la “no evolución” del léxico en el nivel secundaria, en la comparación de sus frecuencias absolutas se advierte y se confirma que en general éstas son superiores en primaria, como se desglosa en el punto y cuadro siguientes.

3.2.1.4. Verbos comunes y frecuencias absolutas

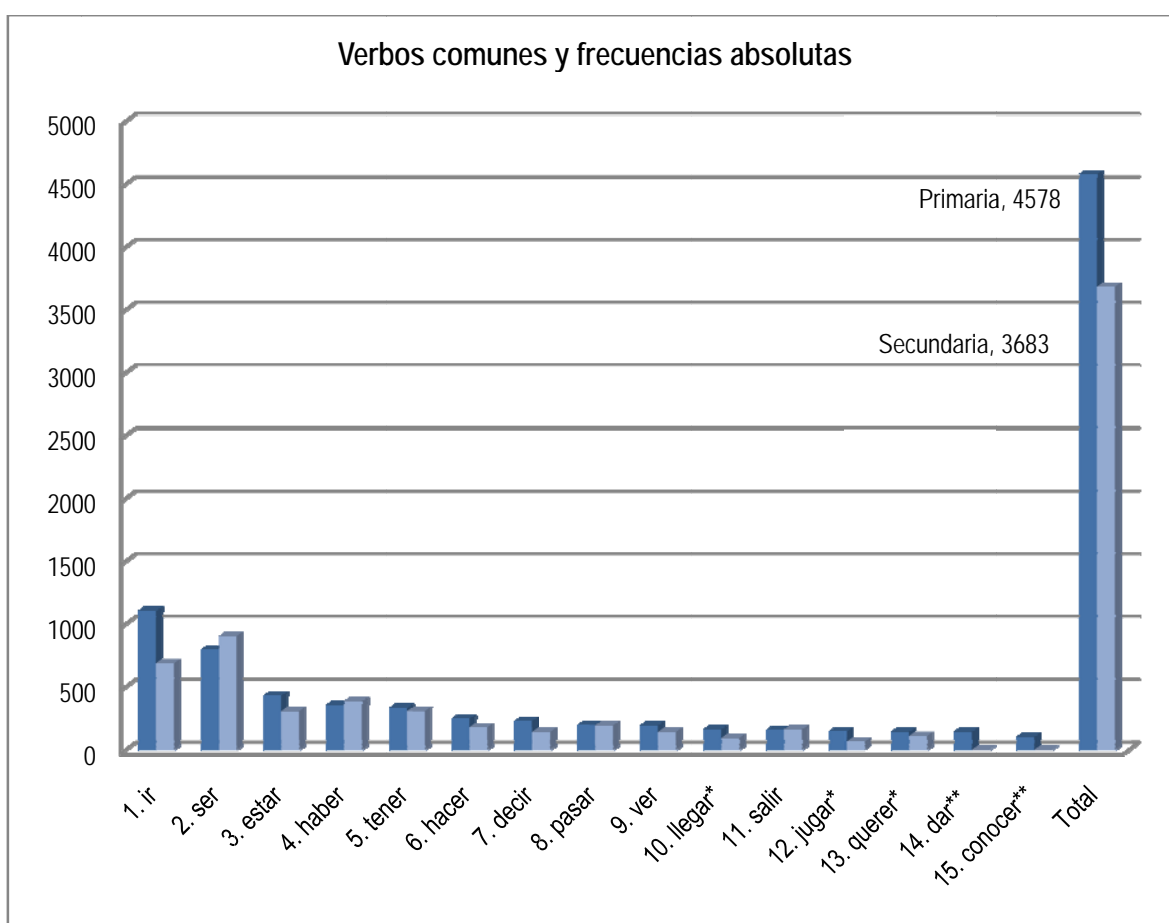
En este paso del análisis comparativo entre un grado escolar y otro se han extraído los vocablos comunes y se evalúa si existe, desde este factor cuantitativo, una evolución en secundaria respecto de primaria; el resultado revela que no, pues ya desde el total de las frecuencias acumuladas por los vocablos hay una considerable superioridad en el uso que se les da en primaria a estos vocablos “más significativos”: en primaria alcanzan una frecuencia acumulada de 4578, mientras en secundaria es significativamente menor: de 3683.

Por otro lado, como se hizo en el análisis cuantitativo del segundo capítulo, se analiza comparativamente cada ítem, y se encuentra que en sólo cuatro vocablos se da un mayor registro en secundaria, mientras que en los otros once (en negritas y cursivas) es dominante la frecuencia en primaria:

	Primaria	Secundaria
1. <i>ir</i>	1106	688
2. ser	798	903
3. <i>estar</i>	432	307
4. haber	358	387
5. <i>tener</i>	335	308
6. <i>hacer</i>	249	179
7. <i>decir</i>	228	142
8. <i>pasar</i>	197	195
9. <i>ver</i>	195	141
10. <i>llegar*</i>	164	93

11. salir	157	165
12. jugar*	147	66
13. querer*	145	109
14. dar**	144	140*
15. conocer**	103	157*
Total	4578	3683

Estos datos, como los anteriores, se visualizan, más claramente en esta gráfica:



*Estos verbos no se ubican dentro del rango de 50% de verbos de secundaria, pero sí en el de primaria.

** Asimismo, estos verbos no se ubican dentro del rango de 50% de verbos de primaria, pero sí en el de secundaria.

Esta relación y la importancia de las diferencias pueden apreciarse mejor si se expresan en porcentajes:

Verbos/primaria	%F
Vocablo	
ir	23.3
ser	16.8
estar	9.08
haber	7.52
tener	7.04
hacer	5.23
decir	4.79
pasar	4.14
ver	4.1
llegar	3.45
salir	3.3
jugar	3.09
<i>querer 50%</i>	3.05
dar	3.03
conocer	2.16

Verbos/secundaria	%F
Vocablo	
ser	23
ir	17
haber	9.7
tener	7.7
estar	7.7
pasar	4.9
hacer	4.5
salir	4.1
conocer	3.9
decir	3.6
ver	3.5
dar 50%	3.5
querer	2.7
llegar	2.3
jugar	1.7

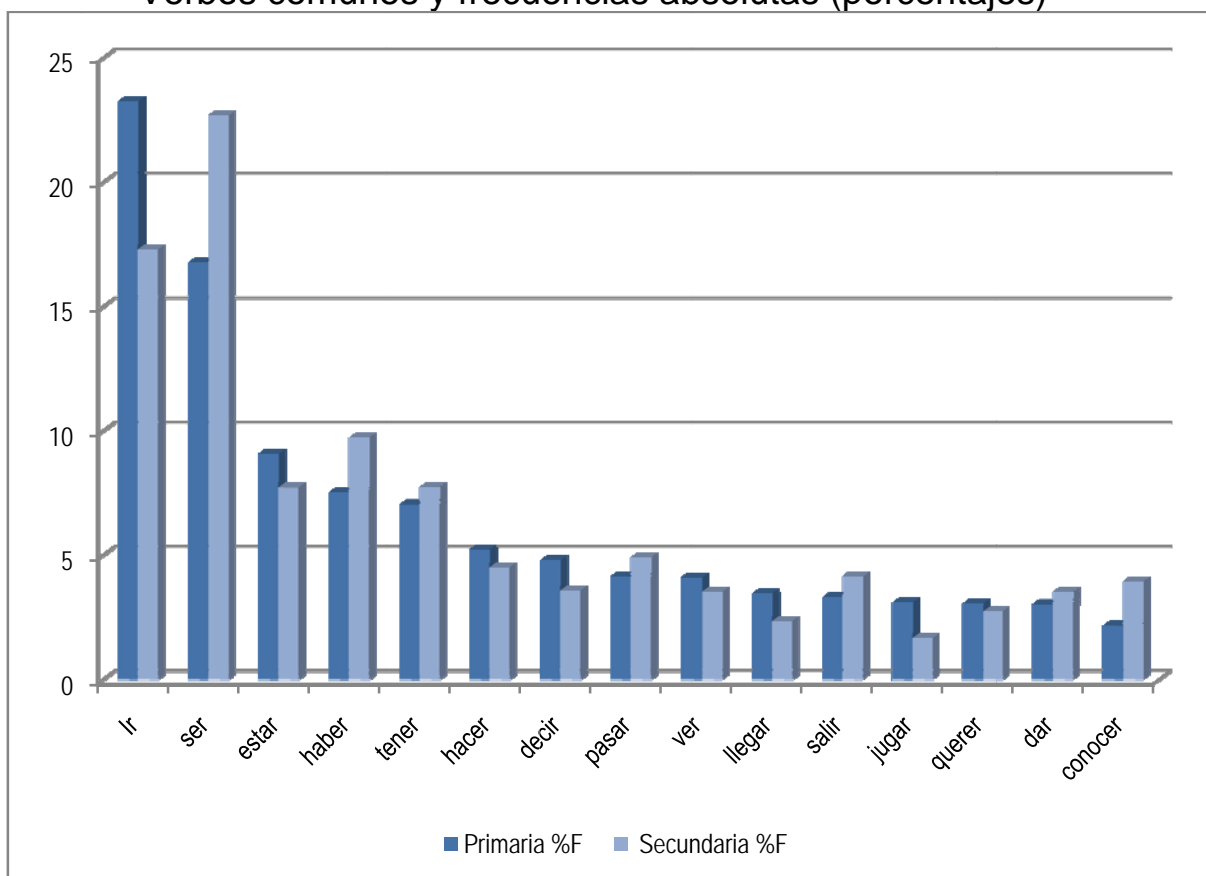
Si ordenamos estos porcentajes por vocablo común pueden observarse mejor aún las diferencias respecto a la importancia cuantitativa de cada uno en cada grado:

Verbos Comunes	Primaria %F	Secundaria %F
Ir	23.25	17.29
ser	16.77	22.69
estar	9.08	7.71
haber	7.52	9.72
tener	7.04	7.74

hacer	5.23	4.50
decir	4.79	3.57
pasar	4.14	4.90
ver	4.1	3.54
llegar	3.45	2.34
salir	3.3	4.15
jugar	3.09	1.66
<i>querer</i>	3.05	2.74
dar	3.03	3.52
conocer	2.16	3.94

Y de nuevo gráficamente:

Verbos comunes y frecuencias absolutas (porcentajes)



3.2.1.5. Índice de uso

Como se adelantó en el marco teórico, se ha seguido aquí el tipo de estudio del lingüista alemán Burghard Rieger referido por Lara en cuanto al corpus de diferentes autores periodísticos en una colección homogénea de textos, lo que le permite “tomar el sentido completo de los textos como hilo conductor de la medición del significado de los vocablos que lo componen y aceptar la influencia (el sesgo) de los temas”. Con base en este comparativo de frecuencias de cada vocablo –y de acuerdo con que el objetivo final es contribuir a medir las relaciones de significado que se forman entre las palabras– se efectuó el siguiente “cálculo del Uso” (Lara, 168) en función de su frecuencia y dispersión:

$$U = F \times D$$

U: Uso

F: frecuencia: número de ocurrencias que se registran de un vocablo en un corpus

D: dispersión: manera en que se reparte su aparición entre todos los géneros (categorías) del corpus.

El cual es efectivamente un índice estadístico de la lengua, pero que da cuenta también de factores relacionados con fenómenos de orden psicológico; Luis Fernando Lara señala (176-178), respecto al análisis en conglomerados con base en los indicadores de frecuencia y

dispersión, que éstos permiten un interesante enfoque cuantitativo del léxico y ofrecen nuevas perspectivas para la formación de una base objetiva de datos, útil para el posterior análisis cualitativo, pero cuyo verdadero objetivo es contribuir a medir las relaciones de significado que se forman entre las palabras de un texto.

Lara ejemplifica con este cuadro de vocablos y ocurrencias:

	<i>cartas</i>	<i>teatro</i>	<i>ciencia</i>	<i>periodismo</i>	<i>religión</i>
<i>casa</i>	10	6	2	4	4
<i>correr</i>	3	4	0	5	1
<i>epilepsia</i>	0	0	15	3	0
<i>escindir</i>	0	1	5	2	4
<i>filólogo</i>	0	0	2	1	3
<i>pecado</i>	3	2	0	1	15
<i>tomar</i>	10	8	6	8	9

Las características cuantitativas del ejemplo –explica– representan que el vocablo *casa* tiene una frecuencia de $F = 26$, disperso en los 5 géneros; *correr*, $F = 13$, en 4; *epilepsia*, $F = 18$, en 2; *escindir*, $F = 12$, en 4; *filólogo*, $F = 6$, en 3; *pecado*, $F = 21$, en 4; y *tomar*, $F = 41$, en 5, lo cual en una apreciación subjetiva (confirmada por su frecuencia y dispersión) diría que *casa* y *tomar* son vocablos completamente usuales en español; de *epilepsia*, se pensaría que es menos usual, los resultados indican que aunque tiene una frecuencia alta en ciencia, se usa menos en los otros géneros; *pecado* es más frecuente que *correr* y que *escindir* –“lo que nos sorprende (y no porque se peque menos de lo que se corre”, comenta Lara–; *filólogo* tiene poca frecuencia y menor dispersión. De este modo los solos resultados de frecuencia

producirían el orden: tomar, casa, pecado, epilepsia, correr, escindir y filólogo.

Sin embargo, para corregir esos resultados se puede incorporar una medida de dispersión, y la manera simple de hacerlo es multiplicar la frecuencia por el número de géneros en que aparecen, lo que nos daría –concluye Lara– el uso (U) de cada vocablo.

En el mismo ejemplo entonces el orden de los vocablos sería:

tomar	(U = 205)
casa	(U = 130)
pecado	(U = 84)
correr	(U = 52)
escindir	(U = 48)
epilepsia	(U = 36)
filólogo	(U = 18)

De modo que “epilepsia” bajó y “correr” y “escindir” se acercaron a las tres primeras posiciones. En suma –sintetiza– con estos cálculos se busca un procedimiento de análisis cuantitativo que mida la realidad del uso de los vocablos de una lengua: la frecuencia absoluta nos ofrece la totalidad de ocurrencias de un vocablo, las frecuencias relativas corresponden a cada género –aquí les llamaríamos categorías, temas o núcleos temáticos–, los porcentajes de frecuencias reflejan qué tan importantes son los vocablos en comparación con el resto, además cada género puede ser objeto de una ponderación dada la importancia relativa de cada uno en la vida social, por ejemplo.

Este procedimiento –agrega– no es exclusivo de sustantivos, sino que es válido igualmente para verbos, adjetivos e inclusive

adverbios, y, como ya se comentó en el marco teórico en el apartado correspondiente a conglomerados lexicosemánticos, establece que al representar estos índices gráficamente, se puede esquematizar y observar que el vocabulario de un texto o de un conjunto de textos tomados como base de este tipo de estudios, forma conglomerados analizables topológicamente: “Es decir, que a partir de cada vocablo que tomemos como principio de un análisis en conglomerados, veremos que el resto de los vocablos en el texto se reagrupa” (Lara, 178) formando estructuras de significado.

Así, se comprueba estadística y estructuralmente que las palabras se agrupan en el texto por medio de relaciones asociativas, de acuerdo a cómo el contenido temático del texto se desglosa en el vocabulario seleccionado y organizado.

Enseguida se muestran los vocablos comunes de acuerdo con este índice de uso:

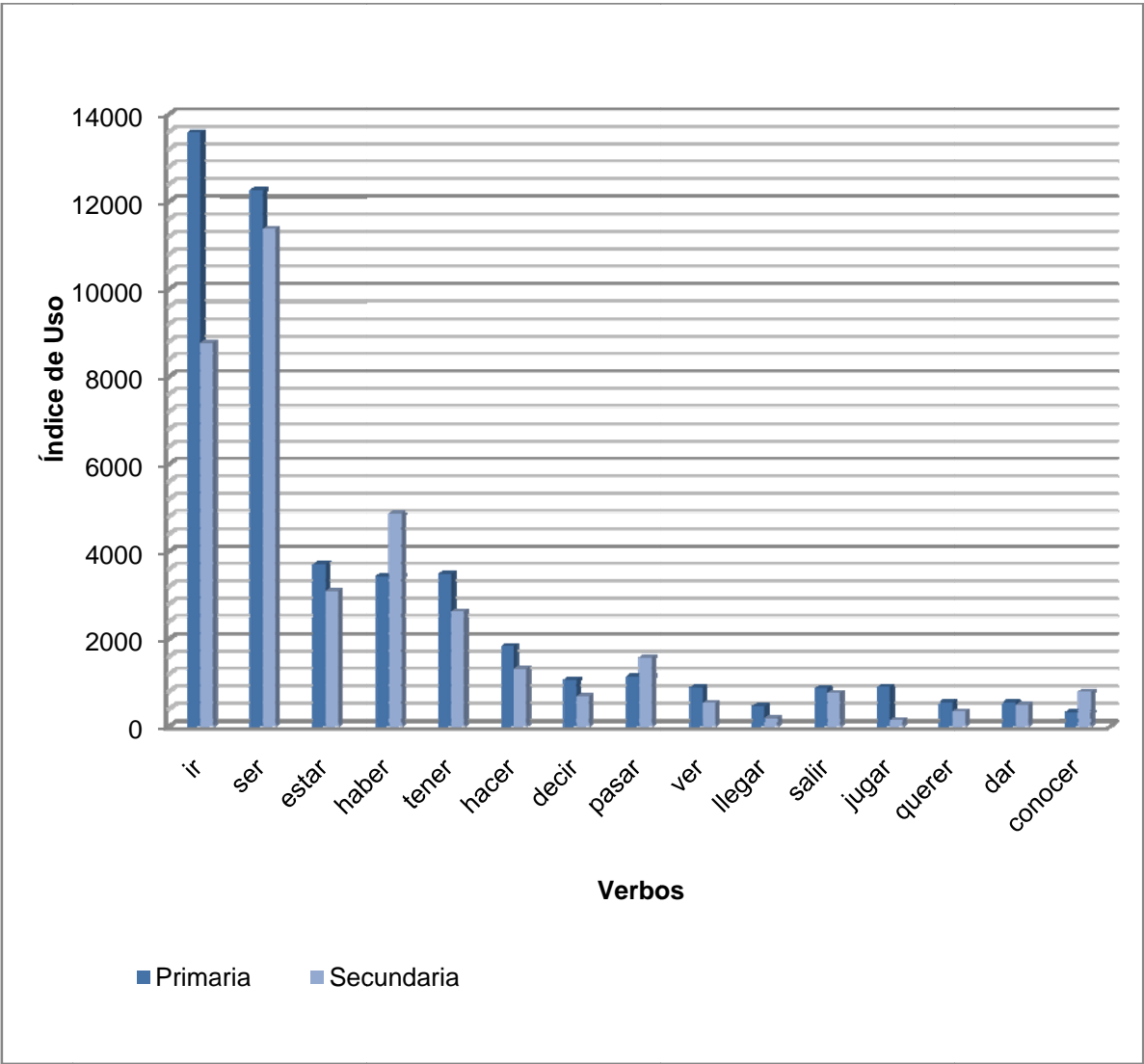
Verbos/primaria	U (F x D)	Verbos/secundaria	U (F x D)
Vocablo		Vocablo	
Ir	13572	ser	11368
ser	12256	ir	8762
estar	3699	haber	4862
haber	3430	tener	2619
tener	3487	estar	3090
hacer	1827	pasar	1568
decir	1060	hacer	1304
pasar	1140	salir	755
ver	890	conocer	780
llegar	459	decir	680
salir	864	ver	528
jugar	900	dar	484
querer	544	querer	336
dar	544	llegar	178
conocer	315	jugar	136

Lo cual se aprecia con más claridad en términos de Porcentajes de Uso (%U):

Verbos/primaria	
Vocablo	% U
Ir	30.2
ser	27.2
estar	8.22
haber	7.62
tener	7.75
hacer	4.06
decir	2.36
pasar	2.53
ver	1.98
llegar	1.02
salir	1.92
jugar	2
querer	1.21
dar	1.21
conocer	0.7

Verbos/secundaria	
Vocablo	%U
ser	30.36
ir	23.40
haber	12.98
tener	6.99
estar	8.25
pasar	4.19
hacer	3.48
salir	2.02
conocer	2.08
decir	1.82
ver	1.41
dar	1.29
querer	0.90
llegar	0.48
jugar	0.36

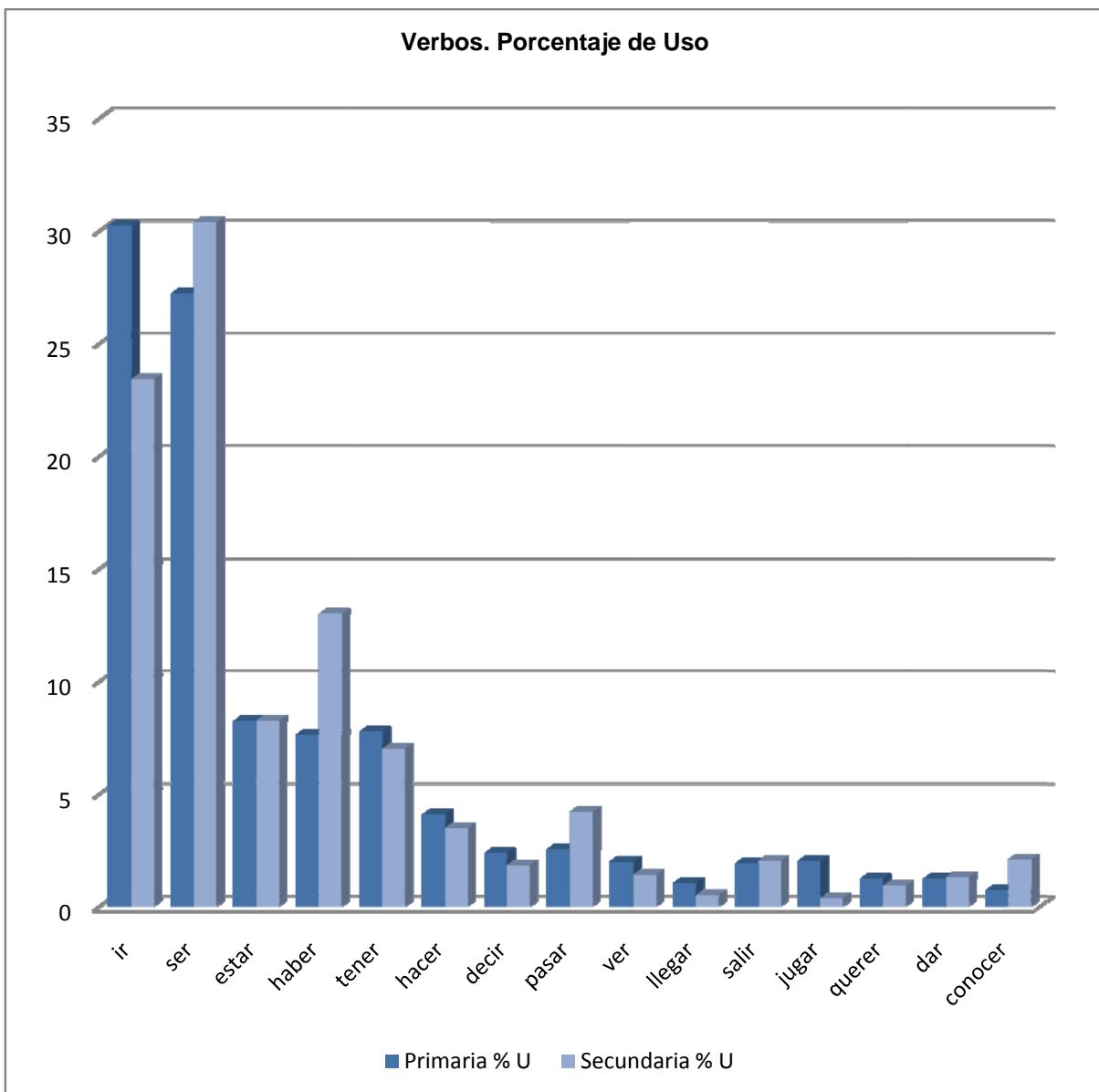
Pero las diferencias en el uso de cada vocablo se observan más claramente aún si se presentan comparativamente uno a uno:



Verbos U (F x D)	Primaria	Secundaria
<i>ir</i>	13572	8762
<i>ser</i>	12256	11368
<i>estar</i>	3699	3090
haber	3430	4862
<i>tener</i>	3487	2619
<i>hacer</i>	1827	1304
<i>decir</i>	1060	680
pasar	1140	1568
<i>ver</i>	890	528
<i>llegar</i>	459	178
<i>salir</i>	864	755
<i>jugar</i>	900	136
<i>querer</i>	544	336
<i>dar</i>	544	484
conocer	315	780

Así expuestos, los datos ya permiten documentar cuantitativamente la involución que en lo general registra el “uso” –ahora ya expresión plenamente lexicoestadística– de la mayoría de los vocablos en el nivel de secundaria, pues en 12 de ellos (en negritas cursivas) es superior el indicador en primaria.

Sin embargo, esta diferencia abrumadora se matiza y se acerca todavía más a la realidad del denominado índice de uso cuando sometemos estos resultados a términos de porcentajes de uso:



Y no obstante el advertido matiz resultante de la ponderación porcentual, se encuentra que sigue predominando el nivel primaria con mayor número de vocablos (ocho) en los que el indicador de uso es superior:

Verbos	Primaria % U	Secundaria % U
ir	30.2	23.40
ser	27.2	30.36
estar	8.22	8.25
haber	7.62	12.98
tener	7.75	6.99
hacer	4.06	3.48
decir	2.36	1.82
pasar	2.53	4.19
ver	1.98	1.41
llegar	1.02	0.48
salir	1.92	2.02
jugar	2	0.36
querer	1.21	0.90
dar	1.21	1.29
conocer	0.7	2.08

3.2.1.6. Verbos por núcleo temático y frecuencias relativas

Con base en estas reflexiones y esta metodología de análisis, se producen los siguientes resultados del presente estudio –los que engloban todos los análisis y muestran la estructura y la involución de la complejidad lexicosemántica–, primero en materia de verbos por género o núcleo temático y sus correspondientes frecuencias relativas:

3.2.1.6.1. Primaria

Núcleos Temáticos Verbos	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Vocablo																			
Ir	147	469	34	76	25	36	107	11	4	15	21	7	44	6	15	8	14	5	0
ser	132	114	46	73	63	34	60	38	12	23	31	15	14	8	16	57	8	13	9
estar	80	79	6	46	10	39	44	8	7	3	17	7	30	12	16	1	2	4	0
haber	48	70	14	22	18	21	32	8	6	3	12	10	8	7	26	27	2	4	5
tener	80	27	34	26	8	26	14	24	13	3	7	3	13	6	4	15	2	11	1
hacer	19	36	13	22	31	12	16	3	6	9	3	1	4	2	1	19	4	1	1
decir	54	9	8	14	7	18	19	40	3	8	3	4	10	1	3	9	1	1	0
pasar	20	41	6	32	17	16	23	3	3	2	3	2	4	2	2	8	1	4	1
ver	17	79	5	8	6	7	13	10	0	0	5	1	13	0	11	1	1	1	0
llegar	19	59	3	14	6	10	9	0	1	5	8	1	6	0	0	3	4	5	0
salir	13	30	2	19	3	25	17	2	3	2	4	0	14	4	2	2	1	1	0
jugar	11	11	10	14	8	13	47	0	0	1	32	0	0	0	0	0	1	2	
<i>querer</i>	49	9	3	13	4	7	10	15	2	0	3	1	4	1	2	12	0	1	0
dar	31	9	2	15	10	11	14	5	0	2	6	1	9	7	4	3	4	3	0
conocer	15	40	23	9	2	0	7	3	0	0	1	0	0	0	2	3	0	0	0

3.2.1.6.2. Secundaria

Núcleos Temáticos Verbos	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Vocablo																			
ser	126	121	56	124	57	40	40	74	30	30	15	5	24	6	7	39	6	1	11
Ir	60	194	47	73	34	24	109	37	12	12	18	3	18	0	6	16	6	0	5
haber	68	50	33	43	20	27	21	26	11	8	5	2	5	0	4	49	2	0	0
tener	51	20	20	39	11	26	13	33	8	3	1	2	6	4	1	46	2	0	5
estar	62	32	18	49	13	31	20	22	8	8	5	2	13	6	2	11	1	0	6
pasar	19	47	8	27	20	14	20	13	4	0	1	0	7	0	0	13	0	2	1
hacer	20	15	12	24	31	10	6	13	3	12	2	0	2	0	0	11	2	0	0
salir	6	27	11	54	3	14	17	6	4	1	0	0	4	1	0	2	0	1	0
conocer	17	36	31	14	2	1	9	34	1	4	4	0	0	0	0	3	0	0	0
decir	17	4	17	22	1	12	4	35	3	1	0	2	9	0	0	5	0	4	0
ver	20	32	12	8	0	9	6	23	1	3	5	0	4	0	4	3	0	2	0
dar 50%	26	6	1	14	9	7	25	4	0	2	4	1	10	7	0	2	0	3	0
querer	21	2	10	10	8	3	2	33	2	0	2	1	4	0	0	14	0	0	0
llegar	5	34	6	10	5	5	12	2	1	1	0	1	3	0	0	1	1	2	0
jugar	3	4	5	6	0	2	20	0	0	0	23	0	0	0	0	4	0	0	1

Aunque aún no se aprecian de la manera más evidente posible –como sí será más adelante cuando se eliminen las intersecciones de vocablos y núcleos temáticos menos significativos–, en la presentación detallada de las frecuencias de cada vocablo por núcleo temático ya se puede observar cómo es mayor la productividad de vocablos (también llamada aquí densidad léxica) en los primeros núcleos temáticos.

3.2.1.7. Ponderación al 50% de producción y por la dispersión en categorías significativas

El resultado anterior es un buen indicador de la importancia de cada vocablo en el panorama completo de la producción léxica; sin embargo, no refleja aún plenamente su relevancia como determinante en la conformación de redes léxicas y de significados; por ello, posteriormente, se han retomado nuevamente los dos criterios estadísticos de ponderación de los datos: uno, del modelo de disponibilidad léxica de Juan López Chávez acerca de la importancia de los índices con que se llega al 50 por ciento de la producción de vocablos, en función de que, como se ha reiterado, después de ese indicador, estadísticamente se detiene prácticamente la curva de crecimiento, es decir que los estudiantes dejan de producir vocablos nuevos y recurren a la repetición, lo cual en sí mismo es una manifestación de la pobreza léxica en particular y lingüística en lo general; y dos, la necesidad de ponderación señalada por Luis Fernando Lara para asignar importancia relativa a cada categoría, con la especificación en este trabajo de que no se ha llegado al índice de Uso (U) calculando solamente la frecuencia absoluta en relación con la dispersión general, es decir por el número de categorías en que el vocablo “aparece” y eliminando aquéllas en que no aparece, sino que aquí se ha considerado la pertinencia de sólo hacerlo por el número de

categorías en que el vocablo “aparece significativamente”² configurando una curva de crecimiento estadístico y un aglutinamiento de unidades, es decir en más de diez ocasiones, pues sólo así alcanza a representar por un lado el mínimo de 10% de la frecuencia total del vocablo y por otro la representatividad de los conglomerados léxicos más densos, además de que el hecho de que un vocablo no aparezca en una sola ocasión o que se presente una, dos o hasta diez veces no llega a ser representativo en comparación con el total de 1106 (el más numeroso); este enfoque o matiz permite detectar con mayor claridad cómo se agrupa mayoritariamente el vocabulario en torno los núcleos temáticos entendidos aquí como categorías o géneros.

Combinando, pues, ambos procesos se ha delimitado cuáles de estos ítems y sus correspondientes índices de uso son más significativos en el corpus, como se desglosa en los cuadros del siguiente apartado.

² Pues en la aplicación de esta metodología se encuentra que algunas categorías registran efectivamente algunos vocablos, pero de tal manera mínima, que no impacta la densidad léxica de los respectivos conglomerados.

3.2.1.8. Estructura de conglomerados lexicosemánticos

Finalmente se analizan los vocablos en función de los conglomerados lexicosemánticos en los cuales se agrupan, y se advierte que la mayor producción y densidad léxica se concentra en los primeros tres e inclusive hasta los ocho núcleos temáticos:

<i>Familia</i>
<i>Viajes</i>
<i>Escuela</i>
Fiestas
Accidentes
Juegos
Amor

Para apreciarlo, se han destacado (en fuente verde) las casillas que registran las frecuencias relativas con las cuales se alcanza, avanzando desde los mayores registros hacia los menores, el 50% de la frecuencia absoluta que, como ya se planteó, poseen una mayor jerarquía en la definición de la importancia del núcleo temático; asimismo ya se indicó que se discriminarían (en fuente azul) aquellas que no alcanzan a representar el 10% de esa frecuencia de vocablos para cada categoría:

3.2.1.8.1. Primaria

Verbos/ primaria 50% F	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Vocablo																			
Ir	147	469							4			7		6		8		5	0
Ser	132	114	46	73	63									8			8		9
estar	80	79	6	46	10		44	8	7	3		7				1	2	4	0
haber	48	70		22		21	32	8	6	3		10	8	7			2	4	5
tener	80	27	34	26	8					3	7	3		6	4		2		1
hacer	19	36		22	31		16		6	9	3	1	4	2	1	19	4	1	1
decir	54	9	8		7		19	40	3	8	3	4	10	1	3	9	1	1	0
pasar	20	41	6	32			23	3	3	2	3	2	4	2	2	8	1	4	1
Ver	17	79	5	8	6	7		10	0	0	5	1		0		1	1	1	0
llegar	19	59	3	14	6	10	9	0	1	5	8	1	6	0	0	3	4	5	0
salir		30	2	19	3	25	17	2	3	2	4	0		4	2	2	1	1	0
jugar			10		8		47	0	0	1	32	0	0	0	0	0	1	2	0
querer 50%	49	9	3	13	4	7	10	15	2	0	3	1	4	1	2		0	1	0
Dar	31	9	2	15	10	11	14	5	0	2	6	1	9	7	4	3	4	3	0
conocer		40	23	9	2	0	7	3	0	0	1	0	0	0	2	3	0	0	0

3.2.1.8.2. Secundaria

Verbos Secundaria	F 50%																		
	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
ser	126	121	56	124	57			74				5		6	7		6	1	
ir	60	194	47	73								3		0	6		6	0	5
haber	68	50	33							8	5	2	5	0	4	49	2	0	0
tener	51			39				33	8	3	1	2	6	4	1	46	2	0	5
estar	62	32		49		31			8	8	5	2		6	2		1	0	6
pasar		47		27	20		20		4	0	1	0	7	0	0		0	2	1
hacer	20	15		24	31	10	6	13	3		2	0	2	0	0		2	0	0
salir	6	27		54	3			6	4	1	0	0	4	1	0	2	0	1	0
conocer	17	36			2	1	9	34	1	4	4	0	0	0	0	3	0	0	0
decir	17	4	17	22	1		4	35	3	1	0	2	9	0	0	5	0	4	0
ver	20	32		8	0	9	6	23	1	3	5	0	4	0	4	3	0	2	0
dar 50%	26	6	1	14	9	7	25	4	0	2	4	1	10	7	0	2	0	3	0
querer	21	2	10	10	8	3	2	33	2	0	2	1	4	0	0		0	0	0
llegar	5	34	6	10	5	5	12	2	1	1	0	1	3	0	0	1	1	2	0
jugar	3	4	5	6	0	2	20	0	0	0	23	0	0	0	0	4	0	0	1

3.2.1.9. Importancia de conglomerados por su densidad lexicosemántica

En las siguientes gráficas se ha destacado gráficamente la importancia de los núcleos temáticos como conglomerados con una determinada densidad lexicosemántica.

3.2.1.9.1. Primaria

Verbos/ primaria Conglo- merados	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Vocablo																			
ir	147	469																	
ser	132	114	46	73	63														
estar	80	79		46			44												
haber	48	70		22		21	32												
tener	80	27	34	26															
hacer	19	36		22	31		16									19			
decir	54						19	40											
pasar	20	41		32			23												
ver	17	79																	
llegar	19	59		14															
salir		30		19		25	17												
jugar							47				32								
querer 50%	49			13				15											
dar	31			15		11	14												
conocer		40	23																

3.2.1.9.2. Secundaria

Verbos/ secundaria	Conglomerados																			
	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos	
ser	126	121	56	124	57			74												
ir	60	194	47	73																
haber	68	50	33													49				
tener	51			39				33								46				
estar	62	32		49		31														
pasar		47		27	20		20													
hacer	20	15		24	31			13												
salir		27		54																
conocer	17	36						34												
decir	17		17	22				35												
ver	20	32						23												
dar 50%	26			14			25													
querer	21							33												
llegar		34					12													
jugar							20			23										

3.2.1.9.3. Resultados comparativos

Finalmente se puede representar esquemáticamente la conformación de conglomerados lexicosemánticos en los dos niveles:

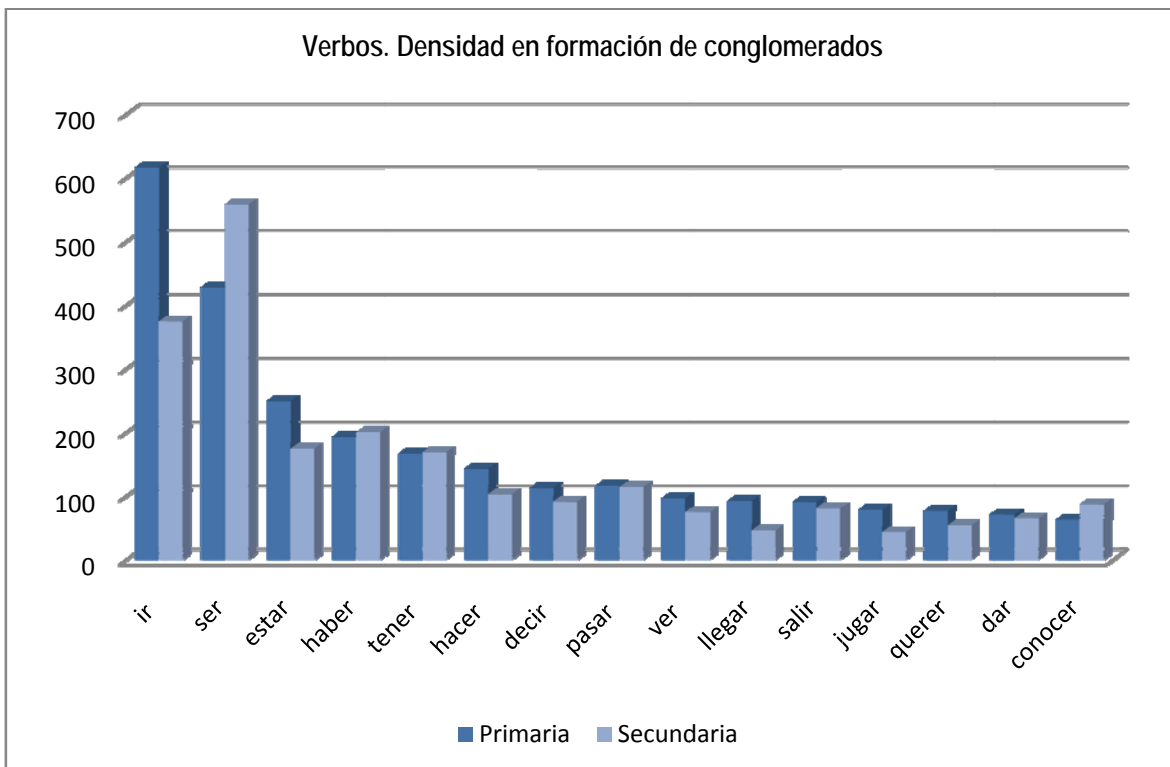
Conglomerados Léxico-Semánticos (Verbos)		Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Grado	Voc.																			
primaria	ir	147	469																	
secundaria		60	194	47	73															
primaria	ser	132	114	46	73	63														
secundaria		126	121	56	124	57			74											
primaria	estar	80	79		46			44												
secundaria		62	32		49		31													
primaria	haber	48	70		22		21	32												
secundaria		68	50	33													49			
primaria	tener	80	27	34	26															
secundaria		51			39				33											
primaria	hacer	19	36		22	31		16												
secundaria		20	15		24	31			13											
primaria	decir	54						19	40											
secundaria		17		17	22				35											
primaria	pasar	20	41		32			23												
secundaria			47		27	20		20												
primaria	ver	17	79																	
secundaria		20	32						23											
primaria	llegar	19	59		14															
secundaria			34					12												
primaria	salir		30		19		25	17												
secundaria			27		54															
primaria	jugar							47				32								
secundaria								20				23								
primaria	querer	49			13				15											
secundaria		21							33											
primaria	dar	31			15		11	14												
secundaria		26			14			25												
primaria	conocer		40	23																
secundaria		17	36						34											

En síntesis, el resultado de este análisis indica que no existe mayor productividad o densidad en conglomerados lexicosemánticos en secundaria: tanto en primaria como en secundaria aquélla es superior en 5 vocablos:

Primaria	Secundaria
haber	ir
llegar	ser
salir	decir
querer	ver
dar	conocer

Y en 5 conglomerados la productividad léxica es semejante:

Primaria/Secundaria
estar
tener
hacer
pasar
jugar



Y, como se puede apreciar, en 4 de esos 5 vocablos es mayor densidad léxica en primaria (estar, hacer, pasar, jugar), aunado a que no sólo en los que es superior en primaria es mayor dicha densidad, sino inclusive en la mayoría de los vocablos:

Densidad en formación de conglomerados				
Verbos				
Vocablo				Mayor Densidad
	Primaria	Secundaria	Superior	Léxica
ir	616	374	Secundaria	Primaria
ser	428	558	Secundaria	Secundaria
estar	249	174	Igual	Primaria
haber	193	200	Primaria	Primaria
tener	167	169	Igual	Secundaria
hacer	143	103	Igual	Primaria
decir	113	91	Secundaria	Primaria
pasar	116	114	Igual	Primaria
ver	96	75	Secundaria	Primaria
llegar	92	46	Primaria	Primaria
salir	91	81	Primaria	Primaria
jugar	79	43	Igual	Primaria
querer	77	54	Primaria	Primaria
dar	71	65	Primaria	Primaria
conocer	63	87	Secundaria	Secundaria

3.2.2. Clasificación de sustantivos por conglomerados lexicosemánticos

Así como se abordó la importancia de los verbos en el léxico del corpus, ahora se desglosa desde sus datos básicos la presencia de los sustantivos: en primaria representan 1181 de 2197 vocablos y en secundaria 947 de 1931 vocablos.

Es conveniente reiterar el hecho de que alrededor de la mitad de las palabras de las redacciones de estos escolares sean sustantivos: rebasan a cada una de las otras clases de palabras: en primaria los sustantivos constituyen el 53.75% y en secundaria significan 49 por ciento. Y es conveniente recordarlo en este momento por varios de los argumentos que ya se han expuesto, es decir por su carácter aglutinador como nodos de tejidos lexicosemánticos, por su función central en ese conjunto de vocablos que puede ser utilizado en cualquier acción verbal y de acuerdo con necesidades específicas de comunicación, y por estar fuertemente determinados por los conocimientos, las actividades y la educación de cada persona (Lara, 173).

En primaria, esos 1181 vocablos se presentan en 6906 apariciones, y en secundaria los 947 vocablos lo hacen en 5547 apariciones; como ya se apuntó en el segundo capítulo, esto significa que en primaria los sustantivos tienen un índice de 5.84 apariciones por vocablo, y en secundaria tal índice es de 5.86 apariciones por vocablo, lo que, como es evidente, no nos da elementos para suponer un incremento de la competencia léxica ni, por lo tanto, de la complejidad lexicomental de los estudiantes de secundaria.

3.2.2.1. Sustantivos primaria

VOCABLOS	FV
1. día	318
2. año	224
3. mamá	212
4. casa	173
5. papá	166
6. vez	158
7. experiencia	140
8. hermano	127
9. amigo	115
10. escuela	90
11. tío	90
12. primo	89
13. cosa	86
14. hermana	80
15. amiga	74
16. tía	74
17. niño	71
18. vida	69
19. familia	61
20. bicicleta	57
21. lugar	55
22. abuela	52
23. fiesta	52
24. juego	51
25. fin	44
26. noche	44
27. parque	44

28.	prima	44
29.	padre	43
30.	agua	42
31.	kínder	41
32.	niña	41
33.	mar	38
34.	comuni3n	35
35.	alberca	33
36.	futbol	32
37.	mes	31
38.	gente	30
39.	hotel	30
40.	mano	30
41.	tiempo	30
42.	vacaci3n	29
43.	abuelo	28
44.	hora	26
45.	cumpleaños	24
46.	maestra 50%	24

3.2.2.2. Sustantivos secundaria

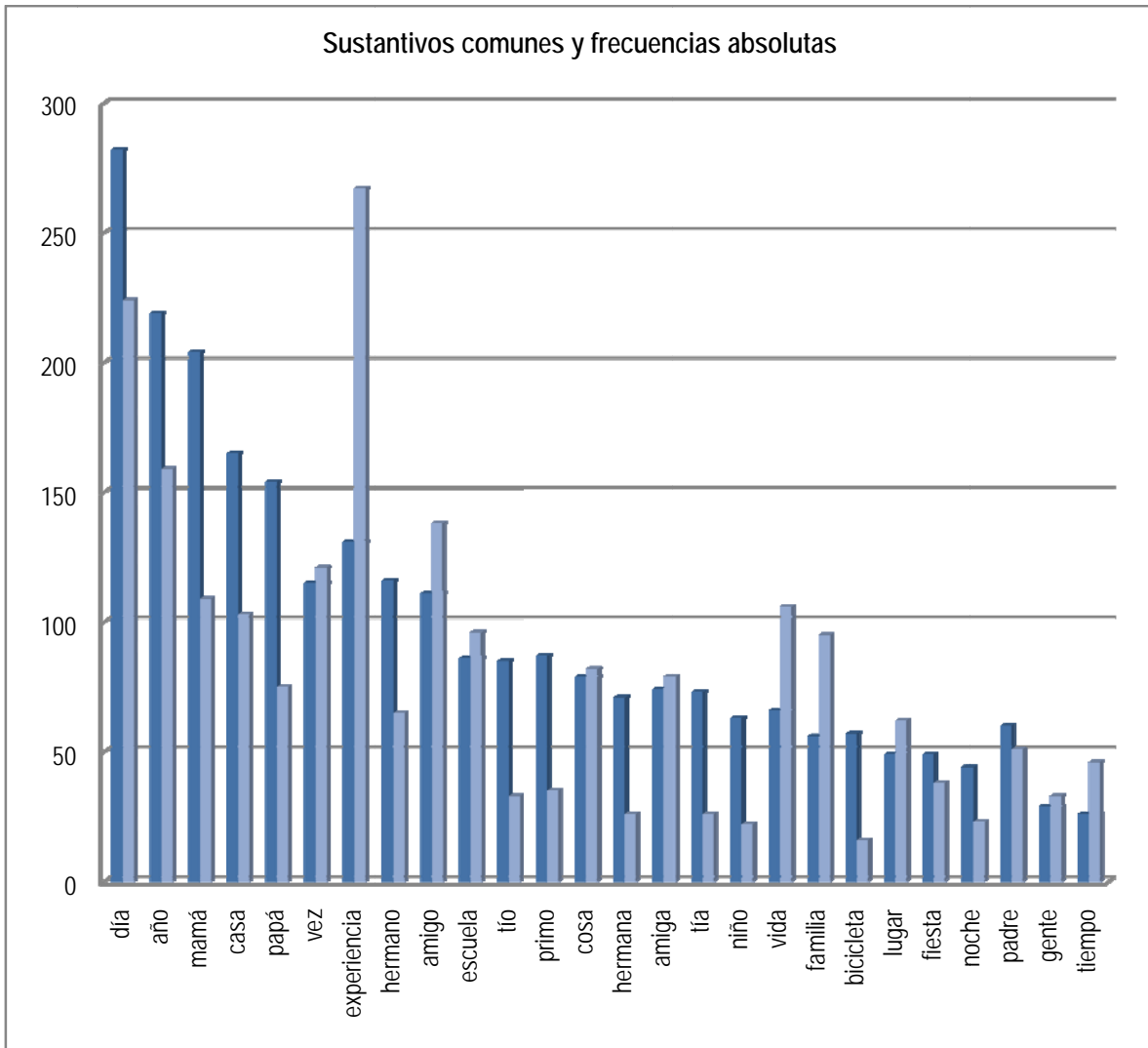
VOCABLOS	FV	
1.	experiencia	279
2.	día	216
3.	año	154
4.	vez	146
5.	amigo	139
6.	vida	110
7.	casa	98

8.	escuela	97
9.	familia	97
10.	cosa	87
11.	amiga	83
12.	mamá	75
13.	papá	75
14.	hermano	72
15.	compañero	65
16.	secundaria	64
17.	lugar	63
18.	chavo	59
19.	primaria	55
20.	padre	52
21.	tiempo	47
22.	viaje	41
23.	fiesta	38
24.	primo	37
25.	gente	34
26.	persona	34
27.	tío	34
28.	maestro	31
29.	cuenta	30
30.	novio	29
31.	novia	28
32.	hermana	27
33.	gracias	26
34.	tía	26
35.	etcétera	25
36.	niño	25
37.	noche	24

38.	bicicleta	23
39.	carro	23
40.	problema	23
41.	salón	23
42.	centro	22
43.	maestra	22
44.	mes 50%	22

3.2.2.3. Sustantivos comunes y frecuencias absolutas

Como se hizo con los verbos, para llevar a cabo ahora con los sustantivos el análisis comparativo entre un grado escolar y otro, se extrajeron los vocablos comunes, y en el mismo sentido de los comentarios anteriores sobre la “no evolución” del léxico en el nivel secundaria, en la comparación de sus frecuencias absolutas se advierte y se confirma que en general éstas son en la mayoría superiores en primaria:



Que en términos numéricos se expresa así:

Sustantivos comunes		
	Primaria	Secundaria
Vocablo	F	F
día	282	224
año	219	159
mamá	204	109
casa	165	103

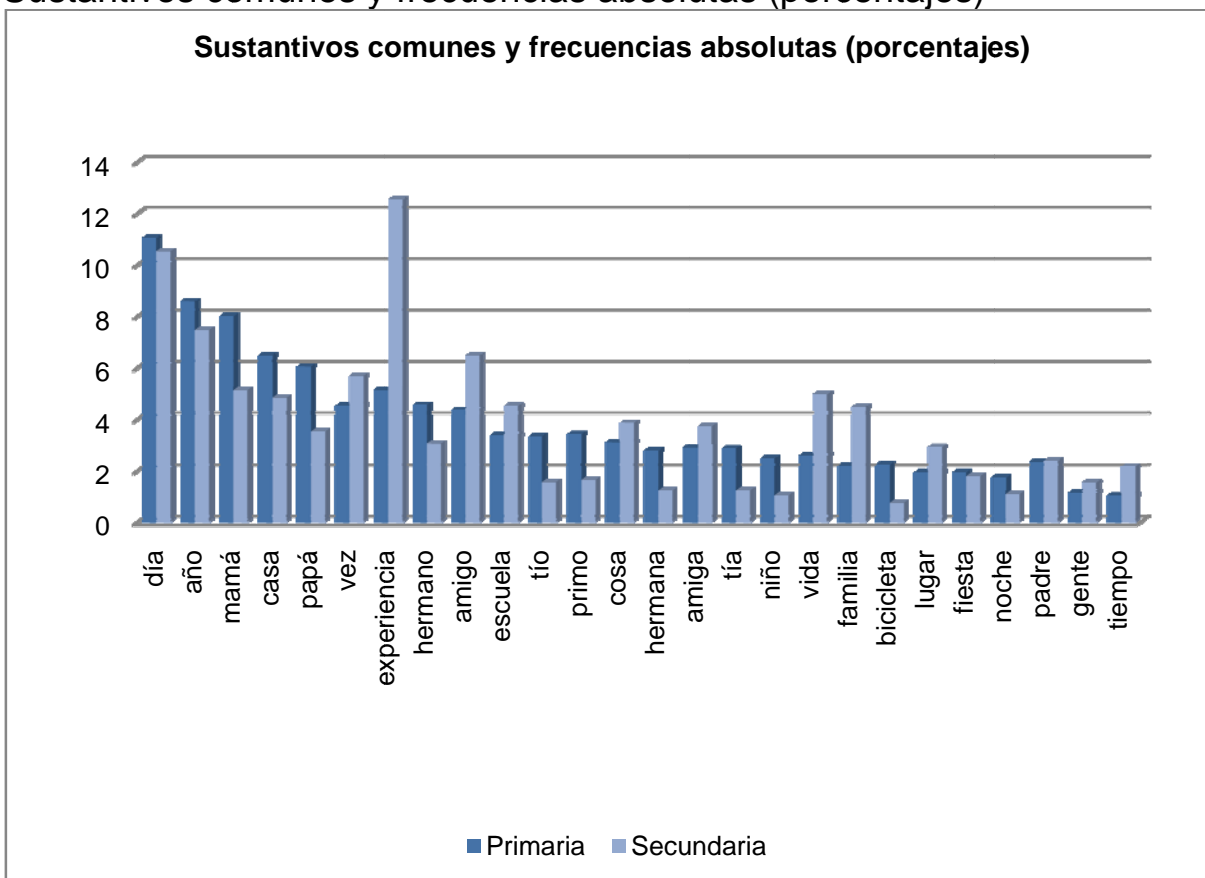
papá	154	75
vez	115	121
experiencia	131	267
hermano	116	65
amigo	111	138
escuela	86	96
tío	85	33
primo	87	35
cosa	79	82
hermana	71	26
amiga	74	79
tía	73	26
niño	63	22
vida	66	106
familia	56	95
bicicleta	57	16
lugar	49	62
fiesta	49	38
noche	44	23
padre	60	51
gente	29	33
tiempo	26	46

Se puede observar el comportamiento de las frecuencias absolutas en mayor proporción a favor de primaria en 15 de los 26 vocablos.

Igualmente se expresan de esta forma en términos de porcentajes, para facilitar la observación de la jerarquía estadística de los vocablos, con todo y esta ponderación los datos no manifiestan

una mayor presencia de los vocablos en la producción discursiva de secundaria respecto de primaria:

Sustantivos comunes y frecuencias absolutas (porcentajes)



Sustantivos comunes		
	Primaria	Secundaria
Vocablo	% F	% F
día	11.05	10.52
año	8.58	7.46
mamá	8.00	5.12
casa	6.47	4.84
papá	6.04	3.52
vez	4.51	5.68

experiencia	5.14	12.54
hermano	4.55	3.05
amigo	4.35	6.48
escuela	3.37	4.51
tío	3.33	1.55
primo	3.41	1.64
cosa	3.10	3.85
hermana	2.78	1.22
amiga	2.90	3.71
tía	2.86	1.22
niño	2.47	1.03
vida	2.59	4.98
familia	2.20	4.46
bicicleta	2.23	0.75
lugar	1.92	2.91
fiesta	1.92	1.78
noche	1.72	1.08
padre	2.35	2.39
gente	1.14	1.55
tiempo	1.02	2.16

3.2.2.4. Índice de uso

También ya se señaló en materia de verbos que éste –el índice de uso– es un dato relevante de la producción léxica, pero que aún no manifiesta plenamente las estructuras más significativas de redes de significados, por lo cual se han aplicado los criterios estadísticos de ponderación de datos que se emplearon con los verbos, basados en el modelo de disponibilidad léxica utilizado por Juan López Chávez para

evaluar los índices con que se llega al 50 por ciento de la producción de vocablos (en el entendido de que después de esa rango se abate la considerablemente tal productividad), así como el índice de Uso (U), propuesto por Luis Fernando Lara, que calcula la frecuencia absoluta en relación con la dispersión en las categorías que sí registran entradas (de nuevo se hace aquí la especificación de que se ha considerado pertinente considerar no sólo las categorías en que aparecen vocablos, sino en las que aparecen en más de diez ocasiones o, en su defecto, en las que se cubre el citado 50 por ciento).

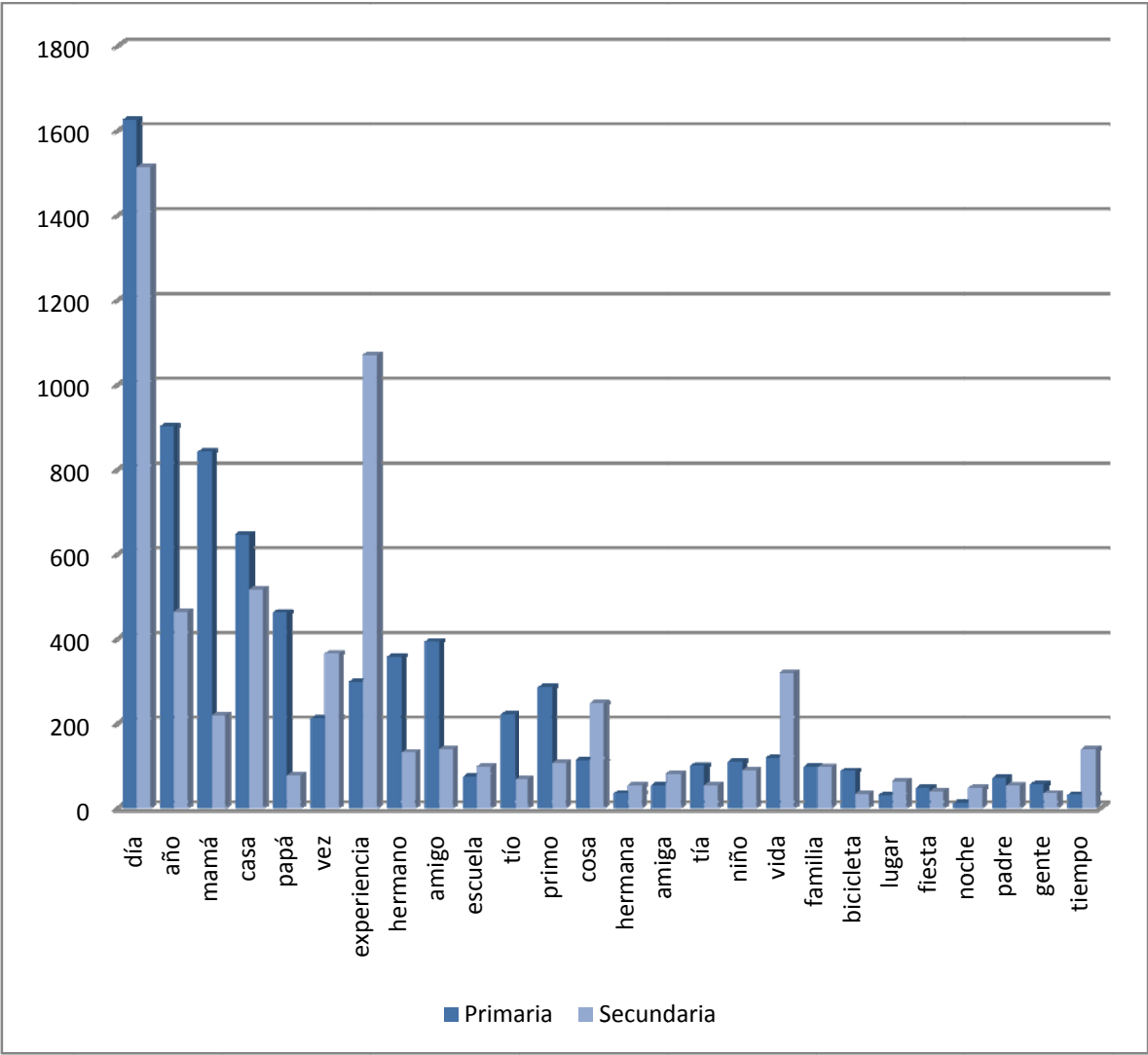
Este criterio, como se indicó en el apartado de análisis de verbos, permite identificar más esquemáticamente la agrupación del vocabulario en torno a los núcleos temáticos (categorías o géneros, como también se nombran en el marco teórico).

Igualmente ya se hizo alusión al tipo de estudio de Burghard Rieger acerca de corpus de diferentes autores en un conjunto homogéneo de textos, que, por lo mismo, poseen tanto un hilo conductor general como un sesgo de temas particulares, lo cual es adecuado para la medición del significado de los vocablos en torno a tales “temas”.

Así, pues, se lleva a cabo enseguida el correspondiente comparativo de frecuencias de cada vocablo mediante el ya explicitado cálculo del Uso en función de su frecuencia y dispersión:

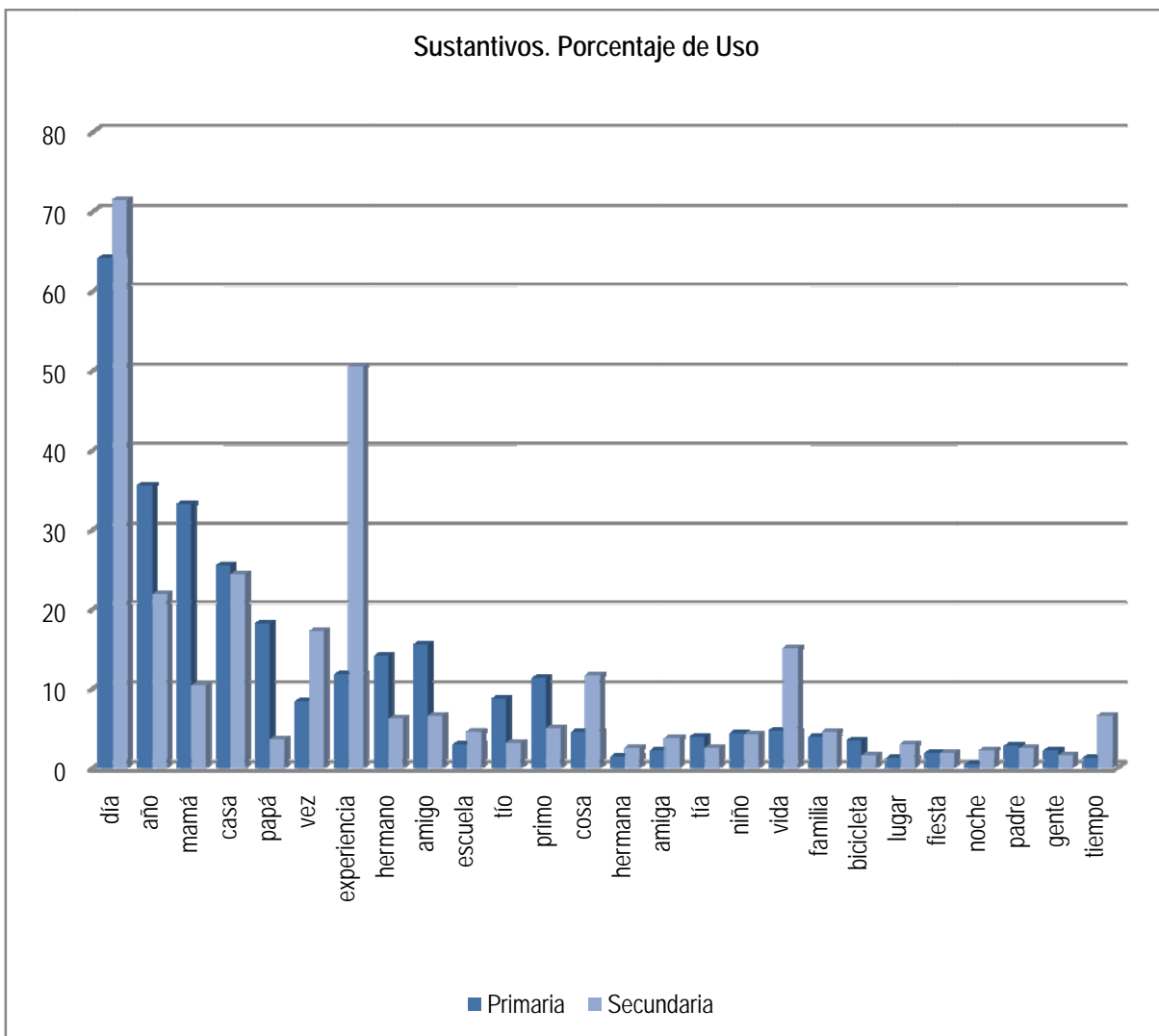
$$U = F \times D$$

Se aplica por lo tanto dicha metodología y se delimitan los datos más significativos y sus correspondientes índices de uso, de lo que destaca que en primaria es mayor el índice del uso ponderado en la mayoría de los vocablos comunes (16, en negritas cursivas en el desglose numérico):



Sustantivos comunes U (F x D)	Primaria	Secundaria
<i>día</i>	1624	1512
<i>año</i>	900	462
<i>mamá</i>	840	218
<i>casa</i>	645	515
<i>papá</i>	460	75
vez	210	363
experiencia	296	1068
<i>hermano</i>	356	130
<i>amigo</i>	392	138
escuela	72	96
<i>tío</i>	219	66
<i>primo</i>	284	105
cosa	112	246
hermana	33	52
amiga	53	79
<i>tía</i>	98	52
<i>niño</i>	108	88
vida	117	318
<i>familia</i>	96	95
<i>bicicleta</i>	86	32
lugar	29	62
<i>fiesta</i>	46	38
noche	11	46
<i>padre</i>	69	51
<i>gente</i>	54	33
tiempo	30	138

Lo cual se aprecia con más claridad en términos de Porcentajes de Uso (%U), que revelan que en primaria es superior el índice también en la mayoría de vocablos (14):



Sustantivos comunes	% U Primaria	% U Secundaria
día	64.09	71.42
<i>año</i>	35.52	21.82
<i>mamá</i>	33.15	10.30
<i>casa</i>	25.45	24.33
<i>papá</i>	18.15	3.54
vez	8.29	17.15

experiencia	11.68	50.45
<i>hermano</i>	14.05	6.14
<i>amigo</i>	15.47	6.52
escuela	2.84	4.53
<i>tío</i>	8.64	3.12
<i>primo</i>	11.21	4.96
cosa	4.42	11.62
hermana	1.30	2.46
amiga	2.09	3.73
<i>tía</i>	3.87	2.46
<i>niño</i>	4.26	4.16
vida	4.62	15.02
familia	3.79	4.49
<i>bicicleta</i>	3.39	1.51
lugar	1.14	2.93
<i>fiesta</i>	1.82	1.79
noche	0.43	2.17
<i>padre</i>	2.72	2.41
<i>gente</i>	2.13	1.56
tiempo	1.18	6.52

Y, finalmente, como resultará de los siguientes cuadros, tampoco en los vocablos sustantivos existe mayor productividad léxica o densidad en conglomerados lexicosemánticos en secundaria.

Lo que se presenta enseguida son las frecuencias relativas de los sustantivos significativos comunes por género o núcleo temático, como se ha optado por llamarles aquí.

3.2.2.5. Sustantivos por núcleo temático y frecuencias relativas

3.2.2.5.1. Primaria

Núcleos Temáticos Primaria	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Vocablo																			
día	27	82	13	21	29	42	0	4	3	18	9	7	9	4	4	2	2	2	4
año	28	19	8	55	22	11	15	10	10	6	10	4	5	6	2	3	0	4	1
mamá	103	19	2	6	15	15	6	0	5	3	2	6	16	2	1	1	1	1	0
casa	55	31	8	1	13	15	15	2	1	0	2	5	8	0	3	0	2	4	0
papá	59	32	0	2	6	13	11	1	1	3	4	2	7	0	4	0	3	5	1
vez	6	42	2	6	3	16	12	2	4	5	0	2	4	3	0	3	0	5	0
experiencia	19	25	6	20	4	7	10	6	2	5	2	0	5	5	0	8	2	1	4
hermano	40	23	0	1	8	14	12	0	1	1	3	2	4	2	5	0	0	0	0
amigo	0	14	58	11	6	2	15	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1
escuela	1	2	1	72	1	1	2	1	1	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0
tío	36	25	1	0	5	12	2	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0
primo	25	23	0	0	7	12	11	1	0	1	2	2	2	0	0	0	0	0	1
cosa	3	34	1	11	4	0	5	2	1	2	1	0	2	0	0	11	0	0	2
hermana	33	10	1	2	9	2	4	0	1	4	2	0	0	0	0	1	0	0	2
amiga	0	3	53	7	1	0	7	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
tía	30	19	0	1	4	3	2	0	0	1	1	5	3	0	2	0	0	0	2
niño	12	4	7	16	3	4	8	1	1	2	2	0	2	0	0	1	0	0	0
vida	14	9	4	3	2	0	4	3	1	5	0	2	1	0	0	16	0	0	2
familia	24	24	1	0	1	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
bicicleta	3	1	0	0	0	29	14	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
lugar	1	29	1	5	1	2	1	3	0	0	0	1	2	0	0	3	0	0	0
fiesta	0	0	1	0	46	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
noche	9	11	0	0	3	4	9	1	0	0	1	1	3	0	2	0	0	0	0
padre	16	3	3	1	3	1	4	1	1	3	1	1	0	0	2	0	1	2	0
gente	0	7	3	5	6	1	0	0	1	0	1	0	2	0	0	2	0	0	1
tiempo	10	2	3	1	2	1	5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

3.2.2.5.2. Secundaria

Núcleos Temáticos	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Vocablo																			
día	11	53	7	31	17	14	12	34	6	9	2	4	3	2	0	9	1	0	1
año	10	7	7	40	35	8	8	18	4	2	3	6	0	1	0	4	0	0	1
mamá	36	6	1	4	3	1	5	40	0	2	0	1	4	3	0	0	2	1	0
casa	11	12	10	3	7	9	10	19	4	1	1	3	5	1	0	2	4	1	0
papá	42	12	0	0	3	4	3	1	1	0	1	3	2	1	0	0	2	0	0
vez	6	41	7	17	5	7	6	7	5	5	2	0	5	2	2	2	1	1	0
experiencia	25	44	28	41	20	12	11	0	11	11	2	3	5	2	1	47	1	0	3
hermano	29	7	0	0	5	6	8	2	2	1	0	3	1	0	0	1	0	0	0
amigo	1	14	82	5	9	3	10	8	2	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0
escuela	2	0	5	71	2	3	3	3	1	1	2	0	0	0	0	2	0	0	1
tío	13	9	0	0	2	2	0	0	3	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0
primo	15	8	1	0	1	3	5	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
cosa	9	25	2	10	3	2	4	6	1	1	0	0	0	0	0	15	2	0	2
hermana	9	3	1	0	2	3	3	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
amiga	1	2	47	2	5	3	10	7	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
tía	12	8	0	0	2	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
niño	3	1	0	3	1	0	2	4	1	1	0	0	0	0	0	3	1	2	0
vida	14	9	4	13	6	4	3	9	1	3	0	3	1	1	0	28	3	0	4
familia	48	24	0	0	14	0	3	0	0	2	0	1	0	0	0	1	2	0	0
bicicleta	2	0	1	0	0	5	2	1	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
lugar	1	36	3	7	0	1	1	3	5	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0
fiesta	2	0	2	1	31	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
noche	3	10	0	0	2	1	1	2	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0
padre	27	6	1	1	2	2	0	2	1	4	0	1	0	1	0	2	1	0	0
gente	0	16	1	2	1	3	0	0	1	2	1	2	0	0	3	1	0	0	0
tiempo	8	5	3	8	0	0	2	7	2	0	4	1	1	1	0	4	0	0	0

Al igual que con los verbos, de estos cuadros se eliminan posteriormente las intersecciones de vocablos y núcleos temáticos en que la productividad léxica es mínima, y se presentan aquéllos en que destaca la densidad léxica.

3.2.2.6. Ponderación al 50% de producción y por la dispersión en categorías significativas

De la misma manera que se aprecia en el análisis de los verbos, se encuentra que el resultado anterior de los sustantivos es un buen indicador del peso de cada vocablo en el conjunto de la producción léxica, pero no refleja fielmente su relevancia en la conformación de redes léxicas y de significados, debido a lo cual en el siguiente apartado se retoman los ya descritos criterios estadísticos de ponderación de los datos, el del modelo de disponibilidad léxica de Juan López Chávez sobre la importancia de los índices con que se llega al 50 por ciento de la producción de vocablos y la necesidad, señalada por Luis Fernando Lara, de asignar importancia relativa a cada categoría, aunque en dicho punto no sobra recordar que en este trabajo el índice de Uso (U) no es sólo resultado del cálculo de la frecuencia absoluta por la dispersión general o categorías en que el vocablo aparece, es decir eliminando aquéllas en que no aparece, sino que aquí se ha calculado sólo por el número de categorías en que el vocablo aparece significativamente aportando a la curva de crecimiento estadístico y el aglutinamiento de unidades, esto es en más de diez ocasiones, pues sólo así alcanzan a representar por un

lado el mínimo de 10% de la frecuencia total del vocablo y por otro la representatividad de los conglomerados léxicos más densos o abundantes, aunado a que el hecho de que un vocablo no aparezca en una sola ocasión o que se presente una, dos o hasta diez veces no llega a ser representativo.

Reitero que esta forma de ponderación permite detectar con más claridad cómo se agrupa mayoritariamente el vocabulario en torno a los núcleos temáticos formando conglomerados.

En la combinación y adaptación de estos dos índices se ha delimitado cuáles de los ítems y sus correspondientes índices de uso son más significativos, evidencia que se expone en los cuadros del siguiente apartado.

3.2.2.7. Estructura de conglomerados lexicosemánticos

Nuevamente, de la misma forma en que se trabajó con los verbos, los sustantivos se analizan de acuerdo con la conformación de los conglomerados lexicosemánticos, y se encuentra que tampoco en los vocablos sustantivos existe mayor densidad en secundaria.

Para apreciarlo se destacan (en fuente verde) las casillas que registran las frecuencias relativas con las cuales se alcanza, desde los mayores registros, el 50% de la frecuencia absoluta, que poseen una mayor jerarquía en la definición de la importancia del núcleo temático y se discriminan (en fuente azul) aquellas que no alcanzan a representar el 10% de esa frecuencia de vocablos para cada categoría:

3.2.2.7.1. Primaria. Sustantivos a 50% F

	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Vocablo																			
día		82			29	42	0	4	3		9	7	9	4	4	2	2	2	4
año	28	19		55	22			10	10	6	10	4	5	6	2	3	0	4	1
mamá	103		2	6			6	0	5	3	2	6		2	1	1	1	1	0
casa	55	31	8	1				2	1	0	2	5	8	0	3	0	2	4	0
papá	59	32	0	2	6			1	1	3	4	2	7	0	4	0	3	5	1
vez	6	42	2	6	3	16		2	4	5	0	2	4	3	0	3	0	5	0
experiencia	19	25	6	20	4	7	10	6	2	5	2	0	5	5	0	8	2	1	4
hermano	40	23	0	1	8			0	1	1	3	2	4	2	5	0	0	0	0
amigo	0		58		6	2		0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1
escuela	1	2	1	72	1	1	2	1	1	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0
tío	36	25	1	0	5			0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0
primo	25	23	0	0	7			1	0	1	2	2	2	0	0	0	0	0	1
cosa	3	34	1	11	4	0	5	2	1	2	1	0	2	0	0		0	0	2
hermana	33	10	1	2	9	2	4	0	1	4	2	0	0	0	0	1	0	0	2
amiga	0	3	53	7	1	0	7	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
tía	30	19	0	1	4	3	2	0	0	1	1	5	3	0	2	0	0	0	2
niño	12	4	7	16	3	4	8	1	1	2	2	0	2	0	0	1	0	0	0
vida	14	9	4	3	2	0	4	3	1	5	0	2	1	0	0	16	0	0	2
familia	24	24	1	0	1	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
bicicleta	3	1	0	0	0	29		2	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
lugar	1	29	1	5	1	2	1	3	0	0	0	1	2	0	0	3	0	0	0
fiesta	0	0	1	0	46	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
noche	9	11	0	0	3	4	9	1	0	0	1	1	3	0	2	0	0	0	0
padre	16	3	3	1	3	1	4	1	1	3	1	1	0	0	2	0	1	2	0
gente	0	7	3	5	6	1	0	0	1	0	1	0	2	0	0	2	0	0	1
tiempo	10	2	3	1	2	1	5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

3.2.2.7.2. Secundaria. Sustantivos a 50% F

	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Vocablo																			
día	11	53	7	31	17	14	12	34	6	9	2	4	3	2	0	9	1	0	1
año	10	7	7	40	35	8	8	18	4	2	3	6	0	1	0	4	0	0	1
mamá	36	6	1	4	3	1	5	40	0	2	0	1	4	3	0	0	2	1	0
casa	11	12	10	3	7	9	10	19	4	1	1	3	5	1	0	2	4	1	0
papá	42	12	0	0	3	4	3	1	1	0	1	3	2	1	0	0	2	0	0
vez	6	41	7	17	5	7	6	7	5	5	2	0	5	2	2	2	1	1	0
experiencia	25	44	28	41	20	12	11	0	11	11	2	3	5	2	1	47	1	0	3
hermano	29	7	0	0	5	6	8	2	2	1	0	3	1	0	0	1	0	0	0
amigo	1	14	82	5	9	3	10	8	2	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0
escuela	2	0	5	71	2	3	3	3	1	1	2	0	0	0	0	2	0	0	1
tío	13	9	0	0	2	2	0	0	3	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0
primo	15	8	1	0	1	3	5	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
cosa	9	25	2	10	3	2	4	6	1	1	0	0	0	0	0	15	2	0	2
hermana	9	3	1	0	2	3	3	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
amiga	1	2	47	2	5	3	10	7	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
tía	12	8	0	0	2	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
niño	3	1	0	3	1	0	2	4	1	1	0	0	0	0	0	3	1	2	0
vida	14	9	4	13	6	4	3	9	1	3	0	3	1	1	0	28	3	0	4
familia	48	24	0	0	14	0	3	0	0	2	0	1	0	0	0	1	2	0	0
bicicleta	2	0	1	0	0	5	2	1	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
lugar	1	36	3	7	0	1	1	3	5	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0
fiesta	2	0	2	1	31	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
noche	3	10	0	0	2	1	1	2	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0
padre	27	6	1	1	2	2	0	2	1	4	0	1	0	1	0	2	1	0	0
gente	0	16	1	2	1	3	0	0	1	2	1	2	0	0	3	1	0	0	0
tiempo	8	5	3	8	0	0	2	7	2	0	4	1	1	1	0	4	0	0	0

3.2.2.8. Importancia de conglomerados por su densidad lexicosemántica

Se esquematizan, al igual que con los verbos, la importancia de unos y otros núcleos temáticos, por nivel educativo, como conglomerados con una determinada “densidad” lexicosemántica, discriminando los no significativos.

3.2.2.8.1. Primaria. Sustantivos a 50% F

	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Vocablo																			
día		82			29	42													
año	28	19		55	22														
mamá	103																		
casa	55	31																	
papá	59	32																	
vez		42				16													
experiencia	19	25		20			10												
hermano	40	23																	
amigo			58																
escuela				72															
tío	36	25																	
primo	25	23																	
cosa		34		11															
hermana	33																		
amiga			53																
tía	30	19																	
niño	12			16			8												
vida	14	9														16			
familia	24	24																	
bicicleta						29													
lugar		29																	
fiesta					46														
noche		11																	
padre	16	3					4												
gente		7		5	6														
tiempo	10						5												

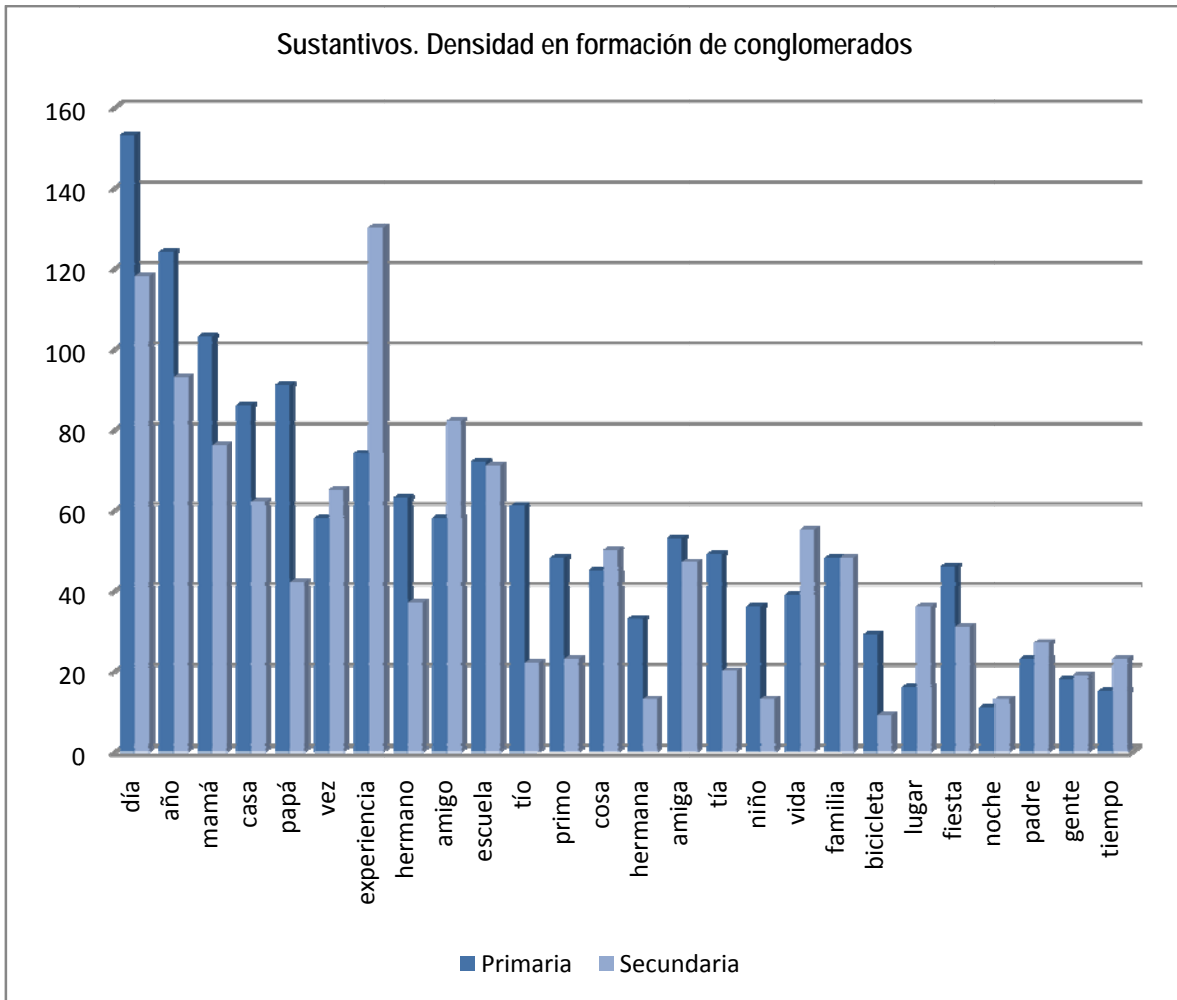
3.2.2.8.2. Secundaria. Sustantivos a 50% F

	Familia	Viajes	Amistades	Escuela	Fiestas	Accidentes	Juegos	Amor	Habilidades	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enfermedades	Naturaleza	Reflexión	Trabajo	Mascotas	Recuerdos
Vocablo																			
día		53		31				34											
año				40	35			18											
mamá	36							40											
casa	11	12	10				10	19											
papá	42																		
vez		41		17		7													
experiencia	25	44		41	20														
hermano	29						8												
amigo			82																
escuela				71															
tío	13	9																	
primo	15	8																	
cosa		25		10												15			
hermana	9							4											
amiga			47																
tía	12	8																	
niño	3			3				4								3			
vida	14			13												28			
familia	48																		
bicicleta						5		4											
lugar		36																	
fiesta					31														
noche	3	10																	
padre	27																		
gente		16				3													
tiempo	8			8				7											

3.2.2.8.3. Resultados comparativos

Por último se representa esquemáticamente la conformación de conglomerados lexicosemánticos en los dos niveles, y se advierte que en 17 de los vocablos comunes este índice es ya sea superior primaria o es semejante en los dos niveles, sólo en 9 alcanza a ser superior en secundaria, e igualmente en cuanto la densidad léxica por conglomerados, sólo en 10 vocablos es superior en secundaria, mientras en 16 es superior o igual primaria.

Conglomerados Léxico-Semánticos Sustantivos	Familia	Viajes	Amist.	Escuela	Fiestas	Accid.	Juegos	Amor	Habil.	Religión	Deportes	Muerte	Sustos	Enferm.	Natural.	Reflex.	Trabajo	Masco.	Recuer.
primaria día		82			29	42													
secundaria		53		31				34											
primaria año	28	19		55	22														
secundaria				40	35			18											
primaria mamá	103																		
secundaria	36							40											
primaria casa	55	31																	
secundaria	11	12	10				10	19											
primaria papá	59	32																	
secundaria	42																		
primaria vez		42				16													
secundaria		41		17		7													
primaria experiencia	19	25		20			10												
secundaria	25	44		41	20														
primaria hermano	40	23																	
secundaria	29						8												
primaria amigo			58																
secundaria			82																
primaria escuela				72															
secundaria				71															
primaria tío	36	25																	
secundaria	13	9																	
primaria primo	25	23																	
secundaria	15	8																	
primaria cosa		34		11															
secundaria		25		10												15			
primaria hermana	33																		
secundaria	9							4											
primaria amiga			53																
secundaria			47																
primaria tía	30	19																	
secundaria	12	8																	
primaria niño	12			16			8												
secundaria	3			3				4								3			
primaria vida	14	9														16			
secundaria	14			13												28			
primaria familia	24	24																	
secundaria	48																		
primaria bicicleta						29													
secundaria						5			4										
primaria lugar		16																	
secundaria		36																	
primaria fiesta					46														
secundaria					31														
primaria noche		11																	
secundaria	3	10																	
primaria padre	16	3						4											
secundaria	27																		
primaria gente		7		5	6														
secundaria		16				3													
primaria tiempo	10							5											
secundaria	8			8				7											



Como en los verbos, finalmente, son semejantes los resultados en materia de sustantivos: no se registra una evolución en secundaria ni en la formación de conglomerados ni en la densidad léxica de éstos:

Densidad en formación de conglomerados				
Sustantivos				
Vocablo				Mayor Densidad
	Primaria	Secundaria	Superior	Léxica
día	153	118	Igual	Primaria
año	124	93	Primaria	Primaria
mamá	103	76	Secundaria	Primaria
casa	86	62	Secundaria	Primaria
papá	91	42	Primaria	Primaria
vez	58	65	Secundaria	Secundaria
experiencia	74	130	Igual	Secundaria
hermano	63	37	Igual	Primaria
amigo	58	82	Igual	Secundaria
escuela	72	71	Igual	Primaria
tío	61	22	Igual	Primaria
primo	48	23	Igual	Primaria
cosa	45	50	Secundaria	Secundaria
hermana	33	13	Secundaria	Primaria
amiga	53	47	Igual	Primaria
tía	49	20	Igual	Primaria
niño	36	13	Secundaria	Primaria
vida	39	55	Igual	Secundaria
familia	48	48	Primaria	Igual
bicicleta	29	9	Secundaria	Primaria
lugar	16	36	Igual	Secundaria
fiesta	46	31	Igual	Primaria
noche	11	13	Secundaria	Secundaria
padre	23	27	Primaria	Secundaria
gente	18	19	Primaria	Secundaria
tiempo	15	23	Secundaria	Secundaria

Conclusiones

No se sabe con exactitud lo que sucede en un sistema complejo como el cerebro humano cuando se produce la adquisición de un saber, pero partiendo precisamente del principio de complejidad habrá que tomar en cuenta que cuando un elemento nuevo [conceptual o lingüístico] ingresa al sistema, éste no sólo se acumula, sino que en mayor o menor medida, es decir más o menos trascendente y significativo, implicará la reconfiguración de todo el sistema, de tal manera que se podría plantear que una teoría explicativa de la adquisición y entramado de elementos del lenguaje debería considerar la configuración y reconfiguración del sistema complejo de la mente.

Hugo Assmann

Estoy convencido, en síntesis y en conclusión, de que el análisis de las palabras no termina en ellas mismas, en su detección y enumeración, sino que se debe explorar con mucha sensibilidad qué de una nos lleva a otra y a otra, pero no solamente como un ejercicio algorítmico, sino como un sistema de notas con que –psicológica, social y culturalmente– representamos y recreamos, recordamos y almacenamos, tejemos intelectual y emocionalmente las cosas representadas, el mundo –el real y el interior–, como un esquema multivectorial y, más que ramificado, “rizómico” (de relaciones no ordenadas linealmente o de forma “arbórea”, sino sinuosamente, no por entidades, sino por dimensiones), una maquinaria que sólo se completa en la ecuación individuo-comunidad. Aquí se ha propuesto y desarrollado una teoría holística y una metodología para el análisis semántico del léxico que denomino Análisis de Conglomerados Lexicosemánticos, que considera la diversidad y complejidad de factores que lo determinan, por medio de las herramientas que ofrecen la lexicología y la lexicoestadística y la conjugación transdisciplinaria de teorías específicas de análisis del léxico, la lexicoinformática, el análisis del discurso, la sociolingüística y la semántica, por un lado, y la psicología cognoscitiva, la gestalt, la teoría experiencial y la teoría de la complejidad, por otro.

Aunque el llamado léxico mental sigue siendo un campo al que sólo podemos aproximarnos –como a la mente humana misma–, sí podemos reconocer que no opera –y por lo tanto no podemos así

entenderlo— como una lista ordenada y lógica de elementos en un archivo en alguna parte del cerebro; quiero decir que el léxico mental no puede limitarse a la existencia de un fichero de palabras y vocablos en la memoria del individuo a modo de diccionario, ni debe concebirse tampoco como un módulo separable de la condición integral del individuo mismo, en el mismo sentido en que tampoco se puede concebir a éste como una entidad aislada de su contexto social y de su entorno vital. En cambio, se puede recurrir a una teoría de la organización mental del léxico más abarcadora que considere que dentro del sistema de la lengua, por el cual se asimila, se concreta, se conserva, se transmite y se procesa el conocimiento, el léxico es un componente que está relacionado tanto con reglas lingüísticas y gramaticales, como con la significación social de la realidad y los derroteros de la comunicación.

Así como la lengua, el léxico tiene como destino el discurso, y sobre esa base aquél debe estudiarse tomando en cuenta la complejidad de factores cognoscitivos y socioculturales intersubjetivos que lo determinan en la estructura lexicomental de los individuos y los grupos, es decir desechando la contabilidad de palabras y vocablos aislados, asimilados a definiciones objetivas descontextualizadas de los textos específicos y de las características del grupo social y sus particulares esquemas de pensamiento, sentimiento, acción, etcétera que estructuran su experienciación y consecuente codificación del mundo.

En términos concretos, en este trabajo se han encontrado por medio de esa mirada transdisciplinaria resultados cuantitativos y cualitativos del léxico de estudiantes mexicanos que pueden ayudar a

conocer tanto el estado de su competencia lingüística como la involución que en la materia opera en el nivel secundaria respecto del de primaria y que puntualizo así:

Evidencias cuantitativas de la involución de la complejidad lexicosemántica

- Son bajos los índices de riqueza léxica de los escolares que terminan la primaria y la secundaria, pero especialmente en el segundo nivel, en el que opera un decremento cuantitativo en la producción léxica total, que implica no solamente una menor cantidad de vocablos y palabras, sino limitaciones en sus habilidades discursivas y comunicativas en general, amén de sus estructuras lexicometales y sus esquemas de percepción y conducta de y en el mundo. En el número total de vocablos y palabras y en casi todas las categorías gramaticales se advierte una reducción –o no evolución, hasta aquí cuantitativa– de los registros en los estudiantes de secundaria. El esquema lexicosemántico de los estudiantes de secundaria es 20% y 40% más acotado que el de primaria, tomando en cuenta la producción de vocablos y palabras, respectivamente.
- Se registra un rápido achatamiento de la curva de crecimiento de producción de vocablos nuevos en los dos niveles de primaria y secundaria: es mínima la aportación de vocablos para alcanzar el 50% y el 75% de la producción

léxica total, lo cual indica, por un lado, que después de unos cuantos vocablos recurren a la repetición, pero aún más grave es el hecho de que o no cuentan con más recursos léxicos para “ordenar y concretar” su pensamiento y su experiencia del mundo, o bien tales pensamiento y experiencia se reducen a las posibilidades de ese limitado tejido lexicomental y no poseen los recursos lexicoconceptuales para expandirlos.

- En relación con los ítems centrales y específicos de esta investigación (verbos y sustantivos) se advierte una implícita involución de las habilidades discursivas de primaria a secundaria en función de la reducción en la aportación de estos vocablos nucleares, aglutinadores y más cargados de sentido en el discurso.
- Y en este mismo sentido, la reducción en la producción léxica en general y de estas dos categorías en particular, se revela como más grave aún en tanto que con ambas se produce el 75 por ciento del total de vocablos, es decir que el repertorio léxico de los estudiantes de educación básica no se constriñe equilibradamente o de manera distribuida en todas las categorías, sino especialmente en las más significativas para la configuración de campos semánticos, de estructuras discursivas y de conjuntos de significados.
- En la revisión más detallada de la presencia de verbos y sustantivos en la producción léxica de los estudiantes de los

dos niveles, se registra en primaria una mayor aportación de sustantivos respecto del total de vocablos, mientras que en secundaria es mayor el registro de verbos, lo que revela mayor complejidad léxica de los estudiantes de primaria en cuanto que, como se recordó desde la introducción, los sustantivos son más característicos del vocabulario menos frecuente y de un uso más especializado, así como que los verbos son más frecuentes y propios de cualquier discurso o contexto menos especializado.

Evidencias cualitativas de la involución de la complejidad lexicosemántica

- Con base en una clasificación semántica de sustantivos, ya no solamente cuantitativa, se registra la menor producción de sustantivos tanto en la mayoría de las categorías, como en los centros de interés establecidos en la metodología de la disponibilidad léxica. Esto es que de acuerdo con la producción de vocablos desde la óptica de una clasificación semántica de verbos (de actividad, estado, percepción intelectual, psicológicos, deseo, lengua) y sustantivos (de persona, animales, objetos, cualidades físicas, cualidades morales, acciones, estados) no se encuentra un incremento cualitativo en secundaria, los resultados son muy semejantes en los dos niveles; en materia de verbos cada nivel es mínimamente superior en una clasificación; en cuanto a los sustantivos, tres clasificaciones favorecen a primaria, tres a secundaria y

uno es similar. Por consecuencia, si tres años más de vida y de escolaridad no generan una evolución, se puede afirmar que hay una involución.

- Los resultados son semejantes en la clasificación semántica –en su momento justificada– de sustantivos de entidades animadas/inanimadas, animadas humanas/animadas no humanas: en tres de las cuatro categorías es mayor la aportación de vocablos en primaria, y sólo una es superior en secundaria, pero con la acotación de que aun en ella es considerablemente superior la frecuencia de vocablos en primaria, es decir que en secundaria se registran mínimamente más tipos de vocablos, pero en menos apariciones.
- Se analizó la producción léxica con base en la teoría y la metodología de los centros de interés y la disponibilidad léxica que determina 16 núcleos semánticos:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Las partes del cuerpo | 6. Objetos colocados sobre la mesa |
| 2. La ropa: vestido y calzado | 7. La cocina y sus utensilios |
| 3. La casa: el interior y sus partes | 8. La escuela: muebles y útiles |
| 4. Muebles y enseres domésticos | 9. Electricidad y aire acondicionado |
| 5. Alimentos: comidas y bebidas | 10. La ciudad |

11. La naturaleza

12. Medios de transporte

13. Trabajos de campo y jardín

14. Los animales

15. Diversiones y deportes

16. Profesiones y oficios

Más el de Parentesco, añadido en esta fase del análisis por mí, como se justifica en el apartado correspondiente, en función de que arroja un número de vocablos y palabras superior al de muchas de las otras 16 categorías (y cuya evidencia fue uno de los factores que me llevó a replantear la clasificación semántica desde otras categorías, cuyos resultados también sintetizo en los siguientes puntos de conclusión). El resultado fue que la producción léxica es considerablemente superior en primaria, esto es que del total de vocablos que pueden agruparse en ellos, en primaria se registra el 59% contra el 41% de secundaria (136 entradas contra 96), lo que también desde esta perspectiva ofrece un indicador de la involución de la competencia léxica en un índice de 18 por ciento. Específicamente, en secundaria sólo un centro de interés (escuela) data más vocablos, dos son semejantes en calidad de vacíos y en 14 es superior primaria.

Evidencias teórico-argumentativas de la involución de la complejidad lexicosemántica

- El léxico mental, así como la experiencia y el conocimiento, se organiza y se reorganiza constantemente en esquemas multirreferenciales y multifactoriales de asociaciones, por lo

que pueden estar detonados o aglomerados por una palabra nodo pero que se despliegan de manera sintagmáticamente diversa en el discurso.

- Por lo tanto, el léxico mental se configura como un mapa dinámico que traza relaciones semánticas y experienciales complejas, lingüísticas y metalingüísticas, como una organización –no estable– de la experiencia que a su vez estructura en conglomerados tanto palabras como conceptos y significados, ideas e inquietudes, emociones, recuerdos y hábitos, razonamientos y prototipos cognoscitivos.
- Consecuentemente, desde la perspectiva de la complejidad en que ningún engrane es ajeno o prescindible, el léxico no puede dissociarse del hecho lingüístico-comunicativo ni a éste de la maquinaria intelectual, psicológica, neurológica y hasta biológica del individuo ni a éste del contexto social y cultural en que –cerrando la órbita– el léxico adquiere función y sentido como elemento nodal del discurso. De ahí que el Análisis de Conglomerados Lexicosemánticos puede ser una materialización de la perspectiva de los esquemas experienciales de pensamiento y conducta que proponen Lakoff y Johnson.
- Así, desde la propuesta teórico-metodológica de este trabajo (el Análisis de Conglomerados Lexicosemánticos), en el nivel de primaria es mayor el número de núcleos temáticos, de combinaciones de estos núcleos y mayor

también la frecuencia en la mayoría de los temas, hecho de singular importancia porque son los “asuntos” que ocupan intelectual y psicológicamente a los estudiantes de los dos niveles, pero con una importante reducción en el segundo, lo cual quiere decir que el mundo –como ya señalé– real y psicológico de los estudiantes de secundaria se “contrae” no obstante haber cursado tres años más de escolaridad.

- Dentro de mi propuesta de análisis de vocablos en conglomerados lexicosemánticos, considerando que el corpus de las redacciones de los escolares fue obtenido como resultado del tema central “La experiencia más importante de mi vida”, y que de manera paralela a una de las características centrales de los “centros de interés” en cuanto temas que estimulan al hablante a producir las palabras –generalmente sustantivas, pero también verbales– que estructuran tanto sus asociaciones lexicometales como su discurso, es decir que conocen y usan en relación con el tema señalado, es determinante que los estudiantes involucren en la configuración de sus contextos experienciales reflejados en el discurso a través de la estructura de sus campos lexicosemánticos o conglomerados.
- De entrada, en este último bloque de análisis –en el que desemboca, aplicada, toda la propuesta teórica y metodológica de abordaje del léxico– se encontró que era necesario ubicar los temas efectivos –no predeterminados,

por ajenos, descontextualizados de la muy particular condición cultural, geográfica, generacional, etc.,– que ocupan el esquema experiencial de los estudiantes y que son los más significativos por su densidad léxica:

1. Accidentes
2. Amistades
3. Amor
4. Deportes
5. Enfermedades
6. Escuela
7. Familia
8. Fiestas
9. Habilidades
10. Juegos
11. Mascotas
12. Muerte
13. Naturaleza
14. Recuerdos
15. Reflexiones de vida
16. Religión
17. Sustos
18. Trabajo
19. Viajes

- En el análisis de estos núcleos temáticos se registra el primer rasgo de la reducción en la composición de las estructuras que llamo conglomerados lexico-semánticos, es decir que los temas o núcleos temáticos predominantes son los mismos, pero tienen una frecuencia de 486 apariciones en primaria, y se reducen a 287 en secundaria. Aunque podría objetarse que la producción léxica misma es menor, la recurrencia temática es considerablemente reducida casi núcleo por núcleo: en 15 de ellos es mayor la frecuencia en primaria, en dos es semejante y sólo en dos de los de menor importancia (sustos y recuerdos) es mayor en secundaria; esto significa que, en términos gestaltianos, sus esquemas de pensamiento y conducta son más reducidos si se acepta que éstos están reflejados por las redes de palabras y experiencias significadas.
- Se descarta la hipótesis de posibles cambios propios de la edad, como los hormonales, los afectivos, etcétera, que darían lugar a otros núcleos temáticos o a modificar el orden de importancia y frecuencia en que éstos aparecen. Los “temas” de su discurso no varían sustancialmente ni dirigen sus recursos lingüísticos –presumiblemente desarrollados durante tres años de escolaridad y de vida– a esquemas de contextos y experiencias (contextos experienciales) nuevos o más focalizados en su circunstancia de “jóvenes”, con todo lo que puede implicar ese cúmulo de cambios fisiológicos, psicológicos y de

intereses. Los temas son los mismos, con pequeñas variantes, por lo cual el hecho significativo es que el léxico que los configura se estanca y hasta se reduce, lo mismo que sus redes léxicas y conceptuales.

- Los núcleos temáticos son, pues, los mismos y con un orden de frecuencia muy similar, sobre todo en los 5 de mayor frecuencia, mientras que en aquellos que no tienen la misma posición la variación es mínima.
- Se encontró que los conglomerados lexicosemánticos se configuran como: Conglomerados Delimitados Independientes (CDI), es decir aquellos textos en que existe un solo núcleo temático que los recorre como asunto central; Conglomerados Múltiples (CM), que consisten en sintagmas que pueden estar constituidos por palabras, por frases, por oraciones de un párrafo o por párrafos del texto que se asocian, cada uno de esos sintagmas, con diferentes e inconexos núcleos temáticos; Conglomerados Secuenciales (CS), que corresponden a sintagmas que pueden estar constituidos por palabras, por frases, por oraciones de un párrafo o por párrafos del texto que se asocian con diferentes núcleos temáticos, pero concatenados. El resultado de la decodificación del léxico en estos tipos de esquemas revela otro rasgo de la menor complejidad de esa estructura lingüística, psicológica y conductual (a que alude la gestalt y que Lakoff y Johnson llaman contexto experiencial), lo que también para efectos

de este trabajo se ha concentrado en el concepto de involución de la complejidad lexicosemántica: las redacciones que desarrollan un solo núcleo temático son más abundantes en primaria que en secundaria por un 50 por ciento más (122 conglomerados más); a su vez, aquellas en que se dan dos, tres o cuatro núcleos temáticos secuenciales e interrelacionados, esto es en las que se pasa de un tema a otro, también son más numerosas en primaria que en secundaria: en conjunto representan 329 en primaria, contra 257 en secundaria, es decir superiores casi por 30 por ciento en primaria. Asimismo, el total de núcleos temáticos abordados en primaria es 41 por ciento superior en primaria (402 contra 285).

- En secuencia con el punto de análisis anterior, un dato más en la comprobación de la involución de la complejidad lingüística está representado por el número de núcleos temáticos con el cual se alcanza el 50 por ciento del total de núcleos abordados: se reduce de 4 en primaria a 3 en secundaria. No es mínima la diferencia si se considera que en 5 núcleos temáticos se registra la mayor concentración léxica del discurso del grupo social estudiado, por lo que es muy significativo que en secundaria se reduzcan un 25 por ciento (de cuatro a tres) los temas con los que se llega a ese 50 por ciento. En consecuencia, se comprueba que las estructuras lexicosemánticas de los estudiantes de primaria

son más abundantes, más ricas y más complejas que las de los estudiantes de secundaria.

- En el análisis comparativo entre un grado escolar y otro se extrajeron los vocablos comunes y se evaluó que no existe una evolución en secundaria respecto de primaria: con base en las frecuencias acumuladas por los vocablos hay una considerable superioridad en el uso que se les da en primaria a estos vocablos “más significativos”: 4578, contra 3683 en secundaria, en materia de verbos.
- Tras ser sometidos los datos anteriores al índice de uso o “cálculo del Uso” ($U = F \times D$), aunque adaptado a especificidades de ponderación (1. Ponderación en categorías significativas –no sólo eliminando las carentes de registros–, 2. Selección de las categorías con que se llega al 50% de la densidad léxica del conglomerado), para medir las relaciones de significado que se forman entre las palabras, y en el entendido de la comprobación estadística y estructural de que las palabras se agrupan en el texto por medio de relaciones asociativas, de acuerdo con un contenido temático que en el discurso se desglosa en el vocabulario seleccionado y organizado, se documenta cuantitativamente la involución que registra el “uso” de la mayoría de los vocablos (verbos) en el nivel de secundaria, pues en 12 de ellos es superior el indicador en primaria. Y aún más, esta importante diferencia se matiza y se acerca en mayor medida a la realidad del denominado índice de

uso al haber sometido los resultados a términos de porcentajes de uso, con lo que se encuentra que sigue predominando el nivel primaria con mayor número de vocablos (ocho) en los que el indicador de uso es superior. Por otro lado, las frecuencias de cada vocablo por núcleo temático evidencian que no existe mayor productividad o densidad en conglomerados lexicosemánticos en secundaria: tanto en primaria como en secundaria aquélla es superior en 5 vocablos. Y en 5 conglomerados la productividad léxica es semejante, aunque en 4 de esos 5 vocablos es mayor la densidad léxica en primaria (estar, hacer, pasar, jugar), como sucede también en la mayoría de los vocablos.

- Igualmente en materia de sustantivos, reiterando que más de la mitad de las palabras de las redacciones de los escolares son sustantivos (y por representar los principales aglutinadores o nodos de tejidos lexicosemánticos, por su función central en ese conjunto de vocablos que puede ser utilizado en cualquier acción verbal y de acuerdo con necesidades específicas de comunicación, así como por estar fuertemente determinados por los conocimientos, las actividades y la educación de cada persona), se confirma la involución del léxico en el nivel secundaria, pues en la comparación de sus frecuencias absolutas se advierte que en general éstas son en la mayoría superiores en primaria en 15 de los 26 vocablos comunes; y aplicado el índice de

uso, se consolida la demostración de que en primaria es superior el indicador en la mayoría de vocablos (14). Y, como era de esperarse, tampoco en los vocablos sustantivos existe mayor productividad léxica o densidad en conglomerados lexicosemánticos en secundaria. Al aplicar los factores de ponderación del 50% de producción y por la dispersión en categorías significativas, con lo que se obtiene un mejor acercamiento al peso de cada vocablo en la producción léxica y en el discurso, se obtiene que en 17 de los vocablos comunes es ya sea superior primaria o son iguales los dos niveles en la formación de conglomerados, sólo en 9 alcanza a ser superior en secundaria, e igualmente en cuanto la densidad léxica por conglomerados, sólo en 10 vocablos es superior en secundaria, mientras en 16 es superior o igual primaria.

En suma, a partir de los cálculos lexicométricos y lexicosemánticos se puede afirmar que no sólo no hay una evolución en la complejidad lingüística de los estudiantes al término de la secundaria, respecto del nivel de primaria, sino que tres años más de escolaridad generan paradójicamente una involución.

El análisis que propongo de los datos lingüísticos para detectar los usos de los vocablos y su almacenamiento y estructura en la memoria puede ser significativamente útil para la planificación lingüística y para la mejor enseñanza de la lengua, pero me parece importante insistir en la necesidad de considerar que estos datos no son datos solamente carne de la lexicoestadística descriptiva, sino que

desde el detonador inicial de la redacción “La experiencia más importante de mi vida” y el análisis semántico de su producción léxica nos permiten acercarnos, asomarnos, a su estructura lexicomental, a sus inquietudes, a sus miedos, a sus pequeños triunfos trascendentes, a sus grandes problemas mínimos, a sus tropiezos, a sus saltos, a su día a día, a sus sueños y sus afanes, a sus fatalidades, a sus pulsiones, a sus demandas, a sus clamores, a sus querencias, al significado de sus silencios, es decir a sus miradas ávidas, desconcertadas, a sus incertidumbres impuestas por un sistema político-económico-social aún más incierto.

El niño y el joven no pueden aprender sino desde su particular condición y circunstancia, cualquier camino en la dirección de la enseñanza de la lengua –por no decir de la enseñanza en general–, debe partir, no sólo del uso de estrategias adecuadas, sino también del acercamiento y del conocimiento tanto de su realidad lingüística como de la realidad de su pensar, de su sentir, de su mundo y de su visión del mundo; quiero decir: de lo que los alegra y de lo que les duele, de lo que los impulsa a vivir y de lo que los detiene, lo que los atormenta, lo que los pasma, de lo que saben y de lo que anhelan, de lo que los ocupa, de lo que reclaman, inclusive de lo que callan.

El discurso de nuestros estudiantes y la estructura de éste en núcleos temáticos y conglomerados léxicos específicos demuestran que no es sólo una condición sociológica el hecho de que la familia y la escuela son los escenarios fundamentales en su experiencia; tampoco es una afirmación obvia ante la evidencia de su circunstancia como hijos y como estudiantes; el registro léxico de su experiencia nos lo subraya, y sabemos –ahora sí sociológica y pedagógicamente– que

la familia y la escuela son los cimientos del proceso general de formación –que abarca la educación formal y el desarrollo integral del individuo–; sin embargo, asistimos a una coyuntura agorera que anticipa el fracaso firmemente, vergonzosamente, sustentado en estos dos pilares que, sumados a las incongruentes políticas públicas en materia poblacional y educativa, constituyen el ruinoso panorama de nuestro México contemporáneo.

Y, si la familia, cualquiera que sea su verdadera y estadísticamente mayoritaria conformación, no está logrando desempeñar su fundamental papel en el proceso formativo, la escuela –en franco abandono sistemático por parte del Estado debilitado y falto de políticas públicas educativas comprometidas y hasta visionarias– tampoco está cumpliendo su responsabilidad de dotar de al menos un piso base y universal de conocimientos y habilidades a las nuevas generaciones, por el contrario se ha deslindado de esa función –como de tantas otras, como lo hemos estado comprobando en estos últimos años en el carácter errático de la política económica y el desempeño negativo de la economía y el paralelo deterioro progresivo en los sectores de salud, infraestructura, ciencia y tecnología, comercio exterior, industria, etc.,– relegando al estancamiento a la educación en sí misma y como factor de crecimiento económico, de desarrollo científico y tecnológico y finalmente de las condiciones de vida de la población, con la consecuente exclusión de las mayorías de los beneficios de una formación dirigida –si es pública– o supervisada –si es privada– por un Estado responsable, eficiente y con visión de futuro.

La escuela está representando no un espacio de democratización educativa y de equilibrio social, tampoco uno de desarrollo de la estructura intelectual y de las capacidades de los individuos para proyectar una sociedad creativa, productiva, capaz de generar mejores condiciones de vida, sino en uno de expansión y profundización de las desigualdades, de las asimetrías sociales.

**Dos reflexiones para ulteriores desarrollos.
Políticas públicas y los nuevos libros de texto
de educación básica**

Quiero hacer –tratar de empezar a tejer– dos consideraciones finales en el sentido de un conjunto de reflexiones para ulteriores desarrollos. Por un lado, la evaluación de la educación y de la escuela en México en el marco del papel de las instituciones y de las políticas públicas bajo un sistema político y económico que, paradójicamente, opera de acuerdo con criterios de desinstitucionalización y, por otro lado, la continuidad de este trabajo en la revisión –y contraste con los resultados– de la definición, de los programas, de los instrumentos didácticos, de la infraestructura y del perfil del profesorado de la educación básica en México a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y de la Ley General de Educación (1993) que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, con lo cual ahora la educación básica comprende 12 grados.

Y para ello, para apuntar la orientación de tales reflexiones, quiero retomar del corpus de este estudio dos redacciones de estudiantes y una más de un universitario:

yo queria que mi mamá tubiera una hermanita porque yo era la unica hija y mi mamá se enbarazo y tubo un niño y despues que lo tubo nacio mi otro hermano y tambien tubo otro hijo y yo los quiero no mas cuando me asen enojar por eso yo los regaño tambien mi mamá y mi papá los quiere mucho a mi mamá y tambien a nosotros porque somos sus hijos y mis abuelos tambien.

Redacción de estudiante de sexto de primaria, con seis años de educación escolar.

Les boy a contar Digo que me acuerdo que una vez yo me meti en un problema muy grave Pero al Fin casi dever? un día como estos Pues mi primer novia me queria enbarrar un niño que ni de quien se abia dao Cuenta y yo desde que yo yano me acuerdo

Redacción de estudiante de tercero de secundaria, tres años después...

La experiencia mas importante en mi vida fue cuando me entere de que me habia quedado en la universidad, para empezar por que tenia en cuenta que tan dificil es quedarse en alguna universidad, y otra razón es por que apartir de ese momento cambie, por que antes de enterarme y mucho antes de entrar aquí, yo era una persona a la que no le importaban tanto las concecuencias por que me hiba cada ocho dias de hebrio, era mucho mas irresponsable y la verdad no me importaba la escuela como ahora. Otra cosa que quiziera resaltar seria que apartir de que entre a la universidad mi vision del mundo a cambiado

Redacción de estudiante de segundo semestre de educación superior, con 12 años y un semestre de escolaridad...

Parto de esos registros e incluyo este último para documentar el analfabetismo y semianalfabetismo que predomina en el país: de acuerdo con cifras de 2008 presentadas en julio de 2009 –en el entendido, claro está, de que las cifras no son un reflejo de la realidad

en materia de alfabetización y desarrollo de habilidades intelectuales, es decir que sabemos que cursar determinado número de grados escolares no es garantía del cumplimiento de los objetivos de dichos grados ni de equivalencia de éstos con los estándares internacionales o al menos con economías semejantes– por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 31.6 millones de mexicanos se encuentran en condición de rezago educativo, es decir que en este eufemismo se ubican 1.6 millones de niños de entre 5 y 15 años que no asisten a la escuela, 6.9 millones de jóvenes de entre 16 y 29 años que no cuentan con la educación básica terminada y 23.1 millones de adultos de más de 29 años que tampoco tienen la educación básica terminada, en datos generales, porque la distribución de este 34% de la población total, es desigual por estados, entre los que Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Zacatecas, Veracruz, Guanajuato y Guerrero el índice rebasa el 40 por ciento de la población local.

Dicho de otro modo, 34% de la población de más de 4 años en México no ejerce el derecho a la educación básica. Y visto desde el total de la población mexicana, ahora con datos recientes del INEA (*La Jornada*, 11 de julio, 2009), de los 107 millones de habitantes 43% de los que son mayores de 15 años están en dicha condición de rezago educativo: 6 millones son analfabetos, 10 millones no han concluido la primaria y 17 millones no han concluido la secundaria.

Todo esto sin considerar –insisto– que en México concluir un grado no es equivalente a poseer los conocimientos y haber desarrollado las habilidades programadas para dicho grado, además de que estos datos que ya dan pena se modifican al ritmo en que más y más jóvenes se suman a la población económicamente activa: el

rezago de mexicanos sin secundaria completa se incrementa en 800 mil personas cada año. Esto significa que las desventajas se agravarán en tanto que ese sector mayoritario de la actual población lo seguirá siendo, mayoritario, pero en condiciones de rezago educativo; día a día aumenta el número de jóvenes que se incorporan a la población económicamente activa y que aspiran a incorporarse al mercado laboral, pero sin una adecuada formación.

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2008, Mesa pública de análisis, México D. F., 16 de julio de 2009

En síntesis: a principios del siglo XXI uno de cada tres mexicanos no goza del derecho a la educación básica y el Estado no cumple, en consecuencia, con esta obligación.

En la República Mexicana aproximadamente sólo el 54% de los jóvenes de 16 a 18 años tiene acceso a la educación media superior, aunque el acceso a ella está diferenciado en cada uno de los estados del país, 7.5 millones de jóvenes no estudian ni trabajan. El país tiene una cobertura del 20% en acceso a la educación superior para jóvenes entre 19 y 23 años, cuando otras naciones latinoamericanas que podrían considerarse semejantes como economías duplican o triplican esta capacidad y cuando la UNESCO recomienda que la cobertura necesaria de un país para poderse desenvolver en el mundo contemporáneo debe ser de entre 40 y 50% de la población en ese rango de edad.

Con base en lo anterior nuestro país requeriría tener hoy cursando estudios superiores a 4 millones 600 mil estudiantes y sólo, con muy distintos niveles de calidad, tenemos a 2 millones 300 mil.

En materia de resultados, el informe referido del INEE advierte que el sistema educativo mexicano enfrenta una "problemática grave" y se encuentra muy "distante" de los Objetivos del Milenio, en los cuales se fijó la meta de que sólo 20 por ciento de sus estudiantes de 15 años deberían ubicarse en los niveles más bajos de rendimiento, lo cual implica que para alcanzar tal meta las escuelas tendrían que reducir en 68.9 por ciento la proporción de estudiantes con malos resultados en lectura, por no dar cuenta del rendimiento en otras áreas como matemáticas y ciencias.

Y cómo ha de hacerse, con qué instrumentos, es decir con base en qué programas y recursos humanos y materiales, con base en qué política educativa en particular y política social en una mirada más amplia, porque efectivamente el problema en el tiempo viene de deficiencias acumuladas y se proyecta fatalmente. Veamos. Tomemos otro texto de partida para esta crítica, ya no un texto de un estudiante, sino ahora de un funcionario de la educación en México, un texto que más allá de su frivolidad “sintetiza” esta situación de la que hablo:

Un buen nivel de enseñanza se forjaría en unos 50 años; “repoquito”. “Ni yendo a bailar a Chalma” alcanzaríamos [por ejemplo] a Finlandia, una de las naciones más avanzadas en el rubro.” [Los entrecomillados son míos]

Declaración del titular del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Felipe Martínez Rizo, *La Jornada*, diciembre 7, 2005.

Ni yendo a bailar a Chalma..., definitivamente no. Sólo como un dato ilustrativo del cual partir, el mismo INEE dio a conocer a fines del 2005 los resultados obtenidos por un total de 63 mil 457 alumnos de tercero de secundaria y 52 mil 698 de sexto de primaria, integrados en tres tipos de muestras nacionales, en las áreas de español, matemáticas y expresión escrita, con la aplicación de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), instrumentos de evaluación diseñados y contruidos por este Instituto. En ese informe se destaca el nulo avance en lectura y matemáticas entre 2000 y 2005 y se reconoce que desde los ocho años de escolaridad aumenta en los estudiantes la proporción del "rezago grave". Se confirma que la situación en primaria es “relativamente mejor”, pero que en secundaria sigue siendo preocupante: “proporciones considerables” (sic) de alumnos no logran

desarrollar la habilidad de expresarse con claridad y corrección por escrito [...]: descripción ambigua (sobre todo por el adjetivo de “considerables”, tanto como los contradictorios datos que ofrece: “casi un tercio de los alumnos de tercero [de secundaria] (32.7%) no alcanza a dominar los conocimientos y las habilidades básicas que establecen los programas de estudio de Español.” En secundaria las proporciones de estudiantes por debajo del nivel básico en Español “van de 8.1% en las escuelas privadas a 51.1% en las telesecundarias, pasando por 29.7% en las secundarias públicas generales y 31.1% en las técnicas. En lo que se refiere a escritura, las cifras de los alumnos que no consiguen dominar las habilidades básicas son mayores a 63% en primaria y 56% en secundaria”.

Los resultados, por lo tanto, afirman que en expresión escrita el avance entre primaria y secundaria es mínimo, y se reduce a un mejor uso de los conocimientos de gramática y de las reglas convencionales de la escritura. Yo estoy convencido, como he demostrado en este trabajo, que no es –como se dice– mínimo el avance en secundaria, sino que lo que se registra es un retroceso, una involución.

Y cómo ha de hacerse para enfrentar esos problemas, preguntaba yo en párrafos anteriores. En ese sentido, también el INEE consideró que era necesario que las instancias federales y estatales realizaran un esfuerzo conjunto, articulado y de gran aliento para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos mexicanos, esfuerzo que debería prestar su máxima atención al mejoramiento de las escuelas que atienden a las poblaciones más desfavorecidas, dotándolas de mayores y mejores recursos humanos, materiales y de

infraestructura, e impulsando procesos pedagógicos y de gestión más eficaces.

No sabemos si en respuesta a esas recomendaciones o como programa del gobierno panista que se estrena en el diseño –aunque sin diseñadores– de políticas públicas, a mediados de abril la entonces titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Josefina Vázquez Mota –que pasó por la institución como cargo de consolación por no haber sido favorecida con la Secretaría de Gobernación y que pasó entonces, como ya se preveía, sin gloria pero con pena– anunció que se aplicaría a 11.5 millones de estudiantes de tercero a sexto de primaria y de secundaria la prueba Enlace (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares 2007). Dicho examen se llevaría a cabo en 600 mil salones de escuelas públicas y privadas del país por 700 mil maestros, 150 mil directivos escolares y 10 mil personas de personal operativo, además de la participación de dos millones de padres de familia en apoyo a los profesores de estos niveles de educación básica.

Definida por el jefe del poder ejecutivo, la prueba Enlace

(...) es un instrumento indispensable para elevar la calidad de la educación (...) nos da a saber, nos va a servir para saber en dónde el Gobierno tiene que mejorar la enseñanza que está impartiendo. En el caso de las autoridades educativas nos va a servir para actualizar los planes de estudio, los programas y los métodos de enseñanza. A los maestros les va a servir para mejorar sus programas de capacitación y educación continua, para conocer mejor a sus alumnos, a los padres de familia también, nos sirve ¿para qué?, para poder ayudar mejor a nuestros hijos. Si tienen que practicar más las tablas o si necesitamos acompañarlos en la lectura de vez en cuando

y sobre todo comprender (...) Aquí a quien estamos examinando es al sistema educativo, a quienes estamos examinando es al Gobierno; estamos viendo cómo hemos cumplido o no nuestra tarea de educar a los niños de México (...) Estoy convencido, niñas, niños, que cuando ustedes crezcan, tengan 25, 30 años, México va a ser uno de los cinco países que tengan la economía más fuerte en el mundo.” (Sala de prensa, oficina de la presidencia, discurso lunes 23 de abril, 2007 <http://www.presidencia.gob.mx/prensa/?contenido=29924>).

No queda muy claro cómo es que los niños y jóvenes que hoy cursan primaria y secundaria (aun sin considerar cuántos de ellos incrementarán los índices de rezago educativo) van a encabezar esa fortaleza económica y habrán sido los afortunados beneficiados del compromiso gubernamental, si hoy ellos mismos se ubican ya fatalmente en los niveles más bajos, respecto de los países de la OCDE, en conocimientos y habilidades de lectura y matemáticas de acuerdo con los resultados de la Prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos): el porcentaje de alumnos mexicanos que obtuvo niveles altos no llega al 6 por ciento:

Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño

País	Niveles bajos ≤ 1			Niveles medios 2-3			Niveles altos ≥ 4		
	Lectura	Mate.	Ciencia	Lectura	Mate.	Ciencia	Lectura	Mate.	Ciencia
Finlandia	4.8	6-0	4.1	46.7	41.5	42.8	48-5	52.5	53.2
Hong Kong-China	7.1	9.5	8.7	48	37.1	45.7	44.8	53.3	45.8
Canadá	11	10.8	10	47.4	46.1	47.9	41.7	43.1	42.1
España	25.7	24.7	19.6	59.9	51.3	57.6	14.4	24	22.8
OCDE	20.1	21.3	19.2	50.5	46.3	51.5	29.3	32.5	29.3
USA	—	28.1	24.3	—	49.2	48.3	—	22.7	27.4
Chile	36.3	55.1	39.6	49.2	37.8	50.1	14.6	7.1	10.3
Uruguay	46.6	46.1	42	41.4	42.5	49.6	12	11.3	8.3
México	47	56.5	50.9	47.1	38.4	45.7	5.9	5.1	3.5
Indonesia	58.3	65.8	61.5	40.1	31	37.1	1.6	3.2	1.4

Colombia	55.7	71.9	60.1	39.6	25.8	37.8	4.7	2.3	2.1
Brasil	55.5	72.5	61	38.6	23.6	35.1	5.9	3.8	4
Argentina	57.9	64.1	56.2	36.1	31	39.3	6	4.8	4.5
Qatar	81.6	87.2	79.1	16.1	10.8	19	2.3	2	2
Kyrgyzstán	88.2	89.4	86.3	11.1	9.8	13	0.7	0.8	0.7

Fuente: Reforma integral de la educación básica, Acciones para la articulación curricular 2007-2012, Subsecretaría de la Educación Básica, SEP, 2008, p.48.

Igualmente, en las pruebas EXCALE (Examen de Calidad y Logro Educativo) y ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) hay “signos contundentes” (como reconoce la misma Secretaría de Educación Pública) de que (seguramente la frase más recurrente del discurso oficial en la historia del México de las tres o cuatro últimas décadas) hay “mucho por hacer”, pues los alumnos mexicanos de educación básica se encuentran en los dos niveles inferiores, y en materias como matemáticas no alcanzan el nivel básico elemental y un mínimo porcentaje se ubica en los niveles avanzados:

				Niveles			
				1.0 (por debajo del básico)	2.0 (básico)	3.0 (medio)	4.0 (avanzado)
EXCALE ¹³	2005	6° de primaria	Español	18.0	50.8	24.6	6.6
			Matemáticas	17.4	52.3	23.5	6.9
	2006	3° de secundaria	Español	32.7	38.3	23.7	5.3
			Matemáticas	51.1	29.5	18.0	1.4
		3° de primaria	Español	25	56	17	2
			Matemáticas	40	20	30	9
ENLACE ¹⁴	2007	Primaria	Español	20.1	55.3	21.8	2.8
			Matemáticas	20.2	57.5	19.0	3.3
		Secundaria	Español	36.3	44.8	17.9	18.9
			Matemáticas	57.1	37.3	5.1	5.6

Fuente: Reforma integral de la educación básica, Acciones para la articulación curricular 2007-2012, Subsecretaría de la Educación Básica, SEP, 2008, p.51.

Así es que ni los datos ni todas las voces concuerdan con el discurso oficial tan optimista como falto de bases: para el exsubsecretario de Educación Pública, Olac Fuentes Molinar, (*La Jornada*, mayo 7, 2007, entrevista de Karina Avilés), la prueba Enlace no tiene salvación y profundiza el retraso educativo: "México va a contracorriente de los sistemas más avanzados, donde la palabra clave es "comprensión". Fuentes Molinar dijo haber respondido cada una de las 125 preguntas del examen de sexto de primaria y los 138 reactivos del de tercero de secundaria, y obtuvo el siguiente resultado: "Puede haber media docena de cuestiones que obliguen a pensar" al alumno, por lo que afirmó que si la Secretaría de Educación Pública actuara con responsabilidad y buen juicio tendría que retirar esa prueba, que "no tiene salvación"; "premia la memorización, las instrucciones simples, la localización de información literal, con frecuencia irrelevante y banal; la resolución de pseudo problemas, entre los que no faltan el reparto de pasteles y las ventas en una kermés", representa "un riesgo cierto de regresión educativa muy aguda" y un "obstáculo insalvable para la renovación y la diversidad", "la comprensión de la lectura, meta prioritaria de todo sistema educativo avanzado, [se reduce a] una serie de actividades fragmentadas y elementales, como localizar un párrafo o señalar en qué lugar ocurre una acción, los textos "son pretexto para realizar ejercicios y no un material para lograr la comprensión del sentido, para inferir, anticipar, contrastar, interpretar y opinar", el efecto "más dañino y más corrosivo de la prueba Enlace no está en sus resultados', sino en el mensaje que las autoridades envían a las escuelas, a los alumnos, a los maestros y a las familias. Se quiera o no, en los hechos se le dice a la comunidad escolar que localizar un

párrafo o aprenderse una serie de fórmulas es el conocimiento que se debe saber y que es el necesario porque viene en el examen”, “sólo seis preguntas implican ejercer el pensamiento crítico”, “Se necesitan 80 mil millones de pesos para dignificar los planteles, así como buenos maestros que acompañen a los niños durante todo el ciclo escolar y revertir la política de darle lo peor a quienes están en las condiciones más vulnerables”.

El hecho es que la propuesta de la actual administración no es compatible ni proporcional con las necesidades de inversión para la educación; se pueden contrastar muchos datos y cifras que documentan la inconsistencia entre el discurso y el manejo diferenciado de recursos públicos, por ejemplo el gasto en telefonía celular de funcionarios¹ comparado con el gasto por alumno en los

¹ En un supuesto afán ahorrador del gobierno, antes todavía de la gran crisis internacional desatada en 2008, se anunció la reducción de la cuota mensual para telefonía celular de funcionarios: para secretarios de Estado bajaría de 13,500 (aunque conservarán el derecho de asignar hasta cuatro equipos más para su personal de apoyo) a 10 mil pesos, para subsecretarios y oficiales mayores pasaría de 6,750 a 5 mil, para directores generales bajaría de 2,250 a 1,650, éstos más otras categorías que no se especifican a partir del 3 de febrero de 2009 representaban 2822 funcionarios y un ahorro de 25%: 23 millones 612 mil pesos por año (“Reducirá gobierno federal 25% gastos en telefonía celular”, *El Financiero en línea*: jueves 1 de febrero: <http://www.elfinanciero.com.mx>), lo que implica que de los 94 millones 448 mil pesos que se gastaba ello, ahora “sólo” se destinarán 70 millones 836 mil pesos.

diferentes niveles² o con todo el Programa de Tecnología Educativa y de la Información.³

Y sin embargo ese ejemplo del contraste del destino de los recursos públicos resulta insignificante si se compara ahora con el aumento en 791 por ciento de las plazas de élite durante los nueve años de gobierno federal panista: desde el sexenio de Vicente Fox a la fecha, el aparato burocrático gubernamental ha crecido desproporcionadamente: el número de servidores públicos de todos los niveles se incrementó de 2 millones 859 mil 290 personas en el 2000 a 3 millones 122 mil 47 en este año, mientras en el año 2000 existían 46 instancias denominadas Unidades en el gobierno federal, actualmente hay 246 plazas de jefes de Unidad, además de otros 56 funcionarios de ese nivel o directores generales que ganan alrededor de 200 mil pesos mensuales.⁴

² Hasta 2005 el gasto por alumno en preescolar se estimaba en 8,803 pesos anuales, en primaria de 7,931, en secundaria 12,310, en media superior 12,294 y superior 40,139 (INEE, <http://74.125.155.132>).

³ En el Día del Maestro de ese mismo año, el jefe del ejecutivo anunció que se destinarían tan sólo ese año 124 millones de pesos en capacitación y actualización para los maestros, 100 millones al programa de Tecnología Educativa y de la Información, 110 millones para el desarrollo profesional del personal de apoyo a la educación (*La Jornada*, mayo 15, 2007).

⁴ En ambos gobiernos han proliferado las denominadas Unidades, cuyos titulares reciben salarios de alrededor de 200 mil pesos al mes. En total, mientras en el año 2000 existían 46 de esas Unidades en el gobierno federal, actualmente hay 246 plazas de jefes de Unidad, además de otros 56 funcionarios de ese nivel o directores generales que ganan lo mismo que un subsecretario. (Información de

El propósito de estos datos es contrastarlos, como decía, con el discurso que sostiene el gobierno federal y con los montos que se destinan con regateos a programas dirigidos no a superar la pobreza sino, por su carácter asistencialista y no estructural, a mantenerla y perpetuarla, pues “Si las muy sobradas –e injustificables– remuneraciones y prestaciones de que gozan los altos cuadros de la administración pública se redujeran a la mitad, podrían liberarse recursos para, por ejemplo, multiplicar por 10 el presupuesto de Oportunidades” (*La Jornada*, Editorial, 30 de septiembre de 2009) o reducir la diferencia que México tiene respecto de los demás países de la OCDE, en cuanto que, por ejemplo, gasta casi 5 veces menos en estudiantes de primaria y además gasta mal, pues una gran proporción de ese gasto se va en sueldos y compensaciones, como lo reconoce la propia *Reforma integral de la educación básica 2007-2012*: “la mayor parte de la inversión en educación está destinada a gasto corriente (96.9%⁵), lo cual deja muy poco margen a la incorporación de innovaciones que dependan de gastos no comprometidos; situación que no cambiará en el corto plazo, lo que

2009 de *El Sol de México*, 14 de septiembre, *La Jornada*, 30 de septiembre, *El Semanario*, 17 de septiembre).

⁵ En educación básica la inversión se distribuye en 84.2% al pago de salarios de maestros (y, sin embargo, su salario es de los más bajos de los países de la OCDE, menos de la mitad del promedio, los cuales destinan más presupuesto a otros rubros de la educación y pagan mejor a sus maestros), 4.9% al pago de otros salarios y 10.9% a gastos diversos. *Reforma integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012*, Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México, marzo de 2008, p. 26.

obliga a diseñar *estrategias novedosas e inteligentes* [las cursivas son mías: retomo más adelante esto de “estrategias novedosas e inteligentes” al comentar el proyecto de libro de texto de español para sexto año de primaria], para acudir a la innovación como factor de cambio positivo”.

Por ejemplo, el mismo documento (p. 27) refiere que los análisis más recientes de la OCDE muestran que la inversión pública en educación en México ha crecido significativamente al pasar de 6.8% del PIB al 8.4%, sin embargo el gasto por estudiante es de los más bajos tanto por el acelerado incremento de la matrícula de preescolar, primaria y secundaria, como por el hecho de que el PIB en México es muy inferior al del resto de los países de la OCDE.

En suma, si en lugar de más impuestos y recortes donde se afecta a la población, se quisieran establecer condiciones para el crecimiento, para contrarrestar los efectos de la crisis, se tendría que empezar por recortar significativamente los insultantes gastos gubernamentales y el financiamiento de partidos políticos y de instituciones en exceso onerosas como el IFE (En 2006, el presupuesto del IFE, incluyendo el financiamiento a partidos políticos fue de 9,863 millones de pesos⁶), eliminar los tratamientos fiscales de excepción y cobrar los impuestos adecuados a las grandes corporaciones y a las operaciones bursátiles, con lo que se obtendrían los recursos que orientados con base en políticas públicas inteligentes y comprometidas asegurarían el crecimiento del empleo, el desarrollo

⁶ Ver www.ife.org.mx y Javier Aparicio, *¿Cómo se financian los partidos políticos en México?*, <http://investigadores.cide.edu/Aparicio/FinanciamientoPartidosMex.pdf>

de la educación, la garantía de los servicios de salud, el acceso a la vivienda, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, en una palabra la creación de infraestructura para el progreso.

Por otro lado, el discurso oficial no sólo no es compatible financieramente, no lo es tampoco en la concreción de sus objetivos: el Programa de Modernización Educativa (1989-1994) explicita que la finalidad de la educación secundaria es ampliar y profundizar los contenidos del nivel precedente, así como sentar las bases para la vida productiva y preparar a los educandos para continuar con sus estudios en el siguiente nivel. Plantea también el compromiso de responder a las expectativas y necesidades de la sociedad y afirmar la identificación de los educandos con los valores nacionales.

Está claro entonces que en materia de recursos y de evaluaciones –suponiendo que éstas deriven en medidas y cambios– no se cumplen los ambiciosos, si no es que quiméricos e idílicos, propósitos establecidos en el Artículo Tercero de la Constitución, en la Ley General de Educación aplicable por la Secretaría de Educación Pública y más detalladamente en el Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006 para “brindar a todos los habitantes de este país las oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo”, “ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de

pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos (...) una educación básica considerada plataforma común para todos los mexicanos (...) que el Estado proporcione las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (idealmente antes de cumplir los 15 años) [y que] la asistencia a secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario.”⁷

El referido documento concluye su presentación en el mismo tono que el discurso oficial e igualmente alejado de la realidad operativa, presupuestaria e instrumental: “la Secretaría brindará los apoyos necesarios a fin de que los planteles, así como los profesores y directivos, cuenten con los recursos y las condiciones necesarias para realizar la tarea que tienen encomendada y que constituye la razón de ser de la educación secundaria: asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática” (p.6).

⁷ *Educación básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, México, 2006, pp. 5-8.

Sin embargo, más allá de una modificación curricular “política” de los planes y programas, es decir de acuerdos entre gobernadores, la dirigencia nacional del SNTE y partidos políticos para la administración de recursos, plazas y espacios de poder político, más allá de someter a los profesores a la obsesiva búsqueda de puntos en una carrera magisterial que cuantifica asuntos ajenos al trabajo en aula, las preguntas obligadas son ¿en qué ha derivado la modificación de planes y programas, sobre todo en secundaria?, ¿ha prevalecido y mejorado el espíritu académico?, ¿han sido proporcionales los discursos y los objetivos en el papel con el gasto público destinado a la educación y al desarrollo de su infraestructura y vinculación con otros sectores?, ¿los docentes están mejor preparados y satisfechos con sus condiciones de trabajo, de desarrollo, de vida y con su rol social?, y finalmente ¿coinciden objetivos y programas con resultados académicos y formativos en nuestras niñas, niños y jóvenes?

¿Con qué materiales?, cuestionaba también. Y aquí igualmente sólo me permito un comentario de lo que en sí mismo da pie para un estudio y una detallada crítica como la que ya han ofrecido la UNAM y la UAM –sin que necesariamente se tome en cuenta en la versión final– en torno a los nuevos libros de texto para primaria; el correspondiente a *Español. Sexto grado* (a cargo de la Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica, encabezada por José Fernando González Sánchez, yerno de la lideresa vitalicia del SNTE) afirma que este documento de 138 páginas incluyendo portadas y páginas técnicas, es resultado de la colaboración de los más de 18 mil maestros y maestras, autoridades educativas de todo el país, del Sindicato Nacional de Trabajadores de

la Educación, de expertos académicos, de los coordinadores estatales de Asesoría y Seguimiento para la Articulación de la Educación Básica, de los coordinadores estatales de Asesoría y Seguimiento para la Reforma de la Educación Primaria, de monitores, asesores y docentes de escuelas normales, en la revisión de las diferentes versiones de los materiales de apoyo llevada a cabo durante las Jornadas Nacionales y Estatales de Exploración de Materiales Educativos y las Reuniones Regionales, realizadas entre los meses de mayo de 2008 y marzo de 2009. Son muchas personas; valdría más la precisión de un grupo concreto, experto e identificado de trabajo.

Quizá de manera inadecuada, en la página legal, por la ambigüedad del señalamiento y por ser en tal página, se agradece a la (no está en la lista la UNAM) Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Querétaro, Centro de Estudios y Capacitación para el Desarrollo Sustentable de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales, Ministerio de Educación de la República de Cuba y –apelando al rendidor recurso epistolar– a todas aquellas personas que directa o indirectamente... se diluye la responsabilidad del producto.

El contenido está dividido en 5 “bloques” así nombrados en el índice, aunque en el desarrollo de éstos no se vuelve a utilizar el término, y cada bloque está estructurado en “proyectos” numerados no nombrados así en el índice pero sí en el desarrollo del bloque, y cada proyecto se desarrolla en “ámbitos” (como Participación ciudadana o Literatura) y consta de varias actividades o secciones: Reflexión y práctica; Juguemos con las palabras; Fichero del saber; ¡De volada a Enciclomedia!, Y ahora, busco; Mi diccionario; Escucho y

hablo; Leo y pienso; ¡A escribir!; Sabías que..., además de una “Autoevaluación” al final de cada bloque.

Amparado en el modelo de competencias, se materializa la confusión del objetivo del libro de español y de sus apartados: de las cerca de 130 páginas de contenido, sólo 19 –concediendo que algunas hacen sólo alguna mención a algún elemento lingüístico– tocan temas o desarrollan ejercicios relacionados con la enseñanza de la lengua; el resto del espacio de esas páginas se cubre en dos sentidos: 1) En sendas imágenes que, por un lado, no son ya apropiadas a la edad estándar del escolar, alrededor de doce años, y, por otro, probablemente con la influencia poco o nada atendida del predominio de la imagen en las formas de transmisión y comunicación contemporáneas, propagadas por las pantallas (televisión, informática, aparatos de telecomunicación, etc.) responden a la suposición de que con más imágenes se puede capturar mayor atención, en contracorriente no sólo de una posición mucho más fundamentada pedagógicamente respecto al peso y la importancia del texto y de la lectura por sí mismos, sino también de fenómenos editoriales de literatura infantil y juvenil que con todo y prescindir de imágenes o minimizar su proporción en los textos han atraído a numerosísimos lectores en esas edades. 2) A revisar rápida, insuficiente y superficialmente muchos tópicos y objetivos, poco más adelante soy más específico en esta crítica.

En términos muy generales, es decir sin pretender aquí una descripción y una crítica exhaustivas, no se puede dejar pasar que los miles de personas que colaboraron en las revisiones del texto no se pusieron de acuerdo en cosas básicas –que deberían dar pie a un

análisis y a una reconsideración del documento— como el hecho de utilizar —en lecturas y en instrucciones— desde proposiciones completas hasta palabras que difícilmente conocen o manejan los estudiantes de sexto año de primaria, lo que quizá se justifique con el argumento de que así se podrá ampliar su vocabulario; sin embargo, no se ofrecen estrategias —salvo que se quiera seguir creyendo que consultar el diccionario y anotar significados sea un método eficaz, que no lo es, claro⁸—, como desarrollar ejercicios léxicos con ellas o acompañar tales palabras de otras equivalentes, más conocidas o propiciar que el propio contexto sintagmático permita inferir el significado, para lo cual sí serviría el diccionario como apoyo en un segundo momento.

Por ejemplo, supongamos que interrogamos a cualquier niño de sexto año de primaria —lo podríamos hacer con jóvenes de grados más avanzados y tendríamos el mismo resultado— qué entendió por “aspectos formales en el empleo de la lengua” en la explicación inicial del texto: Reflexión y práctica. Aquí podrás reconocer los *aspectos formales en el empleo de la lengua.*” (p. 4) El hecho es que en las lecturas no se eligen las palabras con las que se ha de trabajar, se dejan al criterio del estudiante, y en las instrucciones no se prevé que

⁸ Se establece en la metodología “Mi diccionario”: ¿Reconoces todas las palabras del texto? Investiga aquellas que desconozcas y escríbelas junto con su significado en una lista que deberás conservar hasta el final del ciclo escolar. No olvides incluir las palabras nuevas que hayas aprendido en otras asignaturas”. (p.10) En cada bloque se propone seguir incorporando palabras al “diccionario personal”, pero en ninguna parte del libro se “cierra” esta estrategia. Aunque esto se plantea para lecturas, no para palabras incluidas en instrucciones.

se puedan desconocer palabras o no comprender proposiciones, por ejemplo: *gramática, enlace sintáctico, concordancia, plenaria, porcentaje, recursos, coherencia, recuento*, etc., que, también por ejemplo, se usan de manera ambigua, inconexa, con diferentes acepciones no comentadas, etc.: “*coherencia* en el orden de los sucesos”, p. 18; “...cuerpo de la carta (que debe conservar *coherencia*), p. 31; “Verifiquen que haya *coherencia* en la trama”, p. 57; “Revisen la *coherencia* de su texto, la formación de los párrafos, la manera de ligarlos...”, p. 103; “Mostré interés al buscar los *recursos*”, p. 33; “...*recursos* de los que se valen los poetas...”, p. 120; “...mudarse una vez que hubiera agotado los *recursos* del lugar”, p. 9; “Para elaborar el guión radiofónico (...) Es importante que utilicen *recursos* para hacer más interesante la información...”, p. 29; “Comienza leyendo, con la guía de tu maestro, el siguiente *recuento* histórico (El fuego: un gran avance para el hombre) Investigar con la familia para elaborar un *recuento* histórico”. “En este proyecto leerás un *recuento* histórico” “(...) y, posteriormente, redactarás un *recuento* sobre la historia de tu familia.” “Comienza leyendo, con la guía de tu maestro, el siguiente *recuento* histórico.

Es inconsistente también la forma en que a partir de ese texto se pasa a la explicación insuficiente de la naturaleza del “párrafo” en la escritura:

Página 10:

“El párrafo

Es un fragmento del texto organizado por una o varias oraciones.

Representa las divisiones de un escrito en función del desarrollo de una idea central. Inicia con letra mayúscula al principio del renglón, y cierra con punto y aparte al final del tramo de escritura.

El texto expositivo se compone de tres estructuras: introducción, desarrollo y cierre. Estas estructuras están formadas por párrafos.”

La impresión que puede quedar en el estudiante es que una introducción, un desarrollo o un cierre se deben limitar a un párrafo. Descontando que el estudiante sabe qué es un texto expositivo y que el complejo concepto de “idea central” le es familiar.

Después de ello... se acabó el tema. Se continúa en la extensión de tres páginas con los adverbios –y cómo se usan en los noticiarios– y las conjunciones y los verbos –que han de buscarse, para retomar el asunto de los *recuentos* históricos –ahora llamados *relatos*– en la Biblioteca, no en un tipo de libros en particular, sino en la Biblioteca...

Más adelante se prevé que los alumnos redactarán un “recuento” sobre su familia y lo compartirán (¿se debe entender que lo leerán?) con el grupo. Pero antes se dan algunas recomendaciones respecto a que “verifiquen el uso de los signos de puntuación”, aunque éstos no se hayan explicado ni practicado, o retomado en el caso de que se hubieran visto en otro grado.

Con esa superficialidad y dando por sabidos muchos temas se pasa –decía yo en el inciso 2)– a la biografía, a la descripción y, en una extensión de sólo tres páginas, a la explicación y ejercicios – en el entendido de que no amerita más– sobre oraciones subordinadas, coordinadas y yuxtapuestas, enseguida se aborda el género de la entrevista y el análisis de los programas de radio e incluso a la elaboración de un guión y un programa radiofónico, y todo ese objetivo casi imposible se ubica de manera forzada –y devaluadora del concepto– dentro del “ámbito” de “Participación ciudadana”.

Al término del apretado bloque, la autoevaluación aseguraría un fracaso contundente, salvo que el estudiante mienta. Como esta

unidad, las siguientes en que se pretenden abordar géneros periodísticos, textos narrativos y poéticos, evidencian algunos de los grandes yerros de la enseñanza de la lengua: enseñar lengua no es enseñar literatura ni periodismo, el desarrollo de habilidades lingüísticas y la adquisición de conocimientos gramaticales básicos, por lo demás en forma tan apresurada, no da lugar a un salto hacia géneros y subgéneros específicos de la literatura o del periodismo. Se acaban confundiendo los límites en la enseñanza de unos y otros y en todos resulta tan ambicioso como insuficiente el acercamiento.

La autoevaluación del bloque tiene las mismas características que la anterior, con el detalle –que ilustra lo que acabo de plantear– de que el alumno se debe cuestionar si maneja o no los elementos del cuento de terror, ¿por qué se privilegia ese subgénero?, no se explica.

También llama la atención que en la autoevaluación del bloque 2 se espera que se haya desarrollado el conocimiento y uso del adjetivo:

Conocimientos	Procedimientos	Actitudes
Conozco las funciones de los pronombres, los adjetivos y adverbios dentro de un texto.	Identifico el uso de pronombres, adjetivos y adverbios dentro de un texto.	Busco las palabras adecuadas al expresarme.

Pero... en ningún momento se revisó y se practicó el adjetivo; sólo más adelante se nombra al hablar de las figuras retóricas, a propósito del epíteto:

Página 126:

El epíteto. Es una figura que modifica el significado de un sustantivo, agregando un adjetivo que no amplía el significado, sino que lo enfatiza. Por ejemplo, “Las transparentes lágrimas en ella”.

Explica por qué hay epíteto.

Después de un tercer bloque aún más errático en que se aborda de nuevo el periodismo o mejor dicho la estructura de un periódico, las estrategias para elaborar cuestionarios y exámenes y algunos asuntos sobre piezas teatrales y su montaje, en el cuarto bloque se pretende, por ejemplo, que con un comentario en un párrafo que indica en cuatro de sus líneas que México es una nación multicultural y con diversidad de lenguas; las otras dos líneas y media indican que eso es importante, un poema breve de Nezahualcóyotl, un párrafo biográfico del mismo, una sugerencia de buscar a una persona que hable náhuatl o –expectativa muy cuestionable en las condiciones de nuestro país– consultar en internet, una imagen de un billete nacional en que aparece un poema de Nezahualcóyotl, un detenimiento en el significado de dos palabras: *quetzalli* y *teocuitlatl*, tres líneas sobre nombres de otras lenguas mexicanas y una brevísima descripción de lengua, tres líneas sobre la existencia de códices, tres líneas más sobre el hecho de que los poemas en náhuatl eran cantados y bailados, con eso se espera que el estudiante se autoevalúe positivamente:

Conocimientos	Procedimientos	Actitudes
Conozco algunas lenguas, distintas al español, que se hablan en México.	Puedo recordar rimas, adivinanzas y canciones en alguna lengua indígena o en español.	Me identifico con las distintas culturas de nuestro país.

¿Puede un niño de alrededor de 12 años de cualquier contexto regional del país “conocer” a partir de ello algunas lenguas que se hablan en México?, ¿puede “identificarse” con las distintas culturas de nuestro país? Evidentemente el ejercicio responde a uno de los

objetivos del plan de estudios, pero lo hace, de nuevo, de forma inconsistente e ineficaz.

Aún más, este bloque termina con un forzado cuadro sobre signos de puntuación que no está sustentado, como ya comenté, en la revisión de éstos en el apartado, sino que pretende que el estudiante mismo los explique, y no sólo en abstracto, de acuerdo con (la intuición de) su funcionamiento, sino contextualizados en sus recientes escritos, todo esto quizá con la pretensión de que se pueda señalar en los planes y programas de estudio que sí se abordan esos elementos:

Dependiendo del medio que hayan seleccionado, revisen que su carta contenga todos los datos necesarios. Anoten en el siguiente cuadro cómo y dónde se emplearon los siguientes signos de puntuación:					
coma					
punto					
dos puntos					
comillas					
guiones					
enumeraciones					

Página 115

Y, así, entre recetas de cocina, álbumes de fotografías, utópicos ejercicios poéticos sustentados en la misteriosa selección de 6 figuras retóricas, la rápida como obligada referencia a Sor Juana, un poco menos a García Lorca y el infaltable “poesía eres tú”, concluye el último y desarticulado bloque.

Otra inconsistencia tiene que ver con las alusiones y sugerencias de uso de internet; en varios de los bloques, en el segmento “Para saber más”, se propone la búsqueda de información en otras fuentes:

Página 127:

“Para saber más...

¿Te gusta la poesía? Te sugerimos consultar los sitios electrónicos...

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/literatura/trabajosydias/dia_libro_06/pamor.html,<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/efemerides/agosto/interna/uro19a.htm>,http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar2008/educontinua/lengua_comunicacion/el_otono/entrale/entrale_2000/poesia/poes.htm”

Si contrastamos, de nuevo, algunos datos podemos ser más realistas: en México, en 2006, se estimaba en más de 4 millones 269 mil hogares en condiciones de pobreza de capacidades, más de 2 millones 800 mil hogares en pobreza alimentaria y casi 10 millones de hogares en pobreza patrimonial, considerando totales, es decir sin separar hogares rurales y urbanos, lo que arroja una peor condición para los primeros.

De ahí que una parte de la “Autoevaluación” del bloque 4 es insultante:

Conocimientos	Procedimientos
Identifico las semejanzas y diferencias entre el correo electrónico y el correo postal.	Sé elaborar textos para el correo electrónico y escribir cartas para el correo postal.
	Puedo enviar mensajes por Internet.

Pero existe un inconveniente: en México, de acuerdo con los estudios de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de Información en los Hogares) o la Comisión Federal de Telecomunicaciones (Cofetel), la tasa de penetración de internet ronda entre 20% y 25%, no sólo respecto del total de la población, sino aun entre los mayores de 15 años. La llamada brecha tecnológica que caracteriza a México implica que sean limitadas las posibilidades de hacer ese tipo de consultas que propone *Español. Sexto año* para muchos estudiantes. Resulta así un objetivo programático insensible diseñado en el escritorio de las buenas intenciones ajenas a las especificidades regionales, de pobreza de capacidades y patrimoniales que marcan a buena parte esos estudiantes y sus familias.

Por todos lados, en consecuencia, la respuesta inicial de este largo cuestionamiento (de con qué recursos, con qué materiales, con qué planes y programas, con qué instrumentos se pretende hacer converger el discurso con la política educativa) es negativa. La respuesta ofrece a las próximas generaciones de estudiantes de educación básica materiales de estudio y aprendizaje que no están elaborados transdisciplinariamente por expertos, a su vez supervisados y apoyados por un Estado responsable. En términos sociales esto significa que ante la triste realidad escolar y formativa, el activo más importante de la nación, que en México, hoy por hoy, es quizá ya el único activo, el llamado bono demográfico de un país pobre pero con esperanzas, amenaza con convertirse en un numeroso contingente de jóvenes semianalfabetos excluidos y sin oportunidades

que al paso del tiempo se convertirá en un pasivo igualmente abundante pero de viejos y en un país todavía pobre pero sin rumbo con una proporcional carga presupuestaria para los sistemas de seguridad y jubilación;⁹ ante la desinstitucionalización y desmantelamiento de la infraestructura nacional; ante el apego insultante al modelo de Estado minimalista, concubino incómodo del mercado, ante todo ello, desde nuestro espacio académico es una responsabilidad que los estudios lingüísticos –urgentes– incidan en el conocimiento y análisis de la realidad de la educación y en su

⁹ “Se ha estimado que en la actualidad [2008], se incorporan a la edad de trabajar alrededor de 1 200 000 jóvenes al año. Así, la población juvenil tiende a dominar el panorama poblacional, pero conforme se reduce la tasa de fecundidad lo más probable es que el México futuro sea una sociedad de adultos maduros y, progresivamente, de viejos. Éste es el panorama demográfico para los próximos 50 años.

De ésta y similares observaciones se extrajo la idea de que el país gozaba de un ‘bono’ demográfico que le ofrecía abundante fuerza de trabajo joven y con mayores niveles de educación que en el pasado, más vinculada al mundo a través de los medios de información masiva y que, en consecuencia, constituía un activo fundamental para aspirar a un crecimiento económico más rápido, a la vez que a una sociedad urbana más sólida y capaz de dar sustento a la evolución de la democracia (...) Con capital y empresa, este ‘bono’ permitiría cumplir con las profecías de los libros de texto sobre la economía del desarrollo (...) Sin embargo, el crecimiento económico ha sido mediocre en el mejor de los casos y el ‘bono’ se ha filtrado hacia la informalidad laboral y la emigración al norte (...) cuando no a engrosar las filas del crimen organizado.” (Rolando Cordera Campos “Democracia, desigualdad y derechos humanos: el reclamo al Estado” en Rolando Cordera y Carlos Javier Cabera Adame (coordinadores), *Política social. Experiencias internacionales*, México, UNAM-Facultad de Economía, 2008, pp.23-39.

mejoramiento, en el desarrollo de las habilidades intelectuales, en el incremento de la competencia lingüística y comunicativa, no sólo para mejorar el acceso al conocimiento y la información –que devengan mejor calidad de vida– de las nuevas generaciones, sino para su inserción consciente y participativa en la vida comunitaria, para el reconocimiento y ejercicio de su ciudadanía.

Estas expectativas, reconocidas y plasmadas tanto en los documentos oficiales que dan cuenta de las evaluaciones, los planes y los programas educativos, como en los propios materiales de estudio para estudiantes y maestros, llevan ya más de tres lustros dando vueltas laberínticas, pendulares, cuesta arriba y cuesta abajo avergonzando al mismo Sísifo, rey de Corinto que en castigo por su insensatez fue condenado por Zeus a morar eternamente más allá del Hades, en lo más bajo de los infiernos y tras infranqueables herrajes, y a arrastrar también perpetuamente hasta la cima de una colina una roca que siempre caía rodando antes de llegar a la cúspide. En forma análoga, el mito de Sísifo ilustra lo irracional de la condición humana que invariablemente se estrella contra sus propios límites y se estanca con sus propios fardos. Las recurrentes contradicciones de la política social y de la política educativa al amparo del modelo de “Estado institucionalmente mínimo/Estado discursivamente megalómano” parecen certificar que en general las políticas públicas del gobierno federal padecen del mismo síndrome de Sísifo, con la diferencia de los fracasos sociales y educativos no son inevitables ni política ni económica ni técnicamente.

Con estas reflexiones finales quiero llamar la atención sobre la urgencia de contribuir científicamente a contrarrestar la incongruencia

de discursos del Día del Maestro e instituciones educativas, de políticas públicas y diseño de evaluaciones y responsabilidades del Estado. Hoy más que nunca, en atención a ese bono demográfico, la perspectiva social de la ciencia es un principio ético, y la enseñanza (especialmente la enseñanza de la lengua y del léxico por su intrínseco potencial de intersubjetividad) entendida como compromiso social, debe implicar la ecuación educación-calidad de vida individual y colectiva, pues sólo así poseerá una verdadera perspectiva formativa y será una estrategia para frenar y superar las exclusiones sociales imperantes y derivadas del desigual acceso al conocimiento.

Es un acuerdo incontrovertible que la palabra escrita tiene un papel central en la edificación de la civilización, de las culturas y, por supuesto, de la sociedad contemporánea etiquetada precisamente de sociedad del conocimiento y la información; en esta última la palabra escrita puede ser entendida pedagógicamente por profesores y estudiantes no sólo como instrumento de comunicación, fuente de información y vehículo del conocimiento, sino como factor de concreción de la subjetividad y como elemento de construcción de intersubjetividades creativas para el crecimiento colectivo en el saber, es decir de realización plena del sujeto y de relaciones interpersonales conscientes, propiciadoras de comunidad, de ciudadanía.

Sin embargo, la realidad es que la enseñanza de la lengua, como la institución escolar misma, está marcada por profundas contradicciones y paradojas, cuya inadvertencia –sea por estulticia o por incompetencia–, menoscabo o negligencia son fuente de yerros en la planificación. El problema es que los objetivos y programas educati-

vos mueren en el intento porque van y vienen al amparo –desamparo, debería decir– de políticas, programas y funcionarios.

La doble interpretación de la enseñanza en general como derecho y como obligación ha llevado a extender los años de obligatoriedad escolar y la escolaridad no oficialmente obligatoria, con el supuesto de que más años de escuela ampliarán, mejorarán y democratizarán la formación y el letramiento, cuando lo que en verdad emerge es la ineficacia de la enseñanza: obligatoriedad y temporalidad ampliada conforman una fórmula que deviene exclusión porque se satisface el número de años necesario para un certificado y útil para las estadísticas –otra vez– optimistas, pero no los conocimientos que lo avalan: el resultado es un sello oficial de incompetencia que premia la resistencia, la indiferencia ante el fracaso, la sumisión a *la mano invisible* que mece las trayectorias y los destinos escolares.

La escuela es, así, asumida como pilar o como fatalidad de la vida de niños y jóvenes y por periodos cada vez más largos. La escuela “universal” presentada como logro de un derecho y como responsabilidad de instituirlo como obligación, tiene una función más legitimadora del Estado, que efectivamente formadora, aunque las fuerzas del mercado reclaman esa posición y presionan al primero para ocuparla; el resultado ya permea con consentimiento explícito o con anuencia blanda en la expectativa de instituciones y hasta de maestros: la meta “es” la inserción del estudiante en el mercado laboral... “era”, hay que corregir: la bandera de campaña de la actual administración gubernamental, el empleo, es uno de los datos hoy más ominosos del escenario nacional, la tasa de desempleo en

México alcanzó en septiembre de 2009 un nuevo máximo desde hace doce años al ubicarse en 6.41%:

Tasa de desocupación nacional, serie unificada			
(Porcentaje respecto a la PEA) Periodo	Total	Hombres	Mujeres
2007			
Enero	3.96	3.85	4.12
Diciembre	3.40	3.42	3.37
2008			
Enero ¹	4.04	4.08	3.97
Diciembre	4.32	4.27	4.40
2009			
Enero	5.00	4.84	5.26
Febrero	5.30	5.47	5.01
Marzo	4.76	4.86	4.59
Abril	5.25	5.48	4.88
Mayo	5.31	5.52	4.98
Junio	5.17	5.37	4.82
Julio	6.12	5.97	6.37
Agosto	6.28	5.70	7.20
Septiembre	6.41	6.00	7.07

Nota: la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) entró en vigor para el 100% de la muestra a partir de enero de 2005. Los resultados de los meses anteriores se obtienen de aplicar criterios ENOE en la construcción del indicador a las bases de datos de su encuesta antecesora (ENE) completando la brecha remanente con un factor de ajuste según la cobertura y tipo de población (total, hombres y mujeres). Cifras preliminares a partir de la fecha en que se indica. Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Población de 14 años y más.

Más aún, paradójicamente –otra de las contradicciones–, esa inserción laboral debe ser retardada ante la estrechez de tal mercado mediante una escolaridad dilatada y difusa en que cada etapa escolar no prepara al individuo para una vida activa, sino para un siguiente periodo, es decir para la certificación que le permita continuar esa larga trayectoria que, por la misma extensión, se instaura como principio gradualmente excluyente. Las consecuencias son, nuevamente, el deterioro del valor y del peso de los conocimientos adquiridos o adquiribles, particularmente los abstractos, los relativos a

habilidades intelectuales básicas, a los principios de la lógica y del pensamiento, que mucho tienen que ver con la lengua.

Paralelamente –y por supuesto contradictoriamente– enfrentamos el descrédito del letramiento promovido por el auge de la ecuación siniestra contención-adiestramiento: por un lado, contener más tiempo dentro de las aulas –no necesariamente en el cultivo de conocimientos– a masas de jóvenes que aspiran, no sólo a un empleo, sino a convertirse en sujetos sociales activos y definidos en su personalidad y en su vocación, mientras por otro lado se les advierte sobre el imperativo de adquisición de habilidades y saberes técnicos, cosa que por lo demás no se satisface eficaz ni efectivamente. De ahí el binomio imposible del aviso de ocasión: *joven con experiencia...*

¿Cuál es, entonces, el interés del Estado en ofrecer e instituir más años de educación y en ellos reiterar machaconamente unos rubros o no dosificar secuencialmente otros como los elementos básicos de la lengua?

El hecho, en nuestro país, es que a pesar del aumento en los años de escolaridad y de la universalización de la enseñanza, las dimensiones del “iletrismo”, del analfabetismo funcional, contradicen estadística y estoicamente las expectativas institucionales –me refiero de nuevo a las discursivas, no a las de facto– y sociales de asegurar el aprendizaje y asimilación de las herramientas básicas de la lengua escrita.

El argumento de ampliar y democratizar la educación escolarizada es, pues, una trampa, una trampa que sirve para legitimar a un Estado cada vez menos presente en las decisiones necesarias y trascendentes para el país y la ciudadanía.

Estas consideraciones, que parecen alejarse de los límites de este estudio, quieren abonar en favor de una mínima aproximación a estos factores políticos, demográficos y socioeconómicos que son determinantes en la realidad educativa de nuestro país como uno más de los afluentes de la política social: el tesorero deterioro de la calidad educativa en México está estrechamente ligado a la paulatina y persistente escabullida del Estado –“adelgazamiento”, le dicen más estéticamente– del modelo denominado Estado de Bienestar, es decir que se trata de un proceso de largo plazo gestado durante ya casi un cuarto de siglo (desde 1985)¹⁰ de cambio estructural para la globalización adoptado sin más argumentos que la fe en los paradigmas dominantes y la presión de sus artífices en el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial con el consentimiento –por convicción ideológica o por estrechez de miras– de las elites nacionales.

¿Cómo lograr, finalmente, que nuestros estudiantes se interesen en conocimientos que sólo sirven para aprobar exámenes y grados escolares, pero no para la vida? Ése es el punto con el concluyo que estas reflexiones; nos enfrentamos con que además del modelo de una escolaridad cada vez más extendida, los saberes que se tornan más prestigiosos se alejan de la escritura y se acercan a la

¹⁰ Tras cinco periodos que definen el desarrollo económico en relación con el Estado: de 1920 a 1934: la formación del Estado nacional; de 1934 a 1940: Estado nacionalista; de 1940 a 1954: Estado promotor; de 1954 a 1970: desarrollo estabilizador; de 1970 a 1982: nuevo rumbo, Estado y crecimiento; de 1982 a 2000: cambio de rumbo, el programa neoliberal” Carlos Tello, *Estado y desarrollo económico: México 1920-2006*, México, UNAM, Facultad de Economía, 2007, pp.9-13.

rentabilidad de las técnicas de inmediata aplicación extraescolar, como la informática. Si las materias abstractas del pensamiento y la reflexión, de la ubicación histórica y la degustación de la palabra podían despertar el placer del intelecto, el gusto por los juegos del lenguaje, el sentido de la vida subjetiva e intersubjetiva, todo ello se diluye ante la omnipresente televisión y la cultura de las pantallas diversas, ante la supremacía icónico-electrónica sobre lo impreso. La crisis de la enseñanza de la lengua está ligada a la crisis de la cultura: una dominante cultura iletrada, apenas capaz de visiones romas del mundo, de verbalizaciones erráticas, burdas y elementales, contrasta con los supuestos esfuerzos de letramiento en la escuela, los contradice y los desacredita: ¿eso –se preguntan– para qué sirve? El valor de los conocimientos que se adquieren está en proporción con la posición social y salarial que prometen, el valor de cambio: saber operar una computadora o un juego digital es más prestigioso que saber escribir. Firmemos ya de una vez el acta de defunción de la escuela como espacio de cultivo y diseminación de saberes y de degustación de los saberes. Lo que queda de la escuela se constituye como caldo de cultivo de estadísticas de fracasos.

Ante la crisis de la educación durante todo el siglo XX, el objetivo de la enseñanza en la contemporaneidad es generar individuos libres en cuanto se hayan sacudido la ignorancia, el determinismo del poder biológico o del poder político-económico, es decir capaces de elegir, a pesar del estrecho marco de elegibilidad que dicha circunstancia nos permite, a pesar de la tiranía del direccionamiento de las voluntades y destinos que organiza el juego orwelliano tanto del placer sublimado, de la información digerida y siempre parcial, del relativismo ideológico,

de la mutabilidad de las modas, de la transitoriedad vertiginosa de la noticia, como de las economías, las políticas de población, de salud, de empleo, de educación.

Así que ante la insensibilidad del mercado y el abandono del Estado, parece que la única solución a la mano para conseguir resultados en la educación, en la enseñanza de las habilidades intelectuales indispensables, especialmente en la enseñanza de la lengua, pero también en otros escenarios de la vida (política, democrática, institucional, interpersonal, afectiva), reside en procurar cambios y estrategias solidarias dentro de pequeños núcleos sociales, familiares, amistosos, amorosos, cambios o “microrrevoluciones” –dice Juan López Chávez– que multiplicados puedan representar entonces sí cambios sociales.

Aun en contra del curso no sólo de los países desarrollados y de las economías emergentes en franco crecimiento, sino también en contra del rumbo económico de muchos países de América Latina, en México hemos comprado y seguimos adoptando todos los dictados del paradigma neoliberal que en pocas palabras establecen que se debe dejar fuera al Estado de la instrumentación de políticas públicas con orientación social, de políticas contracíclicas y desarrollistas, bajo el supuesto de que el mercado es capaz de resolver mejor las cosas.¹¹

El resultado es que el Estado no ha podido responder a las necesidades de los ciudadanos por constreñirse a las recetas

¹¹ Síntesis y paráfrasis del ciclo de conferencias *La evolución de los paradigmas económicos* impartido por David Ibarra Muñoz en la Facultad de Economía de la UNAM en octubre de 2009.

restrictivas de la economía global y local; el resultado es también que se desplazaron los objetivos del bienestar social.

El resultado es que los enormes problemas estructurales se han acentuado en los años recientes y han lanzado a condiciones de pobreza alimentaria, de capacidades y patrimonial a millones de habitantes, considerando su falta de acceso a la salud, a niveles satisfactorios de ingreso y a la educación: la segunda de estas categorías, la pobreza de capacidades, concretamente se refiere a la imposibilidad de que el ingreso pueda cubrir las necesidades básicas de salud y educación. Y en ese mismo sentido, el concepto de desarrollo humano (definido por el PNUD) alude a ampliar las oportunidades para vivir una vida saludable, creativa y con los medios adecuados para participar en su entorno social, incluyendo la adquisición de conocimientos individual y socialmente valiosos. El IDH (Índice de Desarrollo Humano) se compone de tres dimensiones básicas: Salud: como indicador se utiliza la esperanza de vida al nacer, Educación: se mide mediante la tasa de alfabetización y la matriculación escolar, Ingreso: aproximado por el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita.

¿Cuál es la respuesta a esos derechos?, retomemos sólo uno de los datos detallados en páginas anteriores: uno de cada tres mexicanos está condición de rezago educativo.

Y en el escenario de la crisis internacional actual, que se compara con la gran crisis de 1929, se ha demostrado ya la urgencia de la recuperación del papel rector del Estado para corregir lo que no puede resolver el mercado. Porque esta crisis no es, como quieren hacernos pensar, sólo el resultado de un desajuste de los mercados

internacionales, sino, a nivel global, el síntoma de un sistema económico construido implícitamente para la desigualdad y, a nivel local, no el resultado del déficit circunstancial de las finanzas públicas o el “hoyo fiscal” producido por la caída de los precios del petróleo y de las exportaciones a Estados Unidos, sino el resultado de la insistencia en una estrategia que perpetúa la desigualdad por medio del desmantelamiento del aparato productivo y del Estado.

A la sombra del sistema macroeconómico internacional más depredador que la humanidad ha padecido y que así como agoniza igualmente resurge alimentado por el conservadurismo hegemónico del imperio y de las elites nacionales que engordan sus privilegios a costa del crecimiento lacerante de la desigualdad, por la maquinaria de los profesionales de la mentira que producen nuevos esclavos desterrados de la letra y ante el desconcierto de los jóvenes, se festeja el triunfo de la lógica del mercado y el repliegue de la cultura y de la resistencia.

Lo paradójico es que a pesar de la contundente evidencia del fracaso de ese modelo, México se empeña en hacer todo lo contrario a lo que inclusive hacen hoy los países desarrollados.¹² Es decir que mientras en los países desarrollados el paradigma neoliberal ha venido derrumbándose, al tiempo que sus gobiernos llevan a cabo decisiones de política pública contrarias a las del Consenso de

¹² A diferencia de otros países igualmente afectados por la gran crisis, que aquí se empeñan en sostener que “vino de fuera”, México es el único país que enfrenta una caída de la economía de -7.4%D: cifras del Centro de Modelística y Pronósticos Económicos (Cempe) de la Facultad de Economía de la UNAM: Tercera Reunión Trimestral, 2009: www.herzog.economia.unam.mx.

Washington y medidas monetarias heterodoxas (políticas creativas en momentos de crisis, que apuestan a la inversión productiva, a la creación de empleo, a mayor gasto social, a dinamizar la actividad económica y la demanda, a la intervención del Estado como ente regulador del mercado), en México se insiste en la fidelidad y la ortodoxia del modelo neoliberal en cuanto a la no intervención del Estado y la preeminencia del mercado, en privilegiar el imperativo de la estabilidad macroeconómica y el control de la inflación aunque se evite la reactivación del crecimiento y aunque implique aumentar impuestos y la carga fiscal y posponer cualquier reforma integral del modelo de desarrollo.

Por eso es que en este contexto de crisis se tiene que pensar en reconstruir el aparato institucional, en la reedificación de un Estado de bienestar, un Estado que asegure la satisfacción de los derechos de salud, de vivienda, de empleo, de educación, especialmente para los niños y jóvenes de hoy que significan la oportunidad –que no va a repetirse en nuestra historia– de transformar al país a partir de ese activo demográfico.

Es también en ese escenario en que la enseñanza puede ser un factor detonador de aquellas microrrevoluciones que den lugar a transformaciones significativas en los individuos y las comunidades, de modo que la cultura letrada pueda ir construyendo poco a poco un modo más claro y responsable de ver el mundo; en palabras de Bertrand Russell:

El pensamiento es subversivo y revolucionario, destructor y terrible; el pensamiento es inclemente con los privilegios, las instituciones establecidas y los hábitos cómodos; el pensamiento es anárquico y sin ley, indiferente a

la autoridad y despreocupado de la bien probada sabiduría de la edad. El pensamiento contempla el abismo del infierno y no se asusta. Acompaña al hombre, una débil partícula rodeada de insondables profundidades de silencio; sin embargo, se apoya en sí mismo orgullosamente, tan impasible como si fuese el señor del universo. El pensamiento es grande, veloz y libre; la luz del mundo y la gloria principal del hombre.

Pero si el pensamiento ha de ser posesión de muchos, no privilegio de unos pocos, hemos de acabar con el temor. Es el temor el que hace retroceder a los hombres: el temor a que las instituciones por las que viven resulten perjudiciales, el temor a que ellos mismos sean menos dignos de respeto de lo que se imaginan. “¿Debe pensar libremente el trabajador acerca de la propiedad? Entonces ¿qué será de nosotros los ricos? ¿Deben pensar libremente los jóvenes en las cuestiones sexuales? Entonces ¿qué será de la moralidad? ¿Han de pensar los soldados libremente acerca de la guerra? Entonces ¿qué será de la disciplina militar? ¡Fuera el pensamiento! ¿Regresaremos a las sombras del prejuicio para que la propiedad, la moral y la guerra no resulten comprometidas? Es preferible que los hombres sean estúpidos, perezosos y opresivos a que su pensamiento sea libre, pues si su pensamiento fuese libre no pensarían como piensan. Y a toda costa debe impedirse este desastre.” Así argumentan los adversarios del pensamiento en la inconsciente profundidad de sus almas. Y así obran en sus iglesias, en sus escuelas y en sus universidades.¹³

Necesitamos –concluyo–, a partir de la enseñanza, propiciar un neoinstitucionalismo que plantee la reconsideración o redimensionamiento del Estado que permita corregir fallas del mercado y del gobierno, para generar escenarios de bienestar y relanzamiento de políticas públicas solidarias.

¹³ Bertrand Russell, *Escritos básicos*, México, Aguilar, 1973, p. 602.

Conviene pensar que ni la ironía de la sociedad del conocimiento en que impera la ignorancia ni el iletrismo que se suma el multifacético analfabetismo de los nuevos saberes tecnológicos ni el modelo económico-político excluyente ni la lógica del mercado en que está inscrito son irreversibles; es posible contrarrestarlos mediante una lógica de ética en la educación, con visión de comunidad y de futuro, con una didáctica de incremento de las expectativas individuales y de grupo. No sólo es posible, sino un hecho demostrado, que –diría Alain Touraine, *Crítica de la modernidad*– existen mediaciones entre la economía y la cultura, que se puede reinventar la vida social cuya descomposición es producto de la disociación de los instrumentos y el sentido, los medios y los fines. Tal vez –sentencia Roberto Juarroz– la poesía [y la palabra, su conocimiento, su estudio, su enseñanza] nos salven todavía del infierno de los habladores profesionales”.

Termino más optimistamente citando a Marina Arjona y a Juan López Chávez: “(...) paradójicamente –y equivocadamente– la escuela ha reducido de forma drástica el tiempo y –peor– la importancia dedicados a las actividades lingüísticas”:

(...) hoy por hoy los planes de estudio y los programas específicos de la enseñanza del español como lengua materna se hacen con un asombrosamente bajo dominio del tema y con una escandalosa –permítansenos el dramatismo– improvisación que es extremadamente inconveniente para un asunto de tanta trascendencia.

Nos parece incontrovertible el hecho de que cuanto mejor conozca y emplee su lengua una persona tanto mejor estará preparada para enfrentar los retos de la vida diaria, ya sea en el trabajo o en el hogar.

Cuando una persona aprende a leer y escribir convenientemente aprende muchas cosas sobre su idioma y aprende también a ver el mundo

de una manera diferente, una manera más rica y global. Así, adquiere las estructuras lingüísticas necesarias no sólo para expresar y comprender una gama muy amplia de sentimientos y pensamientos sino incluso para concebir adecuadamente tales sentimientos y pensamientos.

Y es así que conseguirá, sin duda, vivir una vida de mayor calidad, lo que, desde luego, repercutirá en todas las organizaciones superiores al individuo.¹⁴

En el recuento de contradicciones y desafíos de la escuela en materia de la enseñanza de la lengua, me parece que debe trascender la mera alfabetización o en todo caso abarcar una alfabetización ciudadana, pues si bien se ha comprobado que no está cumpliendo la tarea social de desarrollar aprendizajes, ni siquiera de incrementar los recursos léxicos de los estudiantes –con todo lo que ello implica, como aquí se ha visto–, ello no basta, debe orientarse a incorporar a todos los alumnos a la cultura letrada y ciudadana para que se conviertan en sujetos conscientes y participativos en la comunidad.

Con la convicción de que la sociedad y la mentalidad humana son realidades complejas y de que la posibilidad de conocerlas exhaustivamente es relativa, creo que el examen científico lingüístico, como en este caso del léxico, ayuda a conocerlas mejor e incidir en ellas, para proponer rutas de cambio, de mejoramiento de algún aspecto de la vida social y contribuir así a integrar dos alfabetizaciones: una el letramiento y otra la ciudadanización –la “alfabetización” política del ciudadano–, al incremento de su conciencia comunitaria, de la manifestación plena de conciencia

¹⁴ Juan López Chávez y Marina Arjona, *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*, Edere, México, 2001, p. 8.

individual y de conciencia colectiva que se hacen presentes en la medida en que hombres y mujeres se expresan, se organizan y se comunican, ponen cosas importantes en común, como las potencialidades que se tienen de incidir social y políticamente, de tal manera que la definición de la propia ruta de vida, de los microproyectos de los grupos barriales, de las organizaciones de mujeres, de ambientalistas, de las comunidades de base, de los movimientos sociales urbanos, campesinos e indígenas, de los espacios académicos, entre muchos otros, vayan tendiendo puentes y creando redes que nos ayuden a construir poder, a fortalecer esa sociedad civil y, desde su ámbito de actuación, a construir escenarios en la búsqueda de mejor calidad de vida.

Bibliografía

Aitchinson, J., *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, 1994.

Alarcos Llorach, Emilio, *Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Alphonse Juilland y Emilio Chang Rodríguez, *Frequency Dictionary of Spanish Words*, Mouton, The Romance Language and their Structures, First Series, The Hague, 1964.

Andrews, Avery D., "La estructura léxica", en Frederick Newmeyer (comp.). *Panorama de la lingüística moderna*, Universidad de Cambridge. I. Teoría lingüística: Fundamentos, Visor, Madrid, 1990.

Arjona Iglesias, Marina, "Sobre el léxico disponible de escolares mexicanos", en *El Centro de Lingüística Hispánica y la lengua española, Volumen conmemorativo del 30 Aniversario de su fundación*, UNAM, México, 1999.

_____, "Sobre la mente letrada", en *Memorias del sexto congreso nacional de pedagogía*, organizado por el Colegio de Pedagogos de México y celebrado en México, DF, octubre, 1996.

_____, "Un punto de vista sobre el maltrato, *Pininos '97, Jornadas de Ciencia y Vida*, Epesa, México, 1999.

Arjona Iglesias, Marina, Juan López Chávez y Maribel Madero Kondrat (eds.), *Actas del I Encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México*, UNAM, México, 1995.

Arjona Iglesias, Marina, Julieta López, Ricardo Arriaga, Fernando Rodríguez, *Juegos literarios y lingüísticos para preparatorianos. Manual de lengua y literatura españolas*, Edere, México, 1998.

Arjona Iglesias, Marina y Juan López Chávez, *Redacciones y vocabulario de estudiantes de sexto año de primaria del estado de San Luis Potosí* (Col. Materiales fundamentales para la planificación lingüística, Cuadernos de Ayuda 1), México, Edere, 2003 (1ª. ed) y *Redacciones y vocabulario de estudiantes de tercer año de secundaria del estado de San Luis Potosí* y (Col. Materiales fundamentales para la planificación lingüística, Cuadernos de Ayuda 2), México, Edere, 2003 (1ª. ed).

Arriaga, Ricardo, *Aplicaciones paralingüísticas del índice de disponibilidad léxica*, México, UNAM, 2005.

Assmann, Hugo (prólogo de Leonardo Boff), *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*, Narcea, Madrid, 2002.

Ávila, Raúl, *Lengua y cultura*, Trillas, México, 1993.

_____, *Estudios de semántica social*, El Colegio de México, Jornadas 130, México, 1999.

Balle, Francis y Gérard Eymery, *Los nuevos medios de comunicación masiva*, Fondo de Cultura Económica (col. Popular, núm. 387), México, 1993.

Bateson, Gregory, *Pasos hacia una ecología de la mente*, Lohlé-Lumen, Buenos Aires, 1998.

Beadle, G. y M. Beadle, *The language of Life: An Introduction to the Science of Genetics*, N. York, 1996.

B. Best, John y José Francisco Javier Dávila Martínez en *Psicología cognoscitiva*, México, Thomson, 2002.

Blanche-Benveniste, Claire. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Gedisa, Barcelona, 1998.

Bottéro, Jean y otros, *Cultura, pensamiento, escritura*, Gedisa, Barcelona, 1995.

Bosque, Ignacio y Violeta Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo 1, Madrid, Espasa, 1999.

Bosque, Ignacio, "La competencia gramatical", en Acero, J. J. (ed.) *Filosofía del lenguaje I. Semántica*, Madrid, Ed. Trotta, 1998.

Campbell, Jeremy, *El hombre gramatical*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

_____, *La máquina increíble. Lo que revelan los nuevos descubrimientos de la inteligencia artificial sobre el verdadero funcionamiento de la mente*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 1997.

Castellá Lidon, Joseph M., *La complexitat lingüística en el discurs oral i escrit*, tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra, 2001.

Chartier, Anne-Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Fondo de Cultura Económica (Col. Espacios para la lectura), México, 2004.

Christian, Donna, "La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística", en Frederick Newmeyer (comp.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge I. Teoría lingüística: Fundamentos*, Visor, Madrid, 1990.

Cofer, Charles (ed.), *Estructura de la memoria humana*, Ediciones Omega, Barcelona, 1979.

Copleston, Frederick, *Historia de la filosofía, Vol. I. Grecia y Roma*, Editorial Ariel, Barcelona, 1979.

Cordera, Rolando y Carlos Javier Cabera Adame (coordinadores), *Política social. Experiencias internacionales*, México, UNAM-Facultad de Economía, 2008.

Corpas Pastor, Gloria, *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos, 1996.

Coseriu, Eugenio, *Principios de semántica estructural*, Gredos, Madrid, 1977.

_____, *Gramática, Semántica, Universales*, Gredos, Madrid, 1978.

Chomsky, Noam, *La deseducación*, Barcelona, Crítica, 2002.

Ebneter, Theodor, *Lingüística aplicada. Introducción*, Gredos, Madrid, 1982.

Educación básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006, Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, México, 2006

Emmorey, Karen D. y Victoria A. Fromkin, “El léxico mental”, en Frederick J. Newmeyer (comp.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. III. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*, Visor, Madrid, 1992.

Estes, William K. “Aspectos estructurales de los modelos asociativos en la memoria”, en Charles N. Cofer (ed.). *Estructura de la memoria humana*, Ediciones Omega, Barcelona, 1979.

Flores D’Arcais, Giovanni B. “La percepción del lenguaje”, en Frederick J. Newmeyer (comp.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge III. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*, Visor, Madrid, 1992.

Foucault, Michael, *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México, 1984.

_____, *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México, 1984.

Germain, Claude, *La semántica funcional*, Madrid, Gredos, 1986.

Guiraud, Pierre, *La semiología*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1985 (12ª).

Gómez Molina, José Ramón, *La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)*, 2008, Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf).

Greimas, A.J., *Semántica estructural*, Madrid, Gredos, 1976.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood, *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, FCE, 1982.

Hjelmslev, Louis, *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Editorial Gredos (Biblioteca Románica Hispánica, Estudios y Ensayos 155), 1974 (2ª. ed., 1ª. reimp. 1984).

Hudson, Richard A., *La sociolingüística*, Anagrama, Barcelona, 1981.

Jakobson, Roman, *Obras Selectas I*, Madrid, Gredos, 1988.

Kempson, Ruth, *Teoría semántica*, Teide, Barcelona, 1982.

Labov, William, *Modelos sociolingüísticos*, Cátedra, Madrid, 1983.

Lahuerta, Javier y Mercè Pujol, "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario" en *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 1996.

Laird, Johnson, *Mental Models*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Lakoff, George y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra (col. Teorema), Madrid, 1980.

Lakoff, George, *Women, Fire, and Other Dangerous Things*, Chicago: University of Chicago Press, 1987.

Lamíquiz, Vidal, *Lengua española. Método y estructuras lingüísticas*, Ariel Lingüística, Barcelona, 2004 (5ª).

Lara, Luis Fernando, *Teoría del diccionario monolingüe*, El Colegio de México, Serie Estudios de Lingüística y Literatura XXXIII, México, 1997.

_____, *Curso de lexicología*, El Colegio de México, México, 2006.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

LIWIC, <http://www.liwc.net/liwcspanol/index.php>

Lope Blanch, Juan M., “La descripción de lenguas y la enseñanza del idioma materno”, en Marina Arjona Iglesias, Juan López Chávez y Maribel Madero Kondrat (eds.), *Actas del I Encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México*, UNAM, México, 1995.

López Chávez, Juan, *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*, Unidad Académica de Letras, Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 2003.

_____, “Discontinuidades, comunicación y desarrollo, [primeros pi(ni)nos]”, *Pininos '97, Jornadas de Ciencia y Vida*, Epesa, México, 1998.

_____, “La caída de los dioses o conviviendo con el hombre neobicameral”, *Pininos '97, Jornadas de Ciencia y Vida*, Epesa, México, 1999.

_____, “La enseñanza del vocabulario”, en Marina Arjona Iglesias, Juan López Chávez y Maribel Madero Kondrat (eds.), *Actas del I Encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México*, UNAM, México, 1995.

_____, “Consideraciones acerca del índice de disponibilidad léxica”, en *El Centro de Lingüística Hispánica y la lengua española, Volumen conmemorativo del 30 Aniversario de su fundación*, UNAM, México, 1999.

López Chávez, Juan y Marina Arjona, *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*, Edere, México, 2001.

Luna Traill, Elizabeth, Alejandra Vigueras Ávila y Gloria Estela Baez Pinal, *Diccionario básico de lingüística*, México, UNAM, 2005.

Luria Romanovich, Alexandr, *El cerebro humano y los procesos psíquicos. Análisis neuropsicológico de la actividad consciente*, Editorial Fontanella (col. Conducta Humana, núm. 38), Barcelona, 1979.

Lyons, John, *Introducción a la lingüística teórica* (4ª. ed.), Teide, Barcelona, 1977.

_____, *Semántica*, Barcelona, Teide, 1980.

Marchesi, Álvaro, César Coll y Jesús Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Alianza Editorial, Madrid, 1990.

Marconi, Diego, *La competencia léxica*, Antonio Machado Libros (Lingüística y Conocimiento, 30), Madrid, 2000.

Meara, Paul, 1996: *The Vocabulary Knowledge Framework*: www.Swan.ac.uk/cals/ulib.html.

Montero Martínez, Silvia, *Estudios de lingüística española*, 2003, ELiEs, <http://elies.rediris.es/elies19/index.html>)

Moreno Ortiz, Antonio, *Diseño e implementación de un lexicón computacional para lexicografía y traducción automática*, Estudios de Lingüística Española (ELiEs) Comunidad Virtual de Usuarios, volumen 9 (2000), <http://elies.rediris.es/elies9/index.htm>.

Morin, Edgar, "El concepto de sujeto", en Pino Pertierra, Carmen y Alfonso Arnau Tornos, *Vivir: un juego de insumisión. Hacia una cultura intersubjetiva de la igualdad*, Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid, 1995.

_____, *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 1995.

_____, *Amor, poesía, sabiduría*, Magisterio (col. Mesa Redonda, núm. 71), Colombia, 1998.

Mounin, George, *Diccionario de lingüística*, Labor, Barcelona, 1982.

Muñiz Álvarez, Eva, *El concepto de colocación en español*, Tesis de doctorado, Universidad de Santiago de Compostela, 2003.
http://www.ciberntetia.com/tesis_es.

Nation, Paul, "What is involved in learning a word?" *Teaching and Learning Vocabulary Acquisition*, Boston, Ed. Lawrence Erlbaum, 1990.

Norman, Donald, *La psicología de los objetos cotidianos*, Nerea, Madrid, 1990.

Novella Gómez, Miguel Ángel, *Análisis del crecimiento lexical en el campo de la naturaleza en alumnos de escuela primaria*, UNAM, México, 1998.

Olson, David R., *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Gedisa, Barcelona, 1994.

Pino Pertierra, Carmen y Alfonso Arnau Tornos, *Vivir: un juego de insumisión. Hacia una cultura intersubjetiva de la igualdad*, Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid, 1995.

Pottier, Bernard, "La representación mental entre el mundo real y las manifestaciones lingüísticas", en Marina Arjona Iglesias, Juan López Chávez y otros (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de la lingüística y Filología de la América Latina*, UNAM, México, 1996.

_____, *Semántica general*, Madrid, Gredos, 1992.

Reforma integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012, Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México, marzo de 2008.

Rodríguez Guerra, Fernando, *Las oraciones subordinadas sustantivas en el habla culta de la Ciudad de México*, tesis de maestría en Lingüística Hispánica, UNAM, México, 1998.

Russell, Bertrand, *Escritos básicos*, México, Aguilar, 1973.

Sánchez, Emilio, "El aprendizaje de la lectura y sus problemas", en Álvaro Marchesi, César Coll y Jesús Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Alianza Editorial, Madrid, 1990

Sapir, Edward, *El lenguaje*, Fondo de Cultura Económica (col. Breviarios, núm. 96), México, 1994.

Saussure de, Ferdinand, *Curso de lingüística general*, México, Fontamara, 2008.

Sánchez Álvaro, Aída Aracelí, *Identificación del léxico disponible en estudiantes terminales de la enseñanza media-superior*, UNAM, México, 1996.

Serrano Farrera, Sebastià, "El papel del Estado en la enseñanza de la lengua materna", en Marina Arjona Iglesias, Juan López Chávez y Maribel Madero Kondrat (eds.), *Actas del I Encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México*, UNAM, México, 1995.

_____, "Elementos verbales y no verbales en la interacción lingüística", en Marina Arjona Iglesias, Juan López Chávez y otros (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de la lingüística y Filología de la América Latina*, UNAM, México, 1996.

Starobinski, Jean, *Las palabras bajo las palabras. La teoría de los anagramas de Ferdinand de Saussure*, Barcelona, Gedisa, 1996.

Steiner, George, *Lenguaje y silencio*, Gedisa (col. Hombre y Sociedad), Barcelona, 1982.

Swadesh, Mauricio, *El lenguaje y la vida humana*, Fondo de Cultura Económica (Colección Popular núm. 83), México, 1984.

Tello, Carlos, *Estado y desarrollo económico: México 1920-2006*, México, UNAM, Facultad de Economía, 2007

Trujillo, Ramón, *Principios de semántica textual*, Arco Libros, Madrid, 1996.

_____, *Elementos de semántica lingüística*, Madrid, Cátedra, 1976.

Van Dijk, Teun A., *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*, España, Ariel, 2003.

_____, "Discourse in Society", en: *Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos*, año 2, núm. 6, mayo 1995

Wotjak, Gerd, *Investigaciones sobre la estructura del significado*, Editorial Gredos (Biblioteca Románica Hispánica. Estudios y Ensayos, 298), Madrid, 1979.